

L'éducation en Afrique

L'éducation en Afrique

ABDOU MOUMOUNI DIOFFO

QUÉBEC

ÉDITIONS SCIENCE ET BIEN COMMUN



L'éducation en Afrique par/de(???) Frédéric Caille est sous une licence Licence Creative Commons Attribution 4.0 International, sauf indication contraire.

Titre : *L'éducation en Afrique. Une nouvelle édition à partir du texte de 1964*

Auteur : Abdou Moumouni Dioffo

Un projet sous la direction de Frédéric Caille, avant-propos de Mamadou Badji

Image en couverture : Photographie de Banna Sadio, association Art For Kids, Casamance décembre 2019

Design de la couverture : Kate McDonnell

Édition et révision linguistique : Élisabeth Arsenault, Frédéric Caille et Florence Piron avec l'aide de Jean-Marie Tremblay pour la numérisation

ISBN ePub : 978-2-924661-77-2

ISBN pour l'impression : 978-2-924661-75-8

ISBN pour le PDF : 978-2-924661-76-5

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec 2019

Dépôt légal – Bibliothèque et Archive nationale Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 2019

Ce livre est sous licence Creative Commons CC-BY 4.0

Éditions science et bien commun

<http://editionscienceetbiencommun.org>

1085 avenue de Bourlamaque

Québec (Québec) G1R 2P4

Diffusion: info@editionscienceetbiencommun.org

Table des matières

Dessins de Banna Sadio, association Art For Kids, Casamance, Sénégal	vii
Préface à la nouvelle édition Frédéric Caille	ix
Introduction	1
Partie I. L'éducation et l'enseignement dans l'Afrique noire pré-coloniale	
1. L'éducation dans l'Afrique noire pré-coloniale	7
2. L'enseignement dans l'Afrique noire pré-coloniale	21
3. Réflexions sur l'éducation traditionnelle	23
Partie II. L'enseignement colonial et son évolution	
4. La mise en place du régime colonial	33
5. L'évolution de l'enseignement en A.O.F. entre les deux Guerres mondiales	39
6. L'enseignement colonial en Afrique noire après la Seconde guerre mondiale	73
Partie III. La situation actuelle de l'éducation dans les pays indépendants d'Afrique noire	
7. L'enseignement et l'éducation dans les pays indépendants d'Afrique noire à partir de 1960	133
8. Problèmes d'éducation et tâches de l'enseignement dans les conditions de l'Afrique noire contemporaine	147

Partie IV. De la nécessité d'une réforme du système
d'éducation en Afrique noire

9. Position de la question	197
10. Examen critique du système actuel d'éducation	199
11. Conclusions générales	245

Partie V. Pour une conception nouvelle de l'éducation et de
l'enseignement en Afrique noire

12. Pour une orientation générale juste et correcte de l'éducation et de l'enseignement en Afrique noire	249
13. Pour une organisation et une structure nouvelles du système d'éducation et d'enseignement	271

Partie VI. Les voies d'un véritable renouveau culturel
africain

14. Synthèse des quatre priorités	347
15. Épilogue	367

Bibliographie (de l'édition de 1967)	369
--------------------------------------	-----

Table des matières de l'édition de 1967	375
---	-----

Biographie d'Abdou Moumouni Dioffo : « Aime! Souffre! Potasse! »	381
---	-----

Salamatou Doudou

À propos de la maison d'édition	397
---------------------------------	-----

Dessins de Banna Sadio, association Art For Kids, Casamance, Sénégal





Préface à la nouvelle édition

FRÉDÉRIC CAILLE

C'est un Africain de 35 ans qui a écrit en 1964 le livre que nous sommes honorés de rééditer aujourd'hui¹. Un jeune professeur de physique, premier agrégé de cette matière par l'Université française, issu d'Afrique, l'un des « miraculés » de ce qu'il appelle lui-même l'impitoyable « malthusianisme » de l'enseignement colonial : 0,1% d'une classe d'âge atteignait l'enseignement supérieur en 1957, soit un enfant sur 10 000. Le jeune professeur de 35 ans savait que c'était une lourde responsabilité que d'être un miraculé. Si lourde que, au soir de sa fête d'agrégation sur les bords de Seine, Abdou Moumouni Dioffo s'effondra en larmes en évoquant tous les Africains qui avaient consenti des sacrifices pour qu'il bénéficie d'une bourse d'étude, « malgré leur propre dénuement »².

Responsabilité morale, responsabilité sociale, responsabilité politique : *L'éducation en Afrique*, bien que publié en 1964, et dont la seule réimpression eut lieu trois ans plus tard, n'est ni un livre d'histoire, ni un livre historique³. C'est un livre d'actualité. Le livre d'actualité d'un auteur qui aurait 90 ans s'il n'était décédé à 62 ans en 1991. Le livre de l'actualité toujours recommencée des grands enjeux de la formation des générations futures, de l'enseignement et de l'accès à la culture utilisés comme modes de domination, comme armes d'aliénation et de défense de classe, ou comme vecteurs de justice sociale et d'émancipation, en Afrique comme ailleurs.

1. Nous remercions la fondation Abdou Moumouni Dioffo, et surtout Madame Aïssata Moumouni, pour avoir permis la présente édition. Celle-ci n'aurait pas été possible sans le dynamisme et l'investissement personnel de Florence Piron, directrice des Éditions science et bien commun, et de son équipe, notamment la minutieuse réviseuse Élisabeth Arsenault.
2. Le fait est rapporté par l'historien burkinabé Joseph Ki-Zerbo (1922-2006), camarade d'études parisiennes d'Abdou Moumouni Dioffo et agrégé la même année que lui. Il l'évoque dans la préface à la réédition de 1998 de ce livre, financée par l'UNESCO : Moumouni, Abdou, *L'éducation en Afrique*, Dakar, Présence Africaine Éditions, 1998, pp. 7-10.
3. C'est cette seconde édition de 1967, encore publiée chez l'éditeur François Maspero dans la série sociologique de la collection « Les textes à l'appui » (399 pages), que nous avons utilisée pour la présente réédition. Nous avons gardé le texte intégral, sauf deux diagrammes signalés et deux annexes sur les premières années des réformes de l'enseignement en République de Guinée (4 ans) et au Mali (2 ans). Nous n'avons corrigé que certaines erreurs typographiques ou de ponctuation manifestes.

De quoi s'agit-il ? Moins d'enfermer l'enfant africain dans le cadre étroit de son village, sa ville, sa région ou son pays, ou de lui inculquer un quelconque chauvinisme ou un racisme imbéciles que de partir chaque fois de son milieu naturel (matériel, socio-culturel) pour fonder et élargir progressivement sa prise de conscience, ses connaissances des choses et des hommes et son adaptation à la vie dans la société où il évolue, le conduisant ainsi à assumer son rôle et ses responsabilités futures d'Africain, plus généralement de membre de la communauté humaine. (Chapitre V - 2 - C)

« Ne pas inculquer un quelconque chauvinisme ou racisme imbéciles », « partir de la compréhension du milieu naturel », « se préparer à être membre de la communauté humaine » : tout est dit, ou presque, des objectifs d'une éducation démocratique et responsable, ce qui montre une part de l'actualité de ce livre à l'heure des débats sur les cours « 2.0 » et les appendices technologiques.

Lorsqu'il s'engagea dans ce projet d'écriture en 1961, le jeune professeur de 35 ans était un humaniste, fort d'un peu plus d'une demi-décennie d'expérience d'enseignement (depuis 1956) à Dakar, Conakry et Niamey. Fort également de tout un travail collectif de débats et de réflexions, une expérience acquise durant deux ans de soutien à la jeune République Guinéenne⁴ et fort du sentiment d'une urgence et, toujours, de ses responsabilités, de celles qui, à chaque époque et pour chacun, notamment pour les enseignant-e-s, ne peuvent se déléguer :

Je dois dire que j'avais souhaité que des collègues mieux placés que moi, notamment des littéraires, mettent au point les idées que nous avons mûries ensemble. Après deux ans d'attente, lorsque j'ai eu l'assurance que personne n'envisageait d'écrire pour faire connaître notre expérience aux autres, je me suis résolu à le faire. [...] C'est vrai que nous n'avons pas assez travaillé, que nous ne travaillons pas assez, que nous parlons beaucoup. Il est par exemple inadmissible, tout à fait inadmissible, que depuis presque dix ans, car on est à la septième année de l'indépendance, le seul livre qui ait paru sur l'éducation soit celui-là. [...] Et personnellement si j'ai attendu un

4. Voir la biographie d'Abdou Moumouni Dioffo à la fin de ce livre.

certain temps que d'autres écrivent ce livre plutôt que moi, c'est parce que je ne me prenais pas et je continue d'ailleurs à ne pas me prendre pour un porteur de messages. (Table ronde sur *L'éducation en Afrique*, *Présence Africaine*, 1967/4 n° 64, p. 60 et 81)

Ne pas se prendre pour un prophète ou un prêcheur, mais faire ce que l'on doit, apporter sa pierre de réflexion à un édifice collectif, de manière mesurée mais ferme et sans concession, tel est tout l'esprit du travail dans lequel s'engagea le jeune agrégé de physique. Il savait, en bon scientifique, que la vérité est autant dans une architecture, une structure, une ossature, que dans les détails concrets et vécus. Développer l'alphabétisation dans les langues maternelles africaines, faire le choix des langues véhiculaires principales, enrichir les vocabulaires techniques, pratiques, culturels de tous ordres, envisager des manuels de physique en haoussa ou wolof, puis faire des liens avec une seconde ou une troisième langue internationales, éveiller les enfants avec des classes maternelles, penser la scolarité des adultes, des cours du soir, par correspondance, amener l'enseignement supérieur à un niveau panafricain d'excellence plutôt que miser sur de ruineuses et limitées universités nationales, créer du matériel pédagogique et l'imprimer en Afrique au lieu des coûteuses importations qui durent encore et grèvent encore les budgets un demi-siècle plus tard, prévoir l'articulation des enseignements généraux et des formations pratiques et techniques, sans sombrer dans ce qu'il nomme un « plat praticisme », coordonner l'immense effort de formation des maîtres en même temps que l'élévation générale de la population, dépasser enfin les sentiments d'aliénation culturelle et les complexes hérités de la période coloniale qui empêchent les Africains de devenir maîtres de leur destin éducatif et technologique à rebours d'autres pays tels de la Chine ou les républiques soviétiques, plusieurs fois citées, tels sont quelques-uns des nombreux sujets discutés et argumentés dans le livre.

Tâche immense, redoutable, dont Abdou Moulouni Dioffo mesurait parfaitement le défi, mais tâche qui touche aussi à la réflexion et l'engagement de chaque lectrice et lecteur, partout, aujourd'hui encore.

Que certains se sentent perdus devant de telles perspectives ne doit point étonner, mais que ce soit le cas de l'ensemble des enseignants africains, ce serait une catastrophe. C'est aux enseignants eux-mêmes, en particulier aux plus avancés parmi eux, que revient la tâche de faire les efforts nécessaires de réflexion, de compréhension,

d'éducation, de formation pour d'abord extirper d'eux-mêmes les vestiges spirituels de la domination coloniale, et ensuite d'assumer pleinement le rôle qui est le leur dans l'édification de l'Afrique de demain, une participation active à la création des bases objectives d'une renaissance culturelle des pays africains, une contribution positive à la mise entre les mains de nos peuples d'un des instruments les plus sûrs, les plus efficaces et en même temps les plus indispensables à leur marche en avant : l'instruction et la culture et toutes les possibilités qu'elles recèlent. (VI - 1 - C)

Abdou Moumouni Dioffo ne cultive pas la haine ou le ressentiment. Il a appris le russe et rédige l'essentiel du livre alors qu'il étudie l'énergie solaire près de Moscou, grâce à une bourse de l'Académie des sciences de l'URSS. Ce fut le début du travail qui conduira à sa thèse de physique soutenue en France en 1967 et qui fera de lui l'un des principaux spécialistes mondiaux de cette énergie renouvelable, une énergie si importante pour l'Afrique et pourtant demeurée si négligée, malgré ses appels et ses créations⁵. Tout se tient. Et c'est sans doute ce qui permet de comprendre l'extraordinaire cohérence du parcours de ce jeune physicien solaire, soudain propulsé spécialiste de l'éducation, à mesure même qu'il poursuivait ses travaux d'héliotechnique et de thermodynamique : le travail acharné et le sentiment du devoir. Le jeune physicien pédagogue, mieux que beaucoup, perçoit dans toute sa clarté le continuum que forment l'instruction publique, la recherche scientifique et technologique, la maîtrise des outils de l'autonomie nationale et locale, et les sources d'énergie et modes de production économique. Il n'y a aucune fatalité, écrit-il clairement : l'éducation est une question de « vie ou de mort » pour le développement des pays de l'Afrique Noire et la consolidation effective de leur indépendance nouvellement acquise (Partie III, conclusion).

Chaque lectrice et lecteur, on l'a dit, trouvera dans ce grand livre

5. Il créa notamment l'Office Nigérien de l'EneRgie SOLAire (ONERSOL) et est considéré comme l'un des premiers développeurs modernes des récepteurs solaires thermiques cylindro-paraboliques. Il fit paraître la même année que *L'éducation en Afrique* un article de mobilisation et de synthèse sur les usages déjà disponibles et les potentialités à court terme du solaire en Afrique. Ce texte reste aujourd'hui encore dans son domaine aussi précurseur et stimulant que son ouvrage sur l'éducation : « L'énergie solaire dans les pays africains », *Présence Africaine*, 1964, réédition dans Caille F. (dir.), *Abdou Moumouni Dioffo (1929-1991). Le précurseur de l'énergie solaire*, op. cit., pp. 15-47. Disponible en ligne.

généraliste qu'est *L'éducation en Afrique* des éléments qui le concernent ou qui le touchent plus particulièrement. Les trente premières pages sont une ode à l'éducation traditionnelle africaine, à ce qu'elle pourrait léguer à l'humanité, le legs d'une civilisation où « l'éducation était considérée comme un critère dont la valeur surpassait de loin celle qu'on accordait à la naissance ou à la fortune », et dont l'un des caractères les plus spécifiques est « en premier lieu son aspect très réellement et concrètement collectif ». La langue du jeune physicien, chacun pourra en juger, est, dans cette première partie, celle d'un vrai styliste : simple, claire et fluide, et l'on pense souvent à d'autres grands éducateurs modernes, à commencer par le Jean-Jacques Rousseau *d'Emile ou de l'éducation*. Comme dans le traité d'éducation de ce dernier, explique Abdou Moumouni Dioffo, l'école et la vie ne font qu'un dans les sociétés africaines, lesquelles valorisent la procréation, l'enfance et l'éducation au-delà de tout, et proscrivent le célibat, l'individualisme et le matérialisme. L'enfant est le trésor de tout un peuple, dans une société qui contraste, souligne l'auteur, avec « les manifestations matérielles et spirituelles de la société capitaliste moderne », celle que se chargera de diffuser l'enseignement colonial (chapitre II - 2 - C). Et c'est pourquoi, dans sa première période, « l'enfant africain reste 'à l'ombre des femmes' (comme on dirait au pied d'un arbre) », avant d'être « considéré dans la société africaine traditionnelle comme un bien commun à tous » (I - A - 2).

L'enfant, l'énergie et l'éducation considérés comme des « biens communs » : il n'y a pas, malgré le lyrisme, de nostalgie passéiste facile, ni « d'aventure ambiguë » chez le physicien et chercheur qu'est Abdou Moumouni Dioffo⁶. Il y a au contraire le sens d'une responsabilité et d'une justice nécessaire pour les Africains, pour l'humanité. Nous pouvons nous en souvenir, dans les pays « les plus avancés » comme dans les pays « émergents », lorsque l'on parle « rendement », « efficience » en matière d'éducation : s'y dissimulent aussi des réalités de rapports de domination et de classes.

Si, à de multiples reprises, l'auteur revient sur l'importance de « retourner l'arme », en d'autres termes de donner résolument la priorité

6. La lecture beaucoup plus politique que culturaliste des réalités éducatives et coloniales par Abdou Moulouni Dioffo l'éloigne de celle de l'ouvrage romanesque, devenu classique, de son contemporain Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961.

aux langues africaines dans l'enseignement et d'inverser toute la stratégie de domination coloniale et néocoloniale, il se garde d'opposer des nations et des peuples. La stratégie éducative coloniale française est l'homologue exacte de celle qui s'applique aux classes populaires de la métropole. « Et personne ne peut nier ni détruire les liens d'estime et de respect réciproques, de solidarité agissante, que l'histoire de leur lutte commune contre le même exploiteur et le même oppresseur (la bourgeoisie impérialiste et l'ancienne métropole) a tissés entre les peuples des pays colonisés et ceux des anciens pays colonisateurs » (III - 2 - B). Plus loin, Abdou Moumouni Dioffo relève ainsi, peu avant les constatations de Pierre Bourdieu en France, et selon une pente encore largement inchangée aujourd'hui, que « quant à l'enseignement supérieur et l'enseignement technique supérieur (grandes écoles), ils constituent le terrain où éclate par excellence l'injustice sociale avec laquelle ce système traite les enfants des couches laborieuses puisque 2% des étudiants en sont issus. Un tel système reflète par excellence les besoins et les objectifs de la bourgeoisie française » (IV- 2 - A).

L'émancipation de tous et toutes par l'éducation et la culture est un combat d'hier et de demain, un combat de l'Afrique des indépendances et du XXI^e siècle : tel est l'un des messages qui émerge de ce grand livre. Son auteur est particulièrement sévère, et à plusieurs reprises – chacune et chacun jugera si il l'est trop – à l'endroit des « néo-bourgeoisies » africaines, « pieds et poings liées » aux impérialismes occidentaux, traîtres à leurs peuples et à leurs nations, « pour n'avoir pas voulu lier leurs intérêts propres bien compris à ceux des populations dans leur ensemble », enseignants et élites vendues, se vendant, pour assurer leurs avantages, adeptes de la « tournée des grands ducs », à Paris, ailleurs, « noirs-blancs », « mouché », « bouche du commandant » (IV- 2 - A). La coopération technique et ses leurres, les petits cadeaux des puissances impérialistes...

Le jeune professeur de physique de 35 ans qui a écrit ce livre il y a plus d'un demi-siècle est notre contemporain. Il porte comme nous tous un regard d'espoir et de douleur sur le monde, sur l'Afrique et ses peuples, sur une humanité en proie à des contradictions qu'il avait lui-même vu naître et croître, sur une société capitaliste et colonialiste qui attaque les cerveaux autant que les arbres, les animaux, le climat et les corps. Comme l'écrit Joseph Ki-Zerbo dans sa préface : « Homme de science; pionnier de l'énergie solaire au Sahel; homme vrai, ignorant l'égoïsme; homme lié, ligoté au peuple; intellectuel organique : tel fut Abdou Moumouni Dioffo ».

Puisse être nombreuses et nombreuses ses jeunes lectrices et lecteurs.

Introduction

Les différents aspects des problèmes posés sur le plan de l'enseignement, et, plus généralement, de l'éducation, dans les pays de l'Afrique Noire, découvrent chaque jour leur grande complexité, mais aussi leur urgence et leur importance aux hommes politiques, aux enseignants de tous degrés, aux intellectuels africains comme à l'ensemble des populations de nos pays. Avec la prise de conscience nationale chaque jour plus profonde des masses africaines, avec l'expérience politique extrêmement riche qu'elles ont vécue et continuent de vivre aujourd'hui, parallèlement au développement de la lutte de libération nationale sur le continent africain, certains traits de l'enseignement colonial sont devenus plus évidents, tandis qu'à travers les étapes successives de l'autonomie interne, puis de l'indépendance politique nominale ou effective, tous les pays africains font l'expérience amère, consciente ou inconsciente, des tares découlant de l'enseignement colonial, d'une part à travers l'action des équipes actuelles de dirigeants politiques africains – tant sur le plan politique que dans les domaines économique, social et culturel – mais aussi à travers le comportement général de l'intelligentsia africaine.

L'accession à l'indépendance politique des anciennes colonies d'Afrique Noire a en effet contribué à mettre à nu les conséquences du système d'enseignement hérité de la domination coloniale : tous les États africains ont été assaillis et submergés par de nombreux problèmes auxquels ont dû faire face les cadres existants et les masses populaires, dans leurs sphères respectives d'activité et selon leurs possibilités et leurs capacités concrètes dans les conditions objectives de tel ou tel pays. L'expérience politique concrète des dernières années, de même qu'une analyse objective de la situation dans les divers États de l'Afrique Noire, montrent, malgré les réalisations positives ou encourageantes enregistrées ici ou là, que ni l'orientation générale, ni le contenu économique, social et culturel des actions entreprises ou des options proclamées (si l'on a du moins en vue leur traduction concrète), ne sont en mesure de permettre la solution rapide, (au sens et à l'échelle de l'évolution d'un peuple), des problèmes avec lesquels nous sommes confrontés. D'ailleurs, dans la plupart des cas, leur ampleur et leurs dimensions véritables sont escamotées, parce que réduites à l'échelle combien restreinte d'une poussière d'États, comparables dans le contexte du

monde contemporain, à ce qu'étaient les principautés du moyen âge vis-à-vis des États unifiés de la même époque.

Quoi qu'il en soit, on peut constater que partant de la même situation objective, mais visant certes des buts différents, chacun s'accorde à reconnaître, de façon sincère ou hypocrite, la formation rapide de cadres de tous les niveaux et dans toutes les spécialités, l'extension accélérée de la scolarisation des enfants et adolescents, l'alphabétisation de l'ensemble de la population active, comme autant de mesures impérieuses et urgentes, inséparables de tout progrès réel dans nos pays. D'autre part, l'inadaptation du système d'éducation hérité de l'époque coloniale dans sa conception, son orientation, sa structure, dans le contenu de l'enseignement, est tantôt confusément ressentie, tantôt explicitement reconnue et exprimée. Quelques tentatives, nées de cette constatation, ont été faites, soit dans le sens d'une « adaptation » des programmes souvent supervisés par l'ancienne puissance coloniale, soit même dans le sens d'une réforme de l'enseignement. Cependant, dans nombre d'États, il s'agit ou bien de changements superficiels, ou bien de demi-mesures, au demeurant quasi-improvisées, puis appliquées tantôt sans esprit de suite suffisant et sans conviction, tantôt en négligeant certains aspects – parmi les plus importants, même s'ils ne sont pas très apparents : mesures diverses d'organisation, adhésion, concours et rôle des enseignants, questions de coordination et de planification, caractère nécessairement populaire d'une véritable réforme de l'éducation.

Il est vrai que la responsabilité des enseignants, plus généralement des intellectuels africains, est très lourde vis-à-vis de cette situation. Malgré les efforts louables de quelques-uns, aucune discussion d'ensemble n'a encore pu s'instaurer pas plus à l'échelle d'un État qu'à l'échelle des pays de l'Afrique Noire sur les problèmes actuels d'éducation. Le travail à entreprendre dans ce domaine comme d'ailleurs dans bien d'autres est immense. Sans qu'il soit question de rejeter aux calendes grecques la mise en œuvre de mesures concrètes, toute improvisation ne peut qu'être (sauf cas exceptionnel) préjudiciable aux objectifs immédiats ou lointains qui peuvent être visés. En ce sens, il est temps que les intellectuels africains (hommes politiques, techniciens de toutes spécialités), rompent avec l'habitude « petite-bourgeoise » de ne se soucier, soit par paresse, soit par carriérisme politique, que de ce qui s'insère dans la routine professionnelle, ou est conforme aux habitudes, mœurs et coutumes, à l'étiquette et l'esprit des « cours

gouvernementales » qui prospèrent dans beaucoup des États africains d'aujourd'hui.

C'est pour tenter d'éclairer, dans le domaine si important de l'éducation, la position des problèmes, leur nature profonde, leurs implications multiples, les solutions déjà entrevues, avancées ou expérimentées, mais surtout pour avancer une base de discussion et pour dans un sens forcer à la réflexion et peut-être à la « mauvaise conscience », qu'en tant qu'enseignant africain, nous avons crû devoir entreprendre le présent travail. Il peut sembler, du moins à première vue, qu'il se rapporte plus particulièrement aux anciennes colonies françaises d'Afrique Noire. La raison en est double : d'une part, sur le plan des caractéristiques générales comme des données statistiques, il nous a semblé que ce serait alourdir considérablement le présent ouvrage et en gonfler démesurément le volume, que de vouloir y inclure une étude absolument parallèle, consacrée aux anciennes colonies britanniques, d'autre part, c'est notre conviction que les anciennes colonies françaises d'Afrique sont caractérisées, en ce qui concerne les problèmes d'éducation, par cette particularité unique d'avoir à les affronter à « l'état pur », sous leur aspect le plus « brut » et probablement, dans la plus grande complexité. Aussi, nous n'avons envisagé le cas des anciennes colonies anglaises que sous l'angle, à notre avis plus fécond, de l'étude comparée de la situation de l'éducation ou pour souligner les conséquences de tel ou tel aspect, de tel ou tel caractère des politiques différenciées (du moins dans la forme) des puissances coloniales dans ce domaine.

Nous nous excusons auprès du lecteur européen de ce qui peut paraître comme des longueurs, voire des répétitions. Nous adressant en effet surtout aux enseignants et intellectuels africains, nous n'avons hésité à l'occasion, ni à nous reprendre, ni à nous étendre, ni même à aborder, quand cela nous a paru nécessaire, de multiples implications des problèmes d'éducation en Afrique Noire. En ce qui concerne le lecteur africain, notre but serait atteint si le présent ouvrage contribuait à faire démarrer une véritable discussion, un travail de recherche et d'élaboration touchant aux différents aspects des problèmes d'éducation dans nos pays. Le couronnement pourrait en être l'organisation de confrontations collectives sous la forme de séminaires, de colloques ou de conférences au niveau de tel ou tel État comme à l'échelle inter-africaine, confrontations dont la condition de réussite serait que l'initiative, la préparation, la conduite, le développement et l'exploitation concrète des résultats obtenus en soient effectivement et essentiellement

le fait d'enseignants et d'intellectuels africains. Ce qui n'exclut d'ailleurs nullement la participation à un tel mouvement de spécialistes étrangers dont la contribution pourrait être d'une très grande valeur, si du moins certains critères de compétence, d'honnêteté intellectuelle, de sympathie réelle pour la cause africaine (en dehors de tout paternalisme) sont strictement observés.

Nous prions tous ceux qui nous ont aidé par leurs encouragements, par leurs conseils, leurs critiques ou leurs suggestions, qui nous ont facilité l'accès à la documentation, de trouver ici l'expression de nos sincères remerciements. Enfin, les remarques, critiques et suggestions de tous les lecteurs qui voudront bien nous les adresser seront les bienvenues.

PARTIE I

L'ÉDUCATION ET L'ENSEIGNEMENT DANS L'AFRIQUE NOIRE PRÉ-COLONIALE

En dehors de toute nostalgie du passé, de tout regret romantique et de toute lamentation sentimentale, l'éducation africaine « traditionnelle » est une source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'imposent à quiconque veut envisager avec tant soit peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseignement dans l'Afrique Noire contemporaine. En effet, contrairement à l'enseignement colonial qui s'est simplement juxtaposé à l'éducation africaine traditionnelle en l'ignorant et la méprisant dans la pratique, toute conception nouvelle et qui se voudrait valable de l'enseignement et de l'éducation répondant aux conditions actuelles et aux perspectives d'avenir des pays de l'Afrique Noire devra, pour revêtir un caractère national et populaire réel, d'une part emprunter à l'éducation traditionnelle certains de ses aspects pour les intégrer à une orientation moderne et avancée de l'éducation et d'autre part cohabiter avec elle pendant un certain temps en s'efforçant de l'influencer.

I. L'éducation dans l'Afrique noire pré-coloniale

En raison du développement parcimonieux de l'enseignement colonial, de la stagnation économique, sociale et culturelle des populations africaines entretenue par le régime de domination politique et d'exploitation économique du colonialisme, l'éducation africaine traditionnelle, telle qu'elle a existé dans l'Afrique Noire pré-coloniale, a survécu dans l'essentiel et s'est transmise jusqu'à nos jours. Certains de ses aspects ont été abondamment décrits par différents historiens, ethnologues et sociologues étrangers ou effleurés par de rares spécialistes africains; elle nous est par ailleurs familière pour avoir été vécue par des générations d'Africains, y compris la grande majorité de ceux qui composent la population actuelle de nos pays.

À travers la grande variété ethnique des populations de l'Afrique Noire, la diversité des formes de leur organisation sociale, reflétant une différenciation dans le niveau de développement économique, politique et social atteint avant la conquête coloniale, on retrouve dans le domaine de l'éducation un certain nombre de traits généraux et communs, manifestation incontestable d'une communauté de culture chez les peuples africains. Dans toutes les régions et zones géographiques, dans tous les clans, tribus et groupements ethniques, l'éducation traditionnelle est caractérisée en Afrique Noire par :

1. La grande importance qui lui est accordée et son caractère collectif et social.
2. Son lien intime avec la vie sociale sur le double plan matériel et spirituel.
3. Son caractère polyvalent aussi bien en ce qui concerne les objectifs visés que les moyens employés.
4. Sa réalisation progressive et graduelle, conformément aux étapes successives de l'évolution physique, psychique et mentale de l'enfant.

Dans tout ce qui suit, nous ne nous attacherons pas à une étude descriptive détaillée qui n'a pas sa place ici (le lecteur africain peut du reste faire appel à son expérience personnelle directe – souvenirs d'enfance, vie

familiale – ou indirecte – observation de la conduite de l'éducation des enfants et adolescents, – le lecteur européen se reporter aux ouvrages spécialisés sur les différents aspects de l'éducation traditionnelle africaine); nous nous efforcerons surtout de dégager, sur la base des faits qui les établissent, les caractéristiques fondamentales de l'éducation africaine traditionnelle et d'en faire ressortir la portée ou l'originalité, de façon à préparer et faciliter l'examen des enseignements que l'on peut en tirer.

A. Importance de l'éducation dans les sociétés africaines pré-coloniales

De nombreux faits montrent l'importance accordée à l'éducation dans la société africaine pré-coloniale. Tout d'abord les parents et la famille (au sens « africain » du terme) ont un sens aigu de leurs responsabilités dans ce domaine, non seulement vis-à-vis de l'enfant ou de l'adolescent, mais aussi vis-à-vis de la collectivité tout entière. A un premier niveau, dans le cadre de l'amour-propre et de la susceptibilité aiguisés corollaires d'une tradition solide, ancienne et peut-on dire têtue de la conception et du sens de l'honneur qui ont cours dans la société africaine traditionnelle, la conduite correcte des tâches d'éducation constitue un devoir sacré de la famille de l'enfant; sur un autre plan, et en liaison étroite avec la structure tribale, clanique ou même « ethnique » de la société africaine traditionnelle, c'est la collectivité tout entière qui se sent, se considère comme, ou est tenue pour responsable de l'éducation. L'importance accordée à l'éducation se traduit aussi par le fait que toute la collectivité y prend effectivement part sous des formes diverses : intervention individuelle d'un adulte quelconque dans l'éducation de tout enfant, prise en charge de certaines tâches d'éducation, dans des circonstances définies et variées, par des membres mandatés ou désignés, agissant au nom et pour le compte de la communauté. Sur le plan social, même dans les sociétés féodales de l'Afrique Noire pré-coloniale, l'éducation était considérée comme un critère dont la valeur surpassait de loin celle qu'on accordait à la naissance ou à la fortune : au point que la qualité et le titre « d'homme » étaient inséparables d'une certain nombre de traits liés à l'éducation.

1. Importance donnée à l'éducation dans le cadre familial

Il convient tout d'abord de remarquer que les enfants occupent une place centrale dans la vie de la famille africaine, malgré l'apparence éminemment trompeuse de nombreuses attitudes dans le comportement des parents africains. La vie du ménage africain (monogamique ou polygamique) est dans une très large mesure conditionnée, sinon déterminée par la possibilité ou l'impossibilité d'avoir des enfants : on se marie pour avoir des enfants, on divorce pour se remarier et avoir des enfants; la femme qui n'a pas d'enfants est mal vue et elle-même déploie tous les moyens, dépense toute sa fortune en consultations, soins et traitements divers auprès de guérisseurs ou de marabouts, dans le but de pouvoir enfin en avoir. Il y a peu de pays où la maternité préoccupe autant qu'en Afrique Noire (pré-coloniale comme contemporaine) le mari comme la femme, les époux comme leurs parents, ceux-ci comme la communauté entière.

Cette volonté d'avoir des enfants, n'en déplaît à certains ethnologues, sociologues et autres africanistes européens tendancieux, est loin de constituer une fin en soi; la légende des enfants africains qui « poussent » et grandissent sans soins comme l'herbe dans la savane prouve simplement l'incapacité de ses auteurs à observer et comprendre la société africaine, quand ce n'est leur malhonnêteté intellectuelle ou leur parti pris en faveur du colonialisme : les Africains sont rendus responsables des conséquences du régime colonial, et des phénomènes qui sont apparus et se sont développés dans le cadre de la décomposition de la société africaine traditionnelle sous l'emprise politique et économique de la domination impérialiste sont présentés comme des manifestations du caractère et du comportement des Africains. Les faits montrent au contraire le grand cas qui est fait de l'éducation des enfants dans la conception « africaine » des responsabilités au sein de la famille. De la naissance de l'enfant à son adolescence (on peut même dire à son mariage), la famille ne cesse de se consacrer aux différents aspects de son éducation.

Tout au long de la première enfance, c'est à la mère que revient la charge de l'enfant : elle le nourrit, elle le soigne : il n'est pas exagéré de dire que l'enfant africain fait matériellement partie intégrante du corps de sa mère non seulement parce que, comme toutes les mères, la femme africaine ressent avec une grande intensité tout ce qui le touche, mais aussi parce qu'elle l'allaita au sein, de façon permanente, le dorlote, l'endort à côté

d'elle, le porte partout sur le dos. Plus tard elle surveillera ses premiers déplacements : c'est auprès de sa mère qu'il prononcera ses premiers mots et apprendra à nommer les choses qui l'entourent. Jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de six à huit ans, l'enfant africain reste « à l'ombre des femmes » (comme on dirait au pied d'un arbre). Tous ceux qui ont pu observer la mère africaine ont été frappés par mille détails, mille petits faits dénotant les soins dont elle entoure son enfant : comment elle le calme ou l'endort en chantant de jolies berceuses, comment elle le gave littéralement (et l'image classique de l'enfant noir rachitique au ventre ballonné est aussi un témoignage de la sollicitude maternelle contrairement à ce que pensent beaucoup d'Européens – qui montre en tout cas les efforts déployés pour que l'enfant échappe à la sous-alimentation caractéristique des conditions de vie des grandes personnes); comment elle dépense ses maigres ressources pour lui procurer gris-gris protecteurs contre les mauvais sorts, les sorciers, les maléfices, ou faire provision de médicaments, poudres, décoctions, recettes diverses en prévision de maladies éventuelles.

Après six ou huit ans, selon le sexe de l'enfant, la mère (dans le cas d'une fille) ou le père (dans le cas d'un garçon) assume l'essentiel des responsabilités de son éducation. C'est en secondant dans le travail l'un ou l'autre des parents que l'enfant entre dans la nouvelle phase de son éducation. On a beaucoup écrit sur le rôle de « domestique » qui serait celui de l'enfant, à cette période : c'est appliquer à la société africaine pré-coloniale au sein de laquelle coexistaient pour le moins, en même temps que des rapports sociaux de type féodal beaucoup de traits combien vivaces de la communauté primitive (propriété collective de la terre, division héréditaire du travail – castes –, économie de type familial), des catégories économiques de la société bourgeoise capitaliste. C'est aussi et surtout ne rien comprendre de la signification africaine traditionnelle : en fait le père ou la mère remplissent les fonctions d'un maître, l'enfant celles d'un disciple; l'obéissance chez ce dernier est inséparable de la responsabilité et de la sollicitude chez l'adulte. Le père ou la mère ont charge de guider l'enfant dans sa prise de contact avec l'activité sociale (production, rapports sociaux, etc.), de le faire bénéficier de leur expérience de la vie et des choses à travers sa participation effective (et combien adaptée à ses moyens) aux actes de la vie sociale. C'est le père qui apprend au jeune garçon puis à l'adolescent son métier d'homme, tout comme la mère enseigne à la gamine, puis à la jeune fille tout ce qui a trait au rôle de femme et de mère. Que dans ces conditions

l'exigence dont font preuve les parents vis-à-vis de l'enfant influe sur la nature, l'intensité et les manifestations de l'affection qu'ils ont pour lui et réciproquement, il n'est rien que de normal. Présenter cette exigence comme relevant d'une prétendue « inhumanité » et l'enfant comme un « instrument » de réalisation de diverses tâches pour la satisfaction des besoins de l'adulte, c'est perdre de vue que pour l'éducation africaine traditionnelle, l'école et la vie font un, que les conséquences du comportement de l'enfant comme de l'adulte sont d'une toute autre portée, comparées à ce qu'elles peuvent être dans le cas où les choses se passent entre les quatre murs d'une salle de classe; c'est enfin se montrer incapable de comprendre que les méthodes et la pédagogie de l'éducation africaine traditionnelle, pour être adaptées aux conditions concrètes ne peuvent qu'être différentes de celles utilisées dans d'autres cas. Il n'est peut-être pas superflu de noter que si l'enfant africain a souvent le sentiment d'être maltraité, devenu grand sa vision et son appréciation des choses sont tout autres, comme aussi la nature de ses relations avec ses parents.

2. Importance donnée à l'éducation dans le cadre de la collectivité

Que l'enfant soit considéré dans la société africaine traditionnelle comme un « bien commun » à tous, que la vie d'homme adulte n'y commence qu'avec le mariage et l'apparition d'enfants dans le ménage sont autant d'observations banales : il suffit d'écouter les conversations quotidiennes et d'observer différents événements pour savoir qu'on n'a le plein droit au titre d'homme adulte qu'après avoir procréé, et que le célibat est traité avec un mélange de mépris et de pitié; d'entendre, s'agissant d'un accouchement, poser la question rituelle « qu'avons-nous eu ? », de voir l'importance accordée à la cérémonie du baptême et la participation qu'y prend toute la collectivité, pour mesurer la place faite à l'enfant dans la vie et les préoccupations de la société africaine traditionnelle.

Dès que l'enfant est assez grand pour sortir de la maison familiale, son éducation est dans une large mesure l'affaire de tous. Tout d'abord à « l'âge des commissions », l'enfant se verra très naturellement appelé et envoyé par un adulte quelconque ou un aîné, grondé, corrigé ou au contraire conseillé, consolé, vengé ou récompensé par eux. Plus tard, au moment de l'initiation, c'est sous la direction de membres désignés par la collectivité en raison de leur science, leur sagesse et leur expérience qu'il apprendra les premiers

éléments de ce qu'il faut savoir (physiquement et intellectuellement) pour aborder la vie d'adolescent. Jeune homme, c'est en assistant aux palabres et en prenant part à différents actes de la vie sociale où il est admis qu'il complétera sa formation en écoutant et observant les « anciens », de même qu'enfant il avait écouté en groupe les contes, légendes et devinettes auprès des adultes. Tout au long de sa croissance physique et de son développement psychique et intellectuel, l'enfant, puis l'adolescent est ainsi suivi par l'ensemble de la collectivité, de façon directe ou indirecte.

B. Lien intime de l'éducation avec la vie sociale

Dans ses différentes phases l'éducation traditionnelle se déroule en restant intimement liée à la vie sociale : au sein de la famille pendant la première enfance, avec le père ou la mère, dans le cadre de leurs activités à l'étape suivante, auprès des adultes ou des « anciens » (audition de contes, légendes, devinettes et proverbes), à travers les jeux.

1. L'éducation et la production

Dès l'âge de six à sept ans, l'enfant commence à participer, sous des formes très variées et en rapport avec ses capacités, à l'activité productrice. D'abord lui incombent toute une série de tâches à l'échelon de l'économie familiale : le garçon accomplira diverses commissions, ira couper de l'herbe pour le cheval ou la chèvre, abreuvera l'un ou l'autre, accompagnera le père au champ en portant la gourde d'eau ou la houe paternelles, exercera la surveillance des animaux de la maison, etc.; la petite fille ira puiser de l'eau avec la mère, l'accompagnera au marché en portant les emplettes, allumera et surveillera le feu à la cuisine, pilera les condiments, s'occupera du jeune frère ou de la petite sœur, balayera, lavera la vaisselle, etc. Plus tard et progressivement, l'éventail des activités s'élargit, débordant le cadre strictement familial, engageant de plus en plus l'enfant dans la production (y compris celle destinée à l'échange) et l'amenant à contracter de façon tout à fait autonome de nombreux rapports avec les membres de la collectivité : le garçon commencera à labourer son petit bout de terrain, surveillera le champ, chassant animaux, oiseaux, etc., pourra se livrer à l'occasion à la cueillette, au ramassage du bois ou de l'herbe dont il disposera du produit de

la vente, tressera et confectionnera de menus objets de vannerie, ira acheter ou vendre au marché, etc.; la jeune fille commencera à cuisiner certains plats, pilera avec la mère, ira faire des emplettes au marché ou vendre de menus produits de l'industrie domestique (beignets, objets de vannerie, noix de colas, etc.), confectionnera divers objets (vannerie, broderie sur cuir, etc.), se livrera à la cueillette ou à de petites préparations autonomes qu'elle vendra pour son propre compte, etc. Adolescents, le jeune homme et la jeune fille participent pleinement à la production avec une autonomie de plus en plus grande et une responsabilité croissante. Au total, c'est à travers l'accomplissement de tâches de production que l'enfant puis l'adolescent se familiarisent avec les travaux d'adultes et s'initient aux différents aspects sociaux de leur vie future.

Cependant la participation à la production pour le compte et sous l'autorité des adultes ou à leurs côtés avec une autonomie progressive n'est pas la seule forme de liaison de l'éducation africaine traditionnelle avec l'activité productrice. Certains jeux d'enfants peuvent et doivent à juste titre être considérés comme ayant dans ce domaine un rôle non négligeable, même s'ils ne constituent en fait qu'une parodie ou une imitation apparemment sans grande portée pratique : pour les garçons, imitation de diverses activités d'adulte, chasse ou pêche, vannerie, bijouterie, travail du cuir, etc. ou même simplement confection de jouets divers qui les familiarisent avec des problèmes pratiques; pour les filles imitation de la ménagère, de la marchande, de la fileuse, de la potière, etc. Si l'on ne peut pas parler d'une participation à la production, du moins y a-t-il là sa préparation, sur le double plan matériel (contact avec certains aspects pratiques de l'acte de production) et spirituel (goût du travail manuel en particulier), quand ce n'est pas la phase d'un pré-apprentissage conduit sans l'intervention des adultes.

2. L'éducation et les rapports sociaux

Comme dans toute éducation, l'enfant est initié aux rapports avec les hommes. D'abord sous la forme primaire de « savoir se tenir », « être poli », etc. Mais très vite (et c'est là un des caractères qui contribuent à son originalité), l'éducation africaine traditionnelle engage concrètement l'enfant dans des rapports plus complexes et plus profonds avec les membres de la collectivité au sein de laquelle il vit. Dans une première phase l'enfant

joue un rôle d'intermédiaire entre adultes (notamment en effectuant des commissions); il n'en apprend pas moins un tas de choses concernant les relations entre hommes au sein de la société, les positions et rangs des uns et des autres. Avec sa participation à la production commence la transformation graduelle de sa situation antérieure; de façon de plus en plus autonome, il entre en rapport avec d'autres hommes : il vend le produit de son travail, achète pour son compte ou pour ses parents, prend part à différentes manifestations, bref, acquiert sa propre expérience des divers aspects de la vie sociale, des rapports qu'elle implique entre individus, de la différenciation et de la stratification qui leur sont sous-jacentes. À travers les actes de sa vie quotidienne, l'enfant puis l'adolescent en arrivent progressivement à une prise de conscience, puis à une compréhension des fondements matériels et spirituels de la vie sociale (échelle des valeurs, coutumes et traditions, vision du monde et conception de la vie, etc.). En même temps il réalise de plus en plus les devoirs et les responsabilités qui lui incombent; au sein des classes d'âge, puis au cours des cérémonies de l'initiation, se tissent et se renforcent les liens de solidarité et de fraternité entre jeunes de même âge, mais aussi entre eux et leurs aînés, entre eux et la collectivité tout entière. L'apprentissage du métier auprès des adultes, par son caractère de transmission de l'expérience et de l'héritage des ancêtres (plus particulièrement, dans le cadre de la division de la société en castes, sous la forme de communication de secrets de famille, de tribu ou de clan), achèvera de lier définitivement l'adolescent devenu adulte à sa fonction sociale, et du même coup, à la communauté.

Enfin, tout comme dans les autres aspects de l'éducation africaine traditionnelle, les jeux ont un rôle certain dans l'initiation de l'enfant puis de l'adolescent à la vie sociale. On sait que dans la société africaine traditionnelle, les enfants s'y livrent par classe d'âge. Ce caractère collectif du jeu, constitue déjà par l'organisation qu'il sous-entend, par les rapports qu'il crée et développe entre les participants une première caricature de la vie sociale : l'enfant y apprend à vivre « avec ses semblables, à tenir un rôle déterminé, à apprécier et estimer ses camarades, à juger dans la pratique ses capacités et celles des autres, à travailler en équipe, etc. De plus, par leur contenu même, un grand nombre de jeux d'enfants, notamment les jeux d'imitation, ne sont autre chose qu'une parodie de la vie sociale : jeux de métiers comportant entre autres la reproduction des rapports entre adultes de différentes professions, jeux de poupée et leur « mariage » avec

un garçon de la même classe d'âge que la petite fille « mère », ou même jeux de « mariage » entre filles et garçons de même classe d'âge, etc.; il est incontestable que tout en s'amusant, les enfants n'en apprennent pas moins un grand nombre de faits, de comportements, liés à la vie sociale réelle.

Ainsi tout un ensemble de faits montrent que l'enfant, puis l'adolescent est éduqué et s'éduque au sein même de la société, à l'école de la vie familiale, de la vie commune à sa classe d'âge, constamment en contact avec les divers aspects de la vie sociale.

C. Caractère polyvalent de l'éducation africaine traditionnelle

À travers l'examen des différents traits de l'éducation africaine traditionnelle est déjà apparu un de ses caractères les plus frappants, et qui mérite d'être souligné : sa polyvalence (elle embrasse tous les aspects de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent); l'examen des moyens et méthodes mis en oeuvre par l'éducation africaine traditionnelle au cours des différentes étapes de son déroulement montre qu'elle vise aussi bien le développement des aptitudes physiques que la formation du caractère et l'acquisition de hautes qualités morales, la transmission de connaissances techniques empiriques comme celle de connaissances théoriques, en faisant constamment appel au travail manuel comme au travail intellectuel.

1. *Le développement des aptitudes physiques de l'enfant et de l'adolescent tient une place importante dès les premières années de sa vie* : les jeux d'enfants, puis d'adolescents comportent souvent un aspect sportif indéniable; certains sont même entièrement consacrés à l'athlétisme. Qu'il s'agisse de course de chevaux fictifs en tiges de mil ou de sorgho, de jeux à caractère compétitif individuel ou collectif (sauts, courses, grimper, équilibre, nage, etc.), de danses acrobatiques, de jeux de contrôle de réflexe ou de nombreux autres combinant différents exercices physiques, l'enfant non seulement y développe son corps, mais aussi son agilité, son endurance, et sa résistance physique, sa capacité de se servir de son corps dans des circonstances et à des fins variées. L'initiation constitue de ce point de vue une période spéciale : faite d'une suite d'épreuves parmi lesquelles figurent en bonne place de véritables compétitions sportives, elle est en quelque sorte une récapitulation systématique dans ce domaine; par sa

durée elle permet l'affermissement des résultats précédemment acquis, dans un climat d'émulation portée à un très haut degré.

D'autre part beaucoup de tâches à caractère utilitaire qui sont assignées à l'enfant participent aussi et de façon non négligeable à sa formation physique. Elles impliquent en effet des efforts physiques variés relevant de différents sports et de l'athlétisme : course, marche, saut, grimper, équilibre, etc.; de plus, par la forme d'obligation qu'elles revêtent, elles contribuent à donner un caractère plus conscient à l'accomplissement des exercices physiques par l'enfant et l'adolescent et cela d'autant plus qu'un objectif précis est chaque fois visé, objectif dont la signification et l'utilité sont à la portée de l'enfant ou de l'adolescent.

2. *La formation du caractère, l'acquisition de qualités morales est un des objectifs considérés à juste titre comme primordiaux dans l'éducation africaine traditionnelle.* Pratiquement tous les différents aspects de l'éducation de l'enfant et de l'adolescent y concourent à un plus ou moins haut degré. Déjà dans le cadre familial les parents veillent à la tenue, à la politesse, à l'honnêteté, la probité de l'enfant; hors de la maison, les jeux et la société de ses camarades de même classe d'âge, avec l'exigence qui est spécifique à l'enfant et à l'adolescent, sont une véritable école de formation du caractère : sociabilité, probité, honnêteté, courage, solidarité, endurance, morale, et par-dessus tout, sens et sentiment de l'honneur, sont, entre autres, des qualités morales constamment exigées, examinées, jugées et sanctionnées par les méthodes et les moyens propres à la mentalité et aux possibilités de l'enfant et de l'adolescent. Là encore, l'initiation a un rôle tout à fait spécial qui tient tant aux épreuves multiples auxquelles est soumis l'adolescent qu'au climat dans lequel elle se déroule : du fait que tous les enfants de même classe d'âge y prennent part, elle revêt comme les jeux des aspects de vie collective et sociale, à ceci près qu'il ne s'agit plus de jouer, mais au contraire de passer avec tout le sérieux que comporte une telle situation, du immonde des jeux et de la mentalité insouciant de l'enfance à celui des soucis et des responsabilités propres à l'adulte.

De façon plus générale, toutes les activités utilitaires, en particulier par les rapports qu'elles établissent entre l'enfant ou l'adolescent d'une part, ses camarades de même classe d'âge, ses aînés, les adultes et les vieux de l'autre, permettent que s'exerce l'influence des membres de la collectivité sur la formation de son caractère. Ceci soit à travers l'intervention directe de tel ou tel membre de la collectivité à propos de telle ou telle attitude

du comportement de l'enfant dans des conditions déterminées, soit indirectement par les observations personnelles que ce dernier est amené à faire dans le cadre de la vie sociale. De même l'audition des contes et des légendes contribuent à la formation du caractère de l'enfant. Les contes sont en effet une source inépuisable d'enseignements sur le comportement de l'individu, à travers les animaux et les hommes qu'ils mettent en scène; ils décrivent, raillent, ridiculisent certains défauts comme ils louent, glorifient, font apprécier et aimer telle ou telle qualité. Quant aux légendes, les événements qu'elles rappellent, les actes de leurs héros sont toujours l'occasion de mettre l'accent sur tel ou tel trait de caractère, sur telle conduite glorieuse ou avilissante. De la sorte, contes et légendes font partie de l'arsenal pédagogique visant à influencer le caractère de l'enfant et à lui faire admettre l'échelle de valeurs morales de la collectivité.

3. *L'éducation africaine traditionnelle, en raison même du degré de développement économique et social de la société africaine pré-coloniale, ne fait apparemment pas à la formation intellectuelle de l'enfant et de l'adolescent une place comparable à celle qu'y occupent d'autres aspects; elle lui consacre cependant une attention certaine. Du point de vue des connaissances générales, la formation intellectuelle touche un nombre limité de domaines : histoire, géographie, connaissances des plantes et de leurs propriétés, formation du raisonnement et du jugement, acquisition d'éléments de philosophie, etc. Ceci du moins dans le cas des sociétés africaines non islamisées; dans les pays ou régions islamisées, on sait en effet que jusqu'à la veille de la conquête coloniale, toute une série d'écoles et de centres universitaires dispensaient un enseignement en arabe, dans lequel les disciplines et les méthodes abstraites avaient une place importante; parallèlement à l'enseignement en langue arabe, se sont développées des littératures en langue peulhe, en haoussa, en kanouri, qui utilisaient l'écriture arabe. Même s'il ne convient pas de s'exagérer la portée des écoles coraniques sur le plan de la formation intellectuelle (eu égard aux techniques pédagogiques employées, à l'importance numérique de ces établissements, et surtout aux objectifs étroitement religieux qui étaient les leurs et à la scolarité partielle et limitée du plus grand nombre d'élèves), il n'en demeure pas moins qu'elles ont joué un rôle éminent dans l'Afrique Noire pré-coloniale sur le plan intellectuel. Quoi qu'il en soit, il est incontestable que l'éducation africaine traditionnelle embrasse la formation intellectuelle de l'enfant et de l'adolescent : une place de choix était réservée à la maîtrise*

de la langue (palabres, récits, contes et légendes, etc.), à l'exercice de la réflexion abstraite, sous des formes certes particulières (devinettes et proverbes, discussion de problèmes divers); il convient en particulier, de remarquer que certains jeux d'adultes et d'adolescents (« dora » ou « dili », « wouri » ou « awélé », etc.) sont de véritables exercices d'initiation mathématique (géométrie, analyse combinatoire, propriétés des nombres sont entre autres les domaines les plus couramment concernés). Simultanément, l'acquisition d'un raisonnement et d'un jugement solides étaient l'objet d'une grande attention; on a certes beaucoup discuté sur la « sagesse », la « philosophie » des vieux de l'Afrique Noire; il est vrai, beaucoup plus pour « donner des fondements », « établir » ou démontrer un certain nombre de thèses relatives à « l'irrationalité » ou la « primitivité » de la « pensée nègre », que dans le cadre d'une analyse objective, s'efforçant en particulier d'examiner, sur le plan de l'éducation, les liens et implications qui peuvent découler de telles circonstances au sein de la société africaine traditionnelle.

En dehors du domaine des phénomènes religieux (où soit dit en passant, le fétichisme et l'animisme n'ont rien à envier par exemple au christianisme, pour ce qui est du culte des images, des statues, des reliques, etc., – et ont sans doute avec lui assez de points communs pour expliquer le succès des missions dans les régions de religions animistes – l'éducation africaine traditionnelle, à travers toute une série de procédés, développe le raisonnement logique et l'esprit critique (jeux de devinettes, joutes oratoires, problèmes mathématiques amusants, etc.); et un grand nombre de questions et de problèmes montrent à qui veut y réfléchir que les limites de la logique classique n'étaient pas inconnues des africains; notamment les « colles » du genre « quel est le plus » – rapide, rusé, fou, gourmand, etc... Enfin, si la transmission des connaissances générales ne revêt pas un caractère systématique et organisé comparable aux formes de l'enseignement moderne, il n'en reste pas moins que dans l'éducation africaine traditionnelle elle s'effectue soit à travers l'expérience pratique, soit au cours de cette sorte d'enseignement oral que constituent pour l'enfant et l'adolescent les récits historiques, les discussions et « palabres » des adultes et des vieux, etc.

4. Il est à peine besoin de souligner que l'éducation africaine traditionnelle combine constamment les activités manuelles aux activités intellectuelles, tant cela ressort nettement des différentes caractéristiques qui ont été déjà examinées.

Avec des moyens qui lui sont propres, dans le cadre des limites imposées par le contexte économique, politique et social, l'éducation africaine traditionnelle s'efforçait ainsi de former des hommes, dans le sens le plus large et le plus complet du terme.

D. Réalisation progressive et graduelle de l'éducation traditionnelle

De façon tout à fait générale, l'éducation traditionnelle se poursuit graduellement à travers différentes phases, en faisant appel à différents moyens adaptés à chacune d'elles. Ces phases correspondent précisément aux différentes périodes de l'évolution de l'enfant et de l'adolescent, et se traduisent sur le plan méthodologique et pédagogique par l'organisation des classes d'âge et leur utilisation comme support en matière d'éducation.

L'existence des classes d'âge est un fait général et malgré des différences de détail, (quant au nombre précis de ces classes d'âge), on retrouve toujours les trois classes suivantes :

1. *1re classe d'âge* : de la naissance à six ans ou huit ans : pendant cette période, qui correspond à la première et deuxième enfance, c'est principalement la mère qui est chargée de l'éducation de l'enfant, qui se déroule donc dans le milieu familial, le père ayant peu de rapports avec les enfants au cours des premières années.
2. *2e classe d'âge* : de six à dix. Après six ans les enfants se séparent suivant le sexe, les garçons relevant des hommes et les filles des femmes. Les enfants prennent de plus en plus part au travail, mais une grande partie de leur temps est consacrée aux jeux entre fillettes ou garçons de la même classe d'âge. En pays musulman, les enfants vont à l'école coranique le matin et le soir, ce qui ne les empêche nullement de s'occuper d'autre chose le reste de la journée.
3. *3e classe d'âge* : de dix à quinze ans. Les enfants des deux sexes sont de plus en plus admis dans l'intimité des hommes et des femmes respectivement, et appelés à accomplir de plus en plus des travaux d'hommes ou de femmes, de manière de plus en plus complète. Une certaine autonomie (et aussi la responsabilité correspondante) leur est de plus en plus reconnue. Tous sont admis à assister de plus en plus aux

diverses manifestations publiques, voient et entendent parler de choses quotidiennes. Ils mènent avec leurs collègues de même classe d'âge et de même sexe une vie collective qui resserre leur solidarité. Ils apprennent différents métiers, héréditaires ou non, soit dans leur famille, auprès du père ou d'un oncle, soit au sein de corporations professionnelles.

L'initiation se place à partir de 15 à 16 ans. Elle revêt des formes variées selon les régions, selon que la collectivité est musulmane ou non. Elle correspond au passage de l'adolescence à l'âge adulte, au moment où le jeune, considéré jusque-là comme étant en dehors de la classe des adultes, y est admis. Elle est marquée chez les animistes par des cérémonies rituelles et collectives, chez certaines collectivités islamisées par le mariage du jeune homme, accompagné d'ailleurs aussi d'un cérémonial particulier.

En général, la circoncision a lieu dans le cadre de l'initiation et, pour les musulmans, elle peut constituer l'essentiel de la cérémonie. Les jeunes gens vivent isolés et en groupe (30 à 40) sous la surveillance d'anciens qui les soignent, les instruisent. Ils se livrent à des exercices physiques d'endurance, d'assouplissement, à des danses, des jeux divers. Ils développent l'esprit de camaraderie et la solidarité entre eux.

Au début et à la fin, des cérémonies grandioses marquent cet épisode important de la vie des adolescents qui sont revêtus de costumes spéciaux. Les jeunes gens sortent de l'initiation devenus hommes, donc admis à participer plus pleinement à la vie et aux activités sociales des adultes. En général, le jeune homme est prêt à se voir choisir par ses parents sa première femme, et après son mariage qui suivra, il prendra une part plus entière à la vie de la collectivité.

2. L'enseignement dans l'Afrique noire pré-coloniale

Dans la mesure où l'aspect coutumier et rituel a plus que tout autre été envisagé jusqu'ici, il est nécessaire de chercher à dégager plus nettement, après les méthodes et les techniques d'éducation, celles de l'enseignement dans la société africaine pré-coloniale. Dans ce domaine, l'analyse des faits (sans entrer dans le détail de leur conditionnement économique, politique et historique) conduit à distinguer le cas des populations africaines non islamisées de celles des populations islamisées; et ensuite l'enseignement général de l'enseignement professionnel.

1. Enseignement général

Chez les populations africaines non islamisées, l'enfant au cours de son évolution acquiert généralement toutes ses connaissances à travers la vie familiale et sociale : sur le plan pratique en observant et imitant les actes des adultes et au cours des nombreux et différents jeux collectifs; sur le plan théorique en écoutant les aînés et les « anciens », en les interrogeant dans le cadre de l'activité quotidienne ou lors des veillées à travers les causeries, les contes, légendes, devinettes et proverbes. Plus tard, ce bagage est complété par le jeune homme en assistant aux palabres, aux différentes cérémonies et manifestations publiques. Enfin lors de l'initiation, les aspects déjà décrits s'accompagnent aussi de l'acquisition de connaissances générales concernant des domaines aussi variés que les plantes, la vie sexuelle ou la vie religieuse, et qui viennent compléter là encore celles acquises au jour le jour dans les périodes précédentes de l'évolution de l'enfant.

A ces aspects que l'on retrouve également chez les populations africaines islamisées, vient s'ajouter l'enseignement coranique. Ce dernier est donné par les marabouts aux enfants dès l'âge de 6 à 7 ans et consiste essentiellement à apprendre tout d'abord par cœur le Coran, puis des éléments d'arabe permettant de lire, d'écrire, et quelquefois de parler la langue; en tout cas d'être capable d'expliquer et de commenter le Coran. L'enseignement qui dure trois à cinq ou six ans selon les méthodes utilisées

est complété par des connaissances profanes puisées dans différents traités de droit, histoire, géographie, etc. et correspond à un niveau élémentaire. A la fin de ce cycle couronné par une cérémonie grandiose, l'adolescent acquiert le titre de « Malam » ou « Alfa » et est habilité à enseigner à son tour. En cas d'interruption, il saura dire correctement ses prières. Le nouveau « diplômé » peut poursuivre ce qui correspond à un enseignement supérieur auprès de son marabout ou de marabouts réputés pour leur savoir qui groupent aussi autour d'eux de nombreux disciples. Dans certain nombre de villes renommées existaient des universités : Tombouctou dont la fameuse Université de Sankoré avait une renommée très grande dans le monde musulman, Dinguiraye au Fouta, Sokoto en pays haoussa, Djenné dans la boucle du Niger et bien d'autres. Certains maîtres de ces établissements sont restés célèbres par leur réputation et leur production : Ahmed Baba, Mohamed Koti El Tombouctou, le Cheick Ousman dan Fodio de Sokoto, etc.

2. L'enseignement professionnel

L'apprentissage d'un métier revêt pratiquement la même forme dans toutes les régions d'Afrique Noire.

En ce qui concerne le métier de cultivateur ou d'éleveur, l'enfant apprend très jeune à cultiver en accompagnant le père au champ, ou dans son propre petit lopin de terre, à garder moutons et chèvres et plus tard les troupeaux de boeufs comme auxiliaire d'un adulte ou de façon indépendante. Quant à la plupart des autres métiers, leur apprentissage se fait au sein des corporations professionnelles correspondantes : forge, travail du bois, cordonnerie, tissage. etc. Dans le cas de métiers héréditaires, la famille transmet à l'enfant et à l'adolescent les techniques et recettes empiriques gardées, qu'il devra à son tour transmettre plus tard. Les secrets importants ne sont transmis en général qu'à l'aîné des enfants mâles ou quelquefois à celui des enfants jugé le plus digne pour les recevoir, s'en servir, les garder dans la famille.

Le jeune homme poursuit cet apprentissage pendant longtemps et il n'est pas rare de voir des jeunes gens mariés travailler encore sous l'aile de leurs aînés et continuer ainsi à se perfectionner.

3. Réflexions sur l'éducation traditionnelle

Après l'examen des aspects essentiels de l'éducation dans l'Afrique Noire pré-coloniale, il convient de s'interroger sur sa valeur dans le contexte qui l'a vue naître et pour la collectivité qu'elle servait; sur les résultats qu'elle a pu atteindre, les limites imposées par les conditions concrètes à sa conception, ses méthodes et son développement.

Tout d'abord, il faut remarquer que l'éducation africaine pré-coloniale répondait aux conditions économiques, sociales et politiques de la société africaine pré-coloniale : c'est aussi par rapport à ces conditions qu'il faut l'examiner et l'analyser.

Or la société africaine pré-coloniale (on pourrait dire les sociétés africaines), tout au moins dans les zones les plus avancées, était une société féodale, au sein de laquelle coexistaient ou persistaient des clans et tribus juxtaposés. Généralement, il s'agissait de petites collectivités féodales, aussi bien du point de vue de la superficie que de celui de l'importance de la population, ces derniers traits étant intimement liés aux conséquences néfastes de la traite des esclaves. Néanmoins on sait avec quelle continuité historique (sur laquelle il n'est pas superflu d'attirer l'attention du lecteur africain), la zone sahélienne de l'Afrique Noire a été le théâtre permanent de tentatives incessantes de regroupement des petits fiefs en grands empires, sous l'impulsion d'hommes aussi divers que Kankan Moussa, Soundiata Keita, Askia Mohamed, El Hadj Omar, Ousman Fodio. Par ailleurs, comme l'a déjà souligné le Docteur N.B. Dubois, on ne mesurera jamais assez les répercussions funestes de la traite des esclaves sur l'évolution historique des peuples de l'Afrique Noire. D'abord par le dépeuplement massif qu'elle a engendré et entretenu (chiffré pendant les quatre siècles de traite à près de cent millions d'hommes au total), elle a vidé l'Afrique Noire de ses hommes et femmes les plus valides et les plus doués de vitalité, sapant ainsi du point de vue démographique les possibilités de développement des sociétés africaines. L'entretien artificiel de guerres intestines permanentes entre les peuples de l'Afrique Noire, a constitué un des plus sérieux handicaps au processus d'unification nationale, notamment en transformant toutes les guerres féodales en entreprises commerciales pour la fourniture en esclaves

du marché de la traite, et en rendant instable toute constitution d'un grand État à partir de petits fiefs. D'où la stagnation de la société africaine au stade féodal, quand ce n'est sa régression vers le stade esclavagiste.

L'éducation africaine traditionnelle, telle qu'elle a été décrite plus haut a largement été capable de fournir les éléments nécessaires au maintien dans l'essentiel, du niveau atteint par la société africaine dans son évolution (avant la traite des esclaves), sur les plans économique, social, technique et culturel. En ce sens, on peut dire qu'elle a atteint ses objectifs si l'on tient compte des effets régressifs de la traite des esclaves. Des témoignages divers (réalisations techniques, organisation politique et économique, œuvres d'art, personnalité marquante des vieux africains, vitalité intacte des peuples d'Afrique Noire) en font encore foi aujourd'hui.

Mais il ne suffit pas de constater. Encore faut-il expliquer ce succès : de l'analyse du contenu de l'éducation africaine traditionnelle, on peut conclure que son efficacité éprouvée tient à un certain nombre de caractéristiques.

Tout montre que dans sa conception générale, l'éducation africaine traditionnelle ne séparait jamais l'éducation (au sens large et actuel du mot) de l'instruction ou de l'enseignement (au sens précis et restreint) : ces deux aspects de toute entreprise de formation humaine sont constamment et intimement liés, au point qu'il faut souvent recourir à l'analyse abstraite pour séparer les facteurs se rapportant à l'un ou à l'autre.

L'éducation africaine traditionnelle, on l'a vu, embrasse aussi bien la formation du caractère, le développement des aptitudes physiques, l'acquisition des qualités morales considérées comme d'inséparables attributs de la qualité d'homme, l'acquisition des connaissances et des techniques nécessaires à tout homme pour lui permettre de prendre une part active à la vie sociale sous ses différents aspects. En tout cela, elle ne se différencie nullement sur le plan des objectifs de l'éducation dans d'autres sociétés humaines vivant dans d'autres parties du monde.

L'efficacité de cette éducation n'a été possible que par son lien intime avec la vie : en effet c'est à travers les actes sociaux (production) et les rapports sociaux (vie familiale, manifestations collectives diverses) que se faisait toujours l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent; de ce fait il s'instruisait et s'éduquait simultanément. De plus dans la mesure où l'enfant ou l'adolescent, au lieu d'apprendre et de s'instruire dans des circonstances déterminées à l'avance (lieu, temps) et en dehors de la production et la vie

sociale, le faisait partout et toujours, il était nécessairement à l'école de la vie dans ce qu'elle a de plus concret et de plus réel.

D'un autre point de vue, la pédagogie de l'éducation traditionnelle révèle une connaissance profonde de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Les différentes classes d'âge correspondent généralement avec les différentes étapes de l'évolution de l'enfant et de l'adolescent, de celle de sa mentalité et de son comportement :

- 0 à 6 ou 7 ans : première enfance.
- 6 à 10 ans : deuxième enfance.
- 10 à 15 ans : troisième enfance.
- 15 à 16 ans : crise de puberté – entrée dans l'adolescence.

Par ailleurs, les méthodes pédagogiques appliquées à chacune de ces différentes étapes de l'évolution physique et psychique de l'enfant et de l'adolescent révèlent une adaptation évidente à la mentalité correspondante de l'enfant et aux possibilités correspondant à son développement physique. Cette adaptation très apparente et frappante des méthodes implique nécessairement une compréhension et une connaissance diversifiée et différenciée des caractéristiques fondamentales de la « personnalité » de l'enfant et de l'adolescent à chacun des différents stades de son évolution.

0 à 6-7 ans : éducation au sein de la famille; l'enfant est pratiquement laissé à sa mère dont il dépend physiologiquement et matériellement; le père n'y intervient que du seul point de vue affectif ou de façon complémentaire.

À partir de 6-7 ans les jeux occupent une grande place dans l'éducation des enfants, en conformité avec l'éveil de l'activité mentale intense et de l'égoïsme qui caractérisent sa vie mentale. L'audition des contes et légendes, des devinettes contribue efficacement à donner un support et une nourriture à sa puissante imagination et une base solide à la formation de l'édification des concepts. Les menues besognes auxquelles il est employé constituent une limite à son égoïsme. Enfin toutes ces activités ont un aspect d'exercices physiques indispensables à son développement.

De 10 à 15 ans, avec le développement de la capacité d'abstraction de l'enfant et l'affermissement graduel de son raisonnement, le développement de sa personnalité, l'enfant est de plus en plus associé à la vie sociale soit en tant qu'acteur (production) soit en tant que spectateur (rapports sociaux, manifestations publiques, etc.); en même temps on lui laisse une certaine

autonomie dans la famille, d'où une liberté et une responsabilité accrues. C'est aussi dans cette période que se situent ses débuts dans l'apprentissage sérieux d'un métier.

Autour de 15 ans, intervient la crise de puberté et le passage à l'adolescence avec tous les troubles, toutes les transformations qui l'accompagnent et dont on sait l'importance. C'est justement à ce moment que se place la période d'initiation, dont le contenu, du point de vue de sa valeur éducative, répond pleinement aux circonstances. L'importance qui y est accordée aux exercices physiques, à l'éducation sexuelle, à la prise de conscience des responsabilités, à une insertion harmonieuse au sein de la collectivité mérite d'être souligné avec force. Les cérémonies rituelles et les manifestations grandioses de réjouissance populaire marquent l'intérêt accordé par la communauté toute entière au passage de ce cap difficile par le jeune adolescent.

Après l'initiation, l'adolescent sort armé pour la vie et complète sa formation auprès de ses aînés et des anciens. Il perfectionne la maîtrise du métier, accumule de l'expérience et prenant une part de plus en plus entière à la vie sociale, y assume de plus en plus ses responsabilités d'homme vis-à-vis des autres hommes. Par le mariage, il gravira l'échelon qui le séparait des adultes accomplis.

En ce qui concerne les résultats obtenus, nous avons déjà indiqué que l'éducation africaine traditionnelle a dans l'essentiel atteint les objectifs qui lui étaient assignés dans le contexte économique, politique, social et culturel de l'Afrique noire pré-coloniale.

Sur le plan économique, elle a formé et fourni des paysans, des artisans (forgerons, tisserands, cordonniers, etc.), en nombre suffisant pour produire en temps normal les divers biens de consommation et moyens de production indispensables à la vie de la société africaine pré-coloniale, dans le cadre d'échanges sur le marché africain ou même avec des pays extérieurs.

Sur le plan politique, social et culturel, divers auteurs spécialisés ont décrit différents aspects de la vie politique et sociale (empires et royaumes du Ghana, du Mali, du Songhaï, de Sokoto, du Bénin, etc.), de la vie culturelle (littératures orale et écrite, objet d'art, musique, etc.) de l'Afrique Noire pré-coloniale (et particulièrement de la période antérieure à l'épanouissement de la traite des esclaves) qui montrent les réalisations parfois grandioses de

l'éducation africaine traditionnelle. Ce qui subsiste encore aujourd'hui des témoignages l'atteste par ailleurs de façon tout à fait indéniable.

Cependant la constatation de ce succès relatif appelle un certain nombre de remarques :

1. Tout d'abord la possibilité et l'efficacité d'une telle conception de l'éducation et de sa traduction pratique et concrète sont étroitement liées au contexte économique et social, à l'importance et au volume de l'héritage transmis à l'enfant et à l'adolescent. Dans une société dont le stade de développement dans tous les domaines était relativement arriéré (sans d'ailleurs l'avoir toujours été par rapport à celui des sociétés européennes de la même époque), où la production et l'échange avaient seulement commencé à s'élargir et le marché à se constituer, où la technique ne pouvait être qu'artisanale, il ne pouvait y avoir de séparation entre la théorie et la pratique des phénomènes et de leurs applications; les connaissances et la technologie revêtaient des aspects essentiellement empiriques et leur acquisition ne pouvait naturellement se faire qu'à travers la pratique. Du fait de la quasi-inexistence de l'écriture (en dehors de l'écriture arabe monopolisée par les seuls marabouts), aucun autre moyen de transmission de l'expérience humaine (individuelle, sociale, technique, scientifique), n'existait (documents écrits en particulier) en dehors de ceux utilisés par l'éducation africaine traditionnelle. De là le peu de place qu'occupent les préoccupations intellectuelles dans cette éducation, du moins dans le sens et sous la forme qu'on leur connaît dans des sociétés plus développées : enseignement systématique de matières théoriques et techniques en marge de la production.

2. L'organisation est très embryonnaire, fragmentaire et très localisée, sortant rarement du cadre d'un village : elle ne peut évidemment être efficiente que dans le cadre d'une économie agraire et d'une société où les métiers se transmettent de père en fils, où la technique n'était pas très évoluée, où (ce qui n'implique nullement qu'elle ne puisse receler d'importantes et intéressantes découvertes dans des domaines précis), la spécialisation est artisanale et l'apprentissage du métier toujours entièrement possible sur place. L'organisation du système d'éducation reflète d'ailleurs celles des structures économiques, des institutions sociales et politiques de l'Afrique Noire pré-coloniale.

De ce point de vue, on retrouve dans l'éducation africaine traditionnelle

bien des traits communs à toutes les sociétés ou civilisations agraires et féodales, quelles que soient les conditions géographiques et historiques qui en ont été le cadre. Il est du moins des caractères spécifiques de l'éducation africaine traditionnelle, en premier lieu son aspect très réellement et concrètement collectif. Relativement au contenu social et humain de l'éducation, il s'agit d'un phénomène dont l'importance et la signification méritent d'être soulignées, d'autant plus que l'intervention de la société, en dehors de ses formes classiques, directes ou indirectes, – à travers les rapports sociaux entre membres de la collectivité, les habitudes et les coutumes – revêt aussi ici la forme de l'intervention physique directe des individus. Il est à peine nécessaire de remarquer qu'aucune autre organisation sociale de type connu et pratiqué ailleurs – sous l'égide de l'État, d'institutions corporatives, professionnelles ou religieuses – ne peut, sur le plan du contenu et de la résonance humaine, prétendre en assumer effectivement les tâches.

3. Les remarques précédentes mettent en évidence les limites et les insuffisances de l'éducation africaine traditionnelle : très adaptée à la simple transmission de l'expérience des aînés aux cadets, dans le cas d'une technique relativement peu développée et essentiellement empirique, elle n'offre par contre ni cadre ni support à des progrès ultérieurs par l'intégration et la généralisation graduelles de nouvelles expériences et connaissances qui, elles, sont censées se transmettre individuellement, donc isolément. Elle était condamnée à se répéter et rester immuable, à moins de bouleversements sociaux, ou de changements politiques importants entraînant de tels bouleversements sociaux.

Il n'en demeure pas moins que sous l'angle des qualités à rechercher pour, ou à exiger de tout système d'éducation au sein d'une société donnée, – adaptation aux conditions concrètes et aux objectifs poursuivis, fondement sur une connaissance approfondie et une observation rigoureuse des lois et des caractéristiques de l'évolution de l'enfant et de l'adolescent, richesse du contenu humain et social, souplesse suffisante pour permettre des réaménagements ultérieurs – comme d'ailleurs des défauts et écueils à éviter, l'éducation africaine traditionnelle constitue une source très riche d'enseignements – positifs et négatifs – un sujet de réflexion créatrice. Ceci particulièrement dans les conditions de notre époque, quand se pose partout en Afrique Noire, et avec quelle acuité, le problème de la mise sur pied d'un système d'éducation répondant pleinement aux aspirations et aux intérêts

des peuples de notre patrie en même temps que digne des perspectives grandioses qui peuvent être les siennes.

PARTIE II

L'ENSEIGNEMENT COLONIAL ET SON ÉVOLUTION

Le dernier quart du XIXe siècle a été, avec la transformation du capitalisme en impérialisme, la période des conquêtes coloniales subséquentes au partage du monde. Après la Conférence de Berlin (1885) ce fut le partage de l'Afrique, et l'achèvement de la conquête coloniale en Afrique Noire. Dans l'essentiel, la conquête était terminée au début du XXe siècle; l'impérialisme passe à la période de l'administration et l'exploitation économique des colonies. C'est alors que devant la nécessité d'un encadrement des indigènes, par des auxiliaires autochtones dans les rouages de l'administration coloniale, se pose le problème de leur formation et par voie de conséquence, celui de la création d'un enseignement colonial. Avec la mise au point progressive de l'appareil administratif colonial et des méthodes d'exploitation et d'oppression on assiste alors à une évolution parallèle de l'enseignement colonial et l'élaboration, dans le cadre d'une idéologie politique de la colonisation, d'une doctrine coloniale en matière d'enseignement et d'éducation.

4. La mise en place du régime colonial

A. Données historiques

Dans les différentes régions d'Afrique Noire, c'est avec le début de la période d'administration des colonies que correspond la création des premières écoles.

1. Au Sénégal :

Création

- de l'École mutuelle de St Louis (1816); de l'École des Otages (1847);
- des écoles de Podor, Sedhiou, Dagana, Bakel, Dakar Louga, Rufisque, Matam (1857-95);
- de l'École Faidherbe (1903);
- de l'École Normale de St Louis (1903);
- de l'école professionnelle Pinet-Laprade à Dakar (1903).

2. Dans les autres régions de l'Afrique occidentale :

Des écoles sont également créées :

- Haut Sénégal Niger à partir de 1896;
- Guinée à partir de 1896;
- Côte d'Ivoire;
- Dahomey.

Un premier décret organise l'enseignement en A.O.F. et précise son fonctionnement en 1896. Après la création du gouvernement général de l'A.O.F. en 1904, prend corps une organisation de l'enseignement à l'échelle fédérale, dont la structure est la suivante :

Dans chaque colonie, l'enseignement devait comporter :

- des écoles préparatoires (2 ans),

- des écoles élémentaires,
- des écoles régionales,
- une école primaire supérieure.

À l'échelon de la Fédération et pour toute l'A.O.F. :

- l'École Normale de St-Louis (1907) transférée à Gorée en 1913 et qui deviendra l'École Normale William Ponty.
- École des Pupilles mécaniciens de la marine à Dakar, créée en 1912.
- École de Médecine de Dakar créée en 1916, réorganisée en 1918.

Les seuls établissements d'enseignement secondaire étaient :

- le Cours Secondaire de St-Louis (1847-49) qui deviendra Lycée Faidherbe (1919).
- le Cours Secondaire laïque et privé de Dakar (créé en 1917) qui deviendra public en 1925, puis Lycée Van Vollenhoven en 1937.

B. Étapes de l'organisation générale de l'enseignement

Si l'installation des établissements scolaires de différents types s'est étalée tout le long de celle de l'appareil administratif de domination politique des peuples de l'Afrique Occidentale, l'organisation de l'enseignement n'en a pas néanmoins été laissée au hasard comme le montre l'exposé suivant du Gouverneur général Roume :

1. L'enseignement avant 1903

L'apparition des premières écoles au Sénégal remonte à 1817, époque de la reprise de possession définitive de la Colonie. Faidherbe essaya bien de développer l'instruction des indigènes, Gallieni fit de même au Soudan en créant les premières écoles régimentaires. Mais ils n'eurent ni le temps, ni les moyens de réaliser pleinement leurs projets. Vers 1900, on pouvait compter, sur toute l'étendue du territoire, 70 écoles environ, établies dans les principaux centres de l'intérieur et surtout de la côte. Elles étaient fréquentées par 2.500 élèves à peine. Elles étaient tenues par les missions ou dirigées par des maîtres dont une dizaine au plus étaient des instituteurs de

carrière, engagés par contrat. Il n'existait, en commun, ni service organisé de l'Enseignement, ni cadre permanent du personnel.

Il faut arriver à 1903 pour trouver une première organisation générale de l'enseignement en A.O.F. La fédération des Colonies en un solide faisceau politique ne datait que de 1895. La pacification s'achevait vers 1900. Les premières préoccupations du Gouvernement général furent de doter le groupe de ses organismes vitaux les plus indispensables. Il fallait établir les services importants d'administration générale avant de songer aux services d'intérêt social et économique. Il fut donc dans l'ordre logique d'une saine administration que l'organisation méthodique des services d'instruction suivit l'installation politique. Cette organisation venait à son heure.

2. L'organisation de 1903

Le 15 octobre 1903, le Lieutenant Gouverneur du Sénégal M. C. Guy, agrégé de l'Université, présentait au Conseil de gouvernement un rapport sur l'organisation de l'Enseignement dans les Colonies et territoires de l'A.O.F. A ce rapport étaient joints trois projets d'arrêtés que le Gouverneur général Roume signait le 24 novembre 1903 et qui constituent la première charte de l'enseignement dans ce pays. Le premier de ces arrêtés organiques réglementait, sous divers titres, l'enseignement primaire élémentaire, l'enseignement professionnel, l'enseignement primaire supérieur et commercial, et l'enseignement des filles. Un chapitre prévoyait la création de l'École Normale pour la formation des maîtres indigènes. Les deux autres arrêtés constituaient le cadre du personnel européen et celui du personnel indigène.

Si l'arrêté organique de 1903 pouvait s'adapter aux écoles du Sénégal déjà anciennes, il ne fut pas toujours possible de l'appliquer intégralement dans les autres colonies du groupe, où l'instruction n'avait pas atteint le même développement. Celles-ci s'efforcèrent néanmoins d'en appliquer les principes à mesure que grandissaient leurs moyens intellectuels et financiers. L'arrêté de 1903 constitua pour elles un admirable programme d'enseignement. Elles prirent de cet arrêté ce qui pouvait convenir à leurs écoles. C'est alors que

parurent ces règlements scolaires locaux, tous inspirés de l'arrêté organique, et qui restèrent en vigueur jusqu'en 1912.

3. La réorganisation de 1912

De 1903 à 1912, au cours d'une dizaine d'années d'efforts poursuivis dans le même sens et tendant au même but, l'instruction dans les colonies s'éleva sensiblement au même niveau. Aussi le Gouverneur général Ponty, sans vouloir imposer uniformément le programme de 1903, mais en respectant toutefois les principes posés, invita les colonies, par circulaire du 24 août 1911, à soumettre à sa signature un arrêté local qui s'adaptât aux besoins et au niveau scolaire de chacune d'elles. Conformément à cette circulaire, parurent les divers arrêtés locaux qui réorganisèrent, en 1912, le Service de l'enseignement dans chacune des colonies du groupe. La Côte d'Ivoire avait même devancé l'appel avec son arrêté du 16 juillet 1911. Suivant de près les arrêtés du 2 janvier 1912 pour la Guinée, du 2 novembre 1912 pour le Haut-Sénégal Niger et le Territoire militaire du Niger, du 30 janvier 1913 pour le Dahomey et le Sénégal lui-même. Les arrêtés locaux, tous inspirés de l'arrêté général de 1903, furent appliqués jusqu'en 1918.¹

C. Le personnel enseignant et les objectifs de l'enseignement

Ainsi la mise en place et l'organisation de l'enseignement s'étend de la conquête coloniale à la fin de la Première guerre mondiale. Les premiers maîtres étaient recrutés parmi les autochtones sachant parler, lire et écrire le français, les anciens élèves des écoles élémentaires et régionales. Plus tard, l'École Normale a fourni en plus des instituteurs.

Des instituteurs européens assumaient d'abord exclusivement la direction des écoles régionales, celle des écoles élémentaires était confiée aux instituteurs indigènes.

1. *Journal officiel de l'A.O.F.*, n° 1024 du 10 mai 1924.

L'enseignement visait à produire essentiellement le personnel subalterne indigène nécessaire à la bonne marche de l'administration coloniale :

- Commis et interprètes,
- Employés de commerce,
- Infirmiers de santé et infirmiers vétérinaires,
- Instituteurs et moniteurs,
- Médecins auxiliaires et vétérinaires auxiliaires,
- Ouvriers de différentes spécialités.

Il ne s'agit plus seulement de doter nos écoles de maîtres indigènes destinés à suppléer au manque de maîtres européens. Il s'agit encore de doter toutes les branches de l'administration, de l'industrie, de l'agriculture, des services d'hygiène et d'assistance, d'un personnel indigène apte à seconder un personnel européen trop restreint et, dans une certaine mesure, à le remplacer le cas échéant.

Ces agents, ouvriers, employés, aides médecins, recrutés parmi les indigènes, appelés à exercer parmi leurs compatriotes des métiers ou des fonctions auparavant réservés aux Européens, méthodiquement préparés à exercer ces métiers ou fonctions et non plus seulement chargés au petit bonheur, après un apprentissage plus ou moins empirique, d'emplois au-dessus de leurs connaissances et de leurs moyens, ne voit-on pas quelle influence ils pourront avoir sur l'évolution des sociétés indigènes?

Ce sera une source de confiance, de la part des populations encore si distantes de nous-mêmes, dans des principes et des méthodes que nous ne saurions imposer par la force et que nous n'arriverons que bien difficilement à instaurer par la seule vertu de la persuasion, si la propagande était faite directement par nous.

De même qu'il nous faut des interprètes pour nous faire comprendre des indigènes, de même il nous faut des intermédiaires, appartenant aux milieux indigènes par leurs origines et au milieu européen par leur éducation, pour faire comprendre aux gens du pays et pour leur faire adopter cette civilisation étrangère pour laquelle ils manifestent, sans qu'on leur en puisse tenir rigueur, un

misonéisme bien difficile à vaincre. (Maurice Delafosse in *Bull. de l'Ed. en A.O.F.*, N° 33, juin, 1917)

5. L'évolution de l'enseignement en A.O.F. entre les deux Guerres mondiales

Après la victoire des impérialismes français, anglais et américain sur l'impérialisme allemand en 1918, avec la participation active des « troupes noires » à la dernière phase de la première guerre mondiale, sous l'instigation du député sénégalais Biais Diagne, ministre français dans le cabinet de guerre, la démonstration est faite de tout le bénéfice que peut tirer l'impérialisme de ses colonies sur le plan politique international et des conflits avec ses adversaires : non seulement utilisation des ressources économiques de ces colonies dans le cadre de l'économie de guerre, mais aussi transformation de leurs territoires en bases stratégiques d'attaque des colonies de l'adversaire, et surtout recours aux populations colonisées et leur transformation en chair à canon. Tirant la leçon des événements, l'impérialisme français va s'efforcer de « s'attacher » les populations africaines en prévision d'éventualités futures : il s'agit non seulement de pousser le plus loin possible l'exploitation économique des colonies, mais aussi d'y renforcer la domination politique par une aliénation plus complète de leurs populations, par une sujétion permettant de s'assurer leur « loyalisme »¹. Dans le cadre d'une telle politique, un rôle de premier ordre était tout naturellement dévolu à l'enseignement colonial en tant qu'arme d'oppression culturelle et de dépersonnalisation. Aussi va-t-il être l'objet de l'attention des gouverneurs généraux successifs et connaître une période de réorganisations et de mises au point successives, dont le couronnement sera l'organisation définitive instituée par le Gouverneur général Roume en 1924 : l'arrêté que ce dernier promulgue fixe la structure de l'organisation de l'enseignement en A.O.F., en même temps qu'il contient des données instructives sur l'évolution antérieure :

1. « L'enseignement se propose avant tout de répandre dans la masse la langue française afin de fixer la nationalité. Il doit tendre ensuite à doter l'indigène d'un minimum de connaissances générales mais indispensables, afin de lui assurer des conditions matérielles d'existence meilleures, d'ouvrir son esprit à la culture française, à la civilisation occidentale ». Gouverneur Général Merlin, *Bull. Ed. en A.O.F.*, No 45, fév.-mars 1921.

La réorganisation de 1918. – Après une nouvelle étape de six années d'efforts soutenus, une fusion plus complète s'était opérée entre les colonies fédérées, les plus jeunes n'étant mises au niveau scolaire de leur aînée. Certains principes expérimentés avec succès pour les unes pouvaient profiter aux autres. En vertu de ces considérations, le Gouverneur général Angoulvant revenait, comme en 1903, au principe d'un arrêté unique qui devait s'appliquer et qui pouvait s'adapter aux écoles de toutes les colonies du groupe. La réglementation nouvelle était définie par une série d'arrêtés datés du 1er novembre 1918.

Cette réglementation de 1918 consacrait un progrès intellectuel marqué, résultat d'une émulation bienfaisante entre les colonies. Toutefois, elle fut peut-être trop empreinte des enthousiasmes du moment. La guerre nous avait placés en présence de nécessités impérieuses qui semblaient nous créer, à la paix, des obligations nouvelles et urgentes. A des faits nouveaux disait-on, un programme nouveau s'impose qui doit donner un grand essor à la vie politique et économique du pays. Appelons l'indigène à seconder nos efforts, et, dans ce but, développons l'instruction, formons des maîtres et des auxiliaires nombreux, auxquels nous donnerons une formation intellectuelle dans des écoles centralisées à Dakar. Le but était louable mais l'expérience a montré qu'en matière d'instruction, l'évolution ne peut procéder que par progression régulière...

... Les élèves sans emploi et retournés au village risquaient de faire des déclassés, rendant inutiles les dépenses faites et l'instruction donnée...

La réorganisation de 1924. – J'ai fixé cette organisation nouvelle de la façon suivante :

1. Un enseignement primaire élémentaire donné dans les écoles régionales ou urbaines et les cours d'adultes.
2. Un enseignement primaire supérieur donné à l'École primaire supérieure établie en principe au chef-lieu de chaque colonie.
3. Un enseignement professionnel donné a) Dans une école professionnelle ou dans les ateliers des services publics b) À défaut dans des sections annexées à l'E.P.S.

4. Un enseignement spécial de formation technique, distribué dans les écoles établies au chef-lieu du groupe à Dakar. a) L'École William Ponty destinée à former des instituteurs et des candidats à l'École de Médecine; b) L'École de Médecine rattachée à l'Hôpital indigène et destinée à préparer des médecins, des pharmaciens et des sage-femmes auxiliaires pour le Service de Santé. Une section, annexée à l'Institut zootechnique à Bamako en plein centre d'élevage, prépare les vétérinaires auxiliaires pour le Service Zootechnique; c) L'École des Pupilles mécaniciens de la Marine qui forme des mécaniciens pour la Marine de l'État et la Marine marchande. Ces différents degrés d'enseignement forment des paliers superposés auxquels les élèves n'accèdent qu'après une sélection par concours.

5. Enfin, des enseignements spéciaux, répondant à des sentiments humanitaires, à des préoccupations de politique indigène, ou à des nécessités locales, sont donnés dans des orphelinats de métis, dans des médersas et dans des établissements d'enseignement secondaire à programmes métropolitains. (Gouverneur Général Roume – *Journal Officiel de l'A.O.F.*, n° 1024 du 10 mai 1924)

A. Structure de l'enseignement

Exception faite des deux établissements secondaires de Dakar et St-Louis, l'enseignement comprenait surtout, comme l'indique clairement le long préambule de l'arrêté du 10 mai 1924, un enseignement primaire et des écoles spécialisées du gouvernement général.

1. Enseignement primaire

Il comprenait :

1. Les écoles préparatoires (2 ans) dans les postes administratifs d'importance secondaire.
2. Les écoles élémentaires (4 ans) dans la plupart des chefs-lieux de cercles et subdivisions.
3. Quelques écoles régionales (6 ans) conduisant au certificat d'études

primaires indigène (CEPI), à raison d'une pour une région comprenant plusieurs cercles et subdivisions.

4. Une école primaire supérieure (3 ans) au chef-lieu de la colonie conduisant au diplôme d'études primaires supérieures (DEPS) donnant l'accès aux emplois administratifs et préparant aux concours d'entrée dans les écoles du gouvernement général.

2. Écoles du Gouvernement général

Elles étaient au nombre de 2 à l'origine (École Normale W. Ponty, École de Médecine), puis par la création de l'École Vétérinaire de Bamako, de l'École Normale rurale de Katibougou, de celle de Dabou, de l'École Normale des Jeunes Filles de Rufisque, et de l'École Technique Supérieure de Bamako, elles ont atteint le nombre de sept.

- Les écoles normales (3 ans) formaient essentiellement des instituteurs et recrutaient sur concours parmi les élèves des Écoles primaires supérieures. L'école Normale William Ponty comportait en plus une section Administrative formant les commis d'administration et des services financiers, une section médecine préparant aux Concours d'entrée à l'École de Médecine et de Pharmacie de Dakar et à l'École Vétérinaire de Bamako, tandis que celle de Katibougou formait, en plus des instituteurs, des surveillants d'apiculture et des agents des eaux et forêts.
- L'École de Médecine et de Pharmacie de Dakar. Elle formait des Médecins auxiliaires (4 ans) et des Pharmaciens auxiliaires (3 ans) destinés à tenir les dispensaires de brousse et les pharmacies.
- L'École Vétérinaire de Bamako formait les vétérinaires auxiliaires destinés à servir dans les services de l'élevage.
- L'École Technique Supérieure recrutait par des concours parmi les élèves de E.P.S. et Écoles professionnelles. Elle formait des techniciens divers des travaux publics.

3. Enseignement secondaire

Il se réduisait aux deux Cours Secondaires de Dakar et St-Louis et était

pratiquement réservé aux enfants de la population européenne de Dakar et à ceux des habitants des quatre communes du Sénégal. Il conduisait au Brevet de Capacité Colonial (équivalent au Baccalauréat).

4. Enseignement professionnel

Il comportait initialement l'École Professionnelle et l'École des Pupilles mécaniciens de la Marine. Plus tard des écoles professionnelles ont été créées au chef-lieu de chaque Colonie. Il formait des ouvriers spécialisés.

B. Données statistiques

i. Enseignement primaire (élémentaire et supérieur)

Élémentaire : Évolution des effectifs, nombre de classe et du personnel enseignant de 1903 à 1938

Années	Nombre d'écoles		Nombre d'élèves		Personnel africain	Personnel européen
	Publiques	Privées	Enseig. public	Enseig. privé		
1903	70		2.500			
1910	260		10.800			
1914	350		15.500			
1920	400		22.000			
1921	295		21.589			
1922	315	42	21.380	3.820	400	150
1923	350	51	27.481	5.320		
1924	314	51	28.671	5.688	437	168
1925	346	57	28.946	5.566	492	173
1926	369	58	30.570	5.923	518	200
1927	382		33.150		460	222
1928	516		35.709		485	225
1929	547		37.242		427	223
1930	317	76	42.669	7.569	438	234
1931	324	66	39.624	6.047	462	216
1932	370	66	48.000	8.000		
1933						
1934	365	74	50.000	9.000		
1935			63.000 *			
1936			65.000 *			
1938			71.000 *			

(*) Chiffres relatifs à l'ensemble public + privé. Sources : *Journal Officiel de l'A.O.F. – Bulletin de l'enseignement en A.O.F. – L'Éducation Africaine.*

Évolution des effectifs, nombre d'élèves et d'admissions de 1921 à 1938

Années	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves	Admission dans les écoles du Gouvernement général
1921	6	435	45
1922	6	439	
1923	6	540	
1924	7	420	
1925	7	462	
1926	8	570	47
1927	8	573	69
1928	8	659	61
1929	8	809	70
1930	8	837	102
1931	8	974	100
1932	8	975	107
1933	8		95
1934	8	930	80
1935	8	816	72
1936	8		73
1937	8		75
1938	8		152

2. Écoles du gouvernement général

Évolution des effectifs, de 1923 à 1938

Année	École Normale Ponty	Concours d'entrée	École Médecine	Écoles Vétérinaires	Instituteurs sortants
1923	300	50			26
1926	98	47	10	5	15
1927	127	69	12		23
1928	138	61	21		27
1929	161	70	17	3	20
1930	198	102	20	5	35
1931	140	100	24	5	28
1932	157	107	41		40
1933	242	188	26	8	45
1934	245	169	22	5	57
1935	209	149	25	4	40
1936	199	145	18	5	33
1937	195	75	18	4	30
1938		152	22	6	25

À noter : L'accroissement observé en 1932 (colonne 3) est dû au passage de deux à trois ans de la durée de préparation au concours d'entrée à l'École de Médecine de Dakar. La diminution observée en 1937 (colonne 2) provient d'un changement du régime scolaire de l'école : de 1931 à 1936, la moitié environ des élèves font une année en dehors de l'école (dans des Cours normaux) avant d'accéder directement en deuxième année; c'est ce qui explique l'augmentation du nombre d'élèves admis à partir de 1933, ainsi que la baisse de l'effectif à l'entrée en 1937 lors de la suppression de ce régime (transfert de l'école de Gorée à Sébikhotane, ce qui indique que l'exiguïté des locaux était à la base de la réforme). À partir de 1938, le transfert effectué de Gorée à Sébikhotane, les locaux permettent une reprise du recrutement dans les conditions antérieures (cf. nombre d'élèves admis en 1935 et 1936).

3. Enseignement secondaire

Évolution des effectifs, de 1920 à 1939

Année	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves	Personnel	Admission au B.C.C.
1920	1	114		
1921	1	127		
1922	2	174	50	
1923	2	163		
1924	2	103		
1925	2	109		
1926	2	177		1
1927	2	336		3
1928	2	371		5
1929	2	416		6
1930	2	417		6
1931	2	460		6
1932	2	500		7
1933	2			14
1934	2	540		18
1935	2	622		9
1936				9
1937				12
1938				18
1939				17

4. Enseignement professionnel

Évolution des effectifs, de 1921 à 1935

Année	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
1921		400
1922		430
1923		
1924		200
1925		224
1926		352
1927	12	588
1928	10	710
1929	12	687
1930	10	685
1931		710
1932	10	670
1933		
1934	8	693
1935	9	374

5. Crédits consacrés à l'enseignement (A.O.F.)

Année	Pourcentage du budget
1921	5,16
1922	4,66
1923	4,54
1927	2,70
1929	2,90
1930	2,80
1931	2,95

C. Caractère de l'enseignement colonial

i. La doctrine coloniale en matière d'enseignement et d'éducation

Pendant des décades, les idéologues théoriciens de la colonisation, les hauts fonctionnaires et autres responsables de l'appareil colonial d'oppression politique et d'exploitation économique ont chanté en chœur à l'intention des colonisés d'abord, de l'opinion publique inter-nationale ensuite, la grandeur de la « mission civilisatrice » du colonisateur. A ce flot ininterrompu de discours grandiloquents destinés à l'usage externe (par rapport au colonisateur), il faut opposer la clarté, Binon le cynisme édifiant des documents échangés entre divers rouages de l'administration coloniale et qui, destinés à l'usage interne, exposent sans fard, en dehors de toute mystification, les objectifs de la colonisation et la tâche impartie dans ce cadre à l'enseignement colonial.

Dans une lettre au Ministre de la Marine (et des colonies), le Directeur de l'école mutuelle de Saint-Louis (Sénégal), écrivait, parlant de ses élèves : « La plupart parlent et écrivent le français assez correctement et ont acquis en même temps une instruction première que leurs prédécesseurs sont loin d'avoir. Les plus âgés seront avant peu en état de tenir des comptoirs ou de se livrer à des affaires ». C'était en 1816 et la colonisation se limitait à la création des comptoirs et au commerce avec les indigènes de l'intérieur.

Plus tard, M. Brévié, gouverneur général de l'A.O.F. déclarait devant le Conseil de Gouvernement de l'A.O.F. :

Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre d'éducation une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines, et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie : il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie.

(...) Au point de vue politique, il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions de les rattacher à leur place, à la vie française. Au point de vue économique enfin, il s'agit de

préparer les producteurs et les consommateurs de demain. (*Bulletin de l'Enseignement en A.O.F.*, no 74, page 3)².

Le texte de l'arrêté du 10 mai 1924 réorganisant l'enseignement en A.O.F., est d'ailleurs assez explicite sur les différents aspects de la doctrine coloniale en matière d'enseignement, comme il ressort des extraits qui suivent :

Article 5 : La fréquentation scolaire revêt un caractère obligatoire pour les fils de chefs et de notables.

Article 9 : Les meilleurs élèves de l'école préparatoire, ceux qui comprennent et parlent le français, sont dirigés sur l'école élémentaire la plus voisine pour entrer directement au CE. Les autres, la plus grande majorité, sont rendus à la famille et remplacés par un effectif au moins égal de jeunes recrues de façon à permettre au plus grand nombre d'enfants de s'initier à la compréhension et à l'usage du français parlé.

Article 2 : L'enseignement primaire élémentaire a pour objet essentiel de rapprocher de nous le plus grand nombre possible d'indigènes, de les familiariser avec notre langue, nos institutions et nos méthodes, de les conduire insensiblement au progrès économique et social par une évolution prudente de leur propre civilisation.

Article 32 : L'enseignement primaire supérieur a pour but de distribuer un enseignement général qui se propose dans chaque colonie :

- De donner un complément d'instruction à des fils de notables indigènes appelés plus tard à seconder comme chefs notre administration;
- De préparer des candidats aux écoles du Gouvernement général en vue de former les agents indigènes des cadres généraux.
- De former directement les agents des cadres locaux. Le nombre et le caractère des sections varient selon les besoins de la

2. Le même Brévié écrivait dans un document officiel : « Le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène » (Circulaire n° 107 E du 8 avril 1933 in *Bull. de l'Ed. en A.O.F.* N° 83, avril-juin 1933).

Colonie.

- Article 64 : Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays.

2. Les méthodes de l'enseignement colonial

Pour atteindre les objectifs qui lui étaient fixés, l'enseignement colonial a mis au point et utilisé tout un ensemble de moyens sur les plans du recrutement, de la discipline et de l'organisation de l'école, du contenu de l'enseignement que nous devons examiner.

a. *Recrutement des élèves.* Les élèves étaient rigoureusement choisis : partout, c'est d'abord les fils de chefs qui ont constitué le premier contingent; viennent ensuite les fils de notables, de fonctionnaires de l'administration coloniale, d'employés du commerce colonial, d'anciens « tirailleurs sénégalais ». Dans la plupart des cas, les enfants de paysans n'y figurent alors que pour avoir été « donnés » en lieu et place de ceux de chefs et notables méfiants et récalcitrants.

Progressivement, mais prudemment, la base sociale du recrutement s'élargira quelque peu et cessera d'être étroitement surveillée et réglementée.

Mais puisque nos moyens actuels ne nous permettent pu encore d'atteindre la masse et restreignent nos efforts à une minorité, choisissons judicieusement cette minorité... Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils des chefs et de notables, la société indigène est très hiérarchisée. Les classes sociales sont nettement déterminées par l'hérédité et la coutume. C'est sur elles que s'appuie notre autorité dans l'administration de ce pays, c'est avec elles surtout que nous avons un constant rapport de service. Le prestige qui s'attache à la naissance doit se renforcer du respect que confère le savoir. (Gouverneur Général Roume – *Journal Officiel de l'A.O.F.*, no 1024 du 10 mai 1924)

b. *Contenu de l'enseignement.* L'enseignement était tout entier dispensé

en français. Non seulement il était formellement interdit aux maîtres de faire appel aux langues africaines, mais les élèves eux-mêmes étaient menacés de sanctions disciplinaires quand ils s'exprimaient en langue maternelle dans l'enceinte de l'école : nombre d'Africains ont connu enfants la hantise et la peur du « symbole », qui circulait toute la journée de mains en mains pour échouer en fin de classe dans celles de l'élève que le sort aura désigné aux coups et aux gifles du maître.

Les programmes et les manuels de l'époque montrent que tout dans l'enseignement visait à convaincre le jeune Africain de l'infériorité « congénitale » du Noir, de la barbarie de ses ancêtres, de la bonté et de la générosité de la nation colonisatrice qui, mettant fin à la tyrannie des chefs noirs, a apporté avec elle la paix, l'école, le dispensaire, etc. C'est particulièrement en histoire (et pour cause) que se faisait sentir l'entreprise de falsification et de mystification dans la formation du jeune Africain par l'enseignement colonial : combien d'Africains se souviendront toute leur vie des mensonges et contre-vérités qu'ils ont récités sans rien y comprendre : « Nos ancêtres les Gaulois... », « Chantons les chefs si braves qui prirent Samory ! Plus de fers, plus d'esclaves, à nos vainqueurs, merci »... « Dans ses colonies, la France traite les indigènes comme ses fils »..., etc.

L'histoire, – s'interroge le Gouverneur général Roume – et surtout celle de la France doit-elle être enseignée aux indigènes des colonies, en particulier aux Noirs d'Afrique?... Que n'a-t-on épiloguer sur les dangers de raconter la prise de la Bastille! Peut-on ne pas faire comparer aux Noirs le passé instable et sanglant de leur pays avec le présent pacifique, tranquille et fécond? (...) Par un enseignement bien conduit, il faut amener l'indigène à situer convenablement sa race et sa civilisation en regard des autres races et civilisations passées et présentes. C'est un excellent moyen d'atténuer cette vanité native qu'on lui reproche, de le rendre plus modeste, tout en lui inculquant un loyalisme solide et raisonné. Tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que la France est une nation riche, puissante, capable de se faire respecter, mais en même temps grande pour la noblesse des sentiments, généreuse et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou pour apporter aux peuplades sauvages avec la paix, les bienfaits de la civilisation (Gouverneur Général Roume – *Journal officiel de l'A.O.F.*, n° 1024 du 10 mai 1924.)

L'A.O.F. n'est plus (elle ne l'a presque jamais été) une « terre conquise » par la France, c'est un pays absorbé par la France, c'est une partie intégrante de la nation française, au même titre que l'Artois et le Roussillon, conquis jadis sur la Maison d'Autriche et je sais que tous vous êtes fiers du nom de Français. (G. Hardy, « Les deux routes », *Bull. de l'Ed. en A.O.F.*, no 40, nov. 1918)

Les extraits qui suivent, pris dans les programmes de l'école primaire permettent de montrer leur orientation délibérément avilissante pour les peuples africains :

Cours élémentaire : Ce qu'étaient les Noirs autrefois. Ce qu'ils sont aujourd'hui. Ce qu'ils doivent aux Français. Donner des notions générales très simples et justes sur la France et les Français.

Cours Moyen. L'A.O.F. autrefois. Invasions des pays noirs par les peuples de race blanche : Peulhs, berbères, Arabes, Marocains, Européens, Français. Génie colonisateur et civilisateur des Français. Les grandes époques de leur histoire. Leurs institutions. Leurs inventions. Leur civilisation. Fondation de leur empire colonial. Les Sociétés commerciales. Contacts des Français avec les Noirs africains jusqu'à la fin du XIXe siècle. (Gouverneur Général Roume, *loc. cit.*)

Enfin, l'enseignement colonial était un enseignement au rabais. Selon une logique implacable, les programmes étaient d'un niveau assez bas, le seul compatible avec « l'incapacité intellectuelle » de l'Africain, avec la nécessité de « doser judicieusement les connaissances qu'elles (les populations africaine) sont capables de s'assimiler » et le besoin impérieux de cadres auxiliaires indigènes : toutes les écoles conduisaient à des diplômes « taillés sur mesure » pour les Africains, dont le niveau ne pouvait se comparer en aucun cas à celui des diplômes français des écoles de même nom. Seul l'enseignement secondaire, en raison de sa destination, avait les mêmes programmes que l'enseignement métropolitain correspondant. Encore faut-il remarquer que la dénomination de « Brevet de Capacité Colonial » donnée au diplôme censé être l'équivalent du Baccalauréat de l'enseignement secondaire français, dénote de façon éloquente que seuls pouvaient y accéder les élèves africains particulièrement brillants; le nombre très limité de ces « élus » démontre qu'il en était bien ainsi.

D. Éléments d'un bilan de l'enseignement colonial entre les deux guerres mondiales

I. Position de la question

L'examen du bilan de l'enseignement colonial en Afrique Noire, tel qu'il a été conduit entre les deux guerres mondiales, revêt pour différentes raisons, une importance et une signification particulières.

a. Tout d'abord, il n'est pas sans intérêt de confronter les résultats obtenus avec les objectifs proclamés par la propagande du colonisateur et surtout avec les buts réels visés à travers la conduite de « l'éducation » dans les colonies : afin d'une part, de mettre en évidence la part de mystification qu'à bien d'égards et pendant longtemps a comporté l'enseignement colonial; d'autre part, de donner une base objective à l'analyse des conséquences multiples de l'enseignement colonial aussi bien dans la vie et le comportement de ceux qui l'ont reçu que, plus généralement, dans les divers domaines de la vie économique, politique, sociale et culturelle des peuples de l'Afrique Noire.

b. En effet, il serait erroné, voire dangereux de sous-estimer l'influence qu'a exercé en son temps, que continue à exercer encore aujourd'hui, et que continuera à exercer pendant une période vraisemblablement assez longue, l'enseignement colonial sur tous les aspects de la vie et de l'évolution des pays de l'Afrique Noire. Malgré le caractère minoritaire de ceux à qui il s'adressait, il convient de souligner que ces derniers étaient appelés à jouer un rôle important, même à bien des points de vue historique, dans l'évolution de notre pays; pour l'essentiel, ce sont des hommes issus de l'enseignement colonial qui ont dirigé la lutte de libération en Afrique Noire, et qui assument aujourd'hui les responsabilités de la conduite des affaires africaines; et cette situation a toutes chances de se prolonger pendant toute une génération.

c. Sur un plan plus général, l'idéologie méthodiquement insufflée dans le cadre et pour les besoins de la domination coloniale en direction de toutes les couches et classes sociales des pays colonisés n'a pas manqué de marquer plus ou moins profondément l'ensemble de la population des pays de l'Afrique Noire : cela, il est vrai, à des degrés divers et sous des formes différentes selon la couche ou la classe sociale considérée, selon sa position et son rôle dans la vie économique et par rapport à l'appareil

politique d'oppression de l'impérialisme. Dans la mesure où l'enseignement colonial occupait une position centrale dans le dispositif de propagande et de formation idéologique au sein du pays colonisé, le bilan des résultats atteints ne peut être considéré comme concernant ceux-là seuls qui en ont bénéficié.

De la sorte, l'enseignement colonial a eu non seulement une portée immédiate, à court terme, du fait notamment des objectifs immédiats auxquels il répondait, mais aussi, par beaucoup de ses aspects et du fait des objectifs de longue portée qu'il poursuivait, il a exercé et continue d'exercer une influence non négligeable sur l'évolution générale des peuples et des états africains actuels; la portée immédiate se prolonge ainsi d'une autre plus étalée dans le temps, et dont les effets n'ont pas encore fini de se manifester.

2. Résultats et conséquences de l'enseignement colonial

L'essentiel des objectifs réels visés par « l'éducation » coloniale, (il s'agit de ceux reconnus ouvertement par certains hauts fonctionnaires et autres idéologues de la colonisation), peuvent être considérés comme ayant été atteints dans différents domaines.

a. En premier lieu, l'enseignement colonial a effectivement réussi à fournir à l'administration coloniale les divers cadres subalternes qui lui étaient indispensables : interprètes, commis, moniteurs, infirmiers, médecins, vétérinaires, instituteurs, etc. Que le nombre en ait été restreint, cela était en parfaite conformité avec la politique générale et la doctrine coloniale de l'impérialisme, dont l'enseignement n'était qu'un auxiliaire; ce n'était là que simple conséquence des buts utilitaires de l'enseignement colonial. « Considérons l'instruction, écrivait le Gouverneur général Roume, comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés (*Journal Officiel de l'A.O.F.*, no 1024, mai 1924). Dans une circulaire adressée aux gouverneurs des colonies de l'ancienne A.O.F., ce même haut fonctionnaire déclarait

En ce qui concerne les instituteurs..., j'estime à trente-cinq environ pour le groupe (il s'agissait de l'ensemble des colonies de l'ancienne A.O.F.) la moyenne annuelle de candidats à admettre. En tenant compte des défections et des échecs, c'est environ trente instituteurs qui vous seront rendus chaque année, c'est-à-dire quatre ou cinq par

colonie. Ce chiffre me paraît suffire à parer au jeu normal des mises à la retraite et à satisfaire aux besoins d'une extension progressive de l'instruction proportionnée à nos moyens financiers... Quant aux médecins auxiliaires, le nombre à admettre chaque année peut être de vingt-cinq environ, afin qu'il vous en soit rendu trois ou quatre par colonie. (*Journal Officiel de l'A.O.F.*, no 1008, du 26 janvier 1924)

b. L'on se doit de constater objectivement que l'enseignement colonial a non seulement couvert quantitativement les besoins de l'administration coloniale, mais aussi fourni des fonctionnaires efficients et zélés; qui plus est, ils étaient généralement satisfaits de leur sort, tant les conditions matérielles et la position sociale qui leur étaient faites, étaient celles de privilégiés par rapport à l'immense majorité des populations africaines; fonctionnaires aussi zélés que soumis, qui se comportaient généralement avec autant de bassesse et d'obséquiosité envers le « Blanc » que d'arrogance, de mépris et de cupidité envers leurs compatriotes Africains. Dressés à l'acceptation pleine et entière, à la défense et à la propagation des mythes de la « supériorité » du « Blanc », de « l'incapacité et de l'infériorité congénitales » du Noir, ils étaient d'autant plus choyés qu'ils étaient « loyaux » et de « bon esprit », et réciproquement. Ils portaient non sans orgueil le titre alors envié de « mouché », de « bouche du commandant », de « détenteur de la parole », de « détenteur de l'écriture » et bien d'autres appellations aussi diverses que suggestives. Leur petit nombre les y portait du reste tout naturellement, et beaucoup épousaient à un tel point la cause des oppresseurs de leur Peuple qu'ils n'arrivaient pas à concevoir d'avenir pour leur pays en dehors de la soumission servile au joug du régime colonial. Tout cela était certes davantage le fait d'une inconscience totale de la situation, de la position et du rôle qui étaient les leurs au sein de la société coloniale, que d'une conduite réfléchie ou raisonnée : mais cette inconscience elle-même découlait autant de la formation reçue, – formation juste suffisante pour faire de bons exécutants aveugles, pratiquement incapables de toute compréhension d'ensemble des phénomènes politiques, économiques et sociaux auxquels ils assistaient, et participaient – que de la satisfaction de leurs besoins matériels; de plus, le conditionnement idéologique et ses conséquences psychologiques, en concourant à vider substantiellement le contenu humain de leur vie, avait pour résultat d'appauvrir à ce point leur vie spirituelle, que sur ce plan également leur satisfaction était quasi-totale. Une telle situation ne pouvait, aux vœux du fonctionnaire indigène, que sceller son sort à celui

du régime qu'il servait. Un tel comportement avait souvent pour corollaire un détachement complet vis-à-vis du peuple et aboutissait à une imitation effrénée de tout ce qui émanait du « Blanc » chez la plupart de ceux qui se paraient (ou étaient parés) du titre pompeux « d'évolué ». S'il est vrai que c'était surtout chez les « diplômés » des E.P.S., des Écoles Normales et des autres grandes écoles (Écoles de médecine, École Vétérinaire etc.) qu'on observait ce comportement, il se manifestait également chez des fonctionnaires de niveau moins élevé. Obnubilés par la puissance matérielle et la supériorité technique du colonisateur, assurés du « manger » et du « boire » en échange d'une loyauté et d'une docilité envers les maîtres puissants de l'heure, limités dans leur compréhension des événements et des faits politiques, économiques et sociaux par leur position et une déformation découlant des méthodes et du contenu de l'enseignement colonial, les fonctionnaires indigènes de l'administration coloniale se livraient, à l'exemple de leurs supérieurs européens, aux « jouissances » de la vie coloniale avec une mentalité digne de parvenus; les manifestations matérielles et spirituelles de la société capitaliste moderne ne faisaient, à leurs yeux, que confirmer la « supériorité » du « Blanc », avec comme pendant inséparable « l'infériorité » et « l'incapacité » du « Noir » et une prétendue fatalité de la domination des peuples africains par l'impérialisme européen. Il n'est donc pas étonnant que toute trace de confiance en leur peuple soit inexistante dans la conscience de la grande majorité d'entre eux, ni même qu'ils aient doublement contribué à démobiliser les masses africaines : d'une part du seul fait de leur existence et de leur comportement, d'autre part en raison de leur rôle actif (rôle auquel ils avaient été si minutieusement préparés), dans la propagation au sein des populations africaines, de tous les mythes, de tous les mensonges de la propagande idéologique du colonialisme. Les masses populaires désesparées devant ces « Blancs-Noirs » souvent plus féroces que le « Blanc » lui-même n'avaient d'autre alternative que la mise en œuvre d'une technique de « résistance passive » et l'accumulation de réserves de colère et de haine, ce qu'elles ont du reste très vite compris et appliqué, sans pour autant manquer de donner quotidiennement des leçons de dignité et de courage à ces « enfants égarés ». Néanmoins, quelle qu'ait été la valeur de cette « résistance silencieuse », il n'en demeure pas moins que le mythe du Nègre inférieur au « Blanc » et condamné à lui obéir, a pénétré profondément la conscience de nombreuses générations d'Africains.

c. Il serait cependant injuste et inexact de ne voir que les aspects négatifs de l'enseignement colonial. Si ce dernier avait en général réussi dans ses objectifs essentiels et obtenu des résultats « satisfaisants » dans une œuvre de destruction systématique de la conscience et de la fierté nationale chez beaucoup de fonctionnaires, l'instruction acquise a été pour quelques-uns un levain puissant qui les a conduit à la soif du savoir, à la réflexion, à la compréhension de leur situation objective, et par voie de conséquence, à une accélération de leur prise de conscience, à une véritable excitation de leurs qualités humaines. Ceux là ont plus ou moins rapidement acquis la vision claire du bafouement de leur peuple, du caractère mensonger des « axiomes » et autres affirmations racistes de la propagande colonialiste. Avec beaucoup de courage, ils ont refusé l'humiliation, l'obséquiosité, l'agenouillement et adopté un comportement digne de véritables patriotes; taxés de « mauvais esprits », « d'individus à surveiller de près », ils ont connu toutes sortes d'humiliations personnelles et de brimades : déplacements, suspensions et rétrogradations, révocations, prisons, exil, et cela avec une implacabilité d'autant plus grande que le système colonial ne pouvait souffrir de voir ses dogmes mis en doute, ni accepter tout comportement de nature à saper les fondements de la hiérarchie sociale et de « l'échelle des valeurs » qu'il tentait d'imposer aux peuples africains. Quoi qu'il en soit, la seule existence de telles individualités a joué un rôle éminemment positif pendant l'ère coloniale : d'abord, c'était un reproche vivant et constant à la conscience des fonctionnaires « zélés », loyaux et de « bon esprit » c'était aussi un exemple pour beaucoup d'autres qui avaient, en dépit de tout, gardé intacte leur conscience d'Africains même si les manifestations extérieures n'en étaient pas bruyantes; on peut enfin affirmer que, dans une certaine mesure, ce comportement, radicalement différent de celui de la grande masse des fonctionnaires autochtones de l'administration coloniale, a, jusqu'à un certain point, participé à la lente prise de conscience de ces derniers. Par ailleurs, en forçant le respect, souvent même l'admiration et la peur (certes déguisées) de leurs supérieurs, ces « mauvais fonctionnaires » ont contribué à limiter là où ils servaient, dans des proportions modestes mais non négligeables, l'ampleur des abus et des exactions de toutes sortes commises quotidiennement par les colonialistes ou leurs valets empressés; et surtout, en s'intéressant au sort des masses populaires et en les aidant dans la mesure de leurs faibles moyens, ils inspiraient confiance au peuple, le réconfortaient, acquéraient sa sympathie, inaugurant et jetant ainsi les premières bases du

futur rassemblement de toutes les couches et classes sociales de notre pays dans la lutte contre la domination étrangère.

d. D'autres aspects de l'enseignement colonial ont également joué un rôle positif et non négligeable : malgré toute l'habileté avec laquelle le colonisateur s'ingéniait à limiter la diffusion de l'instruction, et à maintenir cette dernière à un niveau assez bas, il était condamné par la logique interne de l'évolution du système colonial, (élargissement de plus en plus grand de l'exploitation économique des colonies, avec comme corollaires l'extension constante du réseau et des rouages de l'appareil administratif, de l'infrastructure indispensable à un fonctionnement normal de ce dispositif – lutte contre les grandes endémies et les épizooties...), non seulement à former les cadres subalternes en nombre constamment croissant, mais aussi à le faire dans des branches de plus en plus différenciées et avec une qualification de plus en plus grande sur le plan de leurs spécialités. Toutes choses liées étroitement au fait que les colonies d'Afrique Noire étaient essentiellement (sauf exception) des colonies d'exploitation, les conditions climatiques étant impropres à l'installation d'un grand nombre d'Européens. Quoi qu'il en soit, l'enseignement colonial a donc connu et une extension relative de ses effectifs, et une progression tout aussi relative de son « niveau maximum ». Or, la seule existence des cadres indigènes, même subalternes n'a pas manqué d'avoir des conséquences aussi nombreuses que variées : tout d'abord, en ce qui concerne ces cadres eux-mêmes, malgré les limites de leur compétence, l'exercice quotidien de leur profession et l'expérience qu'ils en tiraient, en particulier dans leurs rapports avec leurs supérieurs européens, ne pouvaient que contredire dans leur conscience et démolir progressivement les mythes si chers à l'idéologie du colonialisme : notamment par la constatation que c'était en général les Africains qui faisaient tout le travail, les « patrons » ou les « chefs » ne faisant que signer, et apprenant souvent leur métier auprès de leurs subordonnés africains ou à leur contact, ou même qui pouvaient sur le plan technique en savoir plus que le « Blanc »; parallèlement, les masses africaines dans leur ensemble, du fait de l'existence de ces cadres autochtones et du rôle si voyant qui était le leur dans les rapports quotidiens entre les populations et les différents rouages de l'administration, dans le commerce et les autres entreprises coloniales, étaient amenées à constater, à prendre conscience, à s'étonner même, des capacités, du savoir, de l'habileté technique de différents fonctionnaires et salariés africains (commis, infirmiers médecins, vétérinaires, chauffeurs,

mécaniciens, ouvriers spécialisés, etc.) : progressivement, très lentement, mais sûrement, s'installait chez elles le doute quant aux affirmations paradoxales venant de ces mêmes personnes, de « l'incapacité du Nègre ». Même si ce processus avait ses limites et ne peut être considéré comme ayant joué un rôle principal dans la lente prise de conscience politique des peuples d'Afrique Noire, il n'en reste pas moins que sa contribution ne peut pas être niée.

Par tous ces aspects, l'enseignement colonial a exercé, au jour le jour et dans les directions contradictoires, une influence confiante tant sur ceux qui en bénéficiaient que sur le reste « de la population de notre pays. Mais si dans un sens cette influence avait un caractère immédiat et quotidien, ses conséquences ne peuvent être ramenées aux seules manifestations apparues à tel ou tel moment précis. Non seulement il s'agit d'un phénomène qui s'est étalé tout au long de l'évolution du régime colonial, mais encore ses différents effets se sont accumulés objectivement et subjectivement, réagissant les uns sur les autres et participant à la naissance de changements de plus en plus profonds dans la conscience individuelle et sociale de l'Africain colonisé (notamment prise de conscience des cadres et des masses populaires, naissance et développement d'une liaison de plus en plus intime et réelle entre eux, compréhension mutuelle de plus en plus claire de l'unité et de l'identité de leur destin).

D'autres aspects du bilan de l'enseignement colonial ne se sont pleinement révélés qu'à plus long terme, et ont à ce titre exercé et exercent une influence plus durable sur l'évolution générale de la vie et des luttes des peuples africains.

1. L'enseignement colonial de l'entre deux guerres a objectivement participé, par certains de ses aspects et leurs conséquences, à l'apparition et au mûrissement des conditions qui ont permis le démarrage de la lutte politique de libération nationale en Afrique Noire, à la fin de la deuxième guerre mondiale.

Ce sont en effet ces mêmes fonctionnaires subalternes, formés par centaines dans les écoles régionales, les écoles primaires supérieures, les écoles fédérales, primitivement destinés à fournir l'encadrement et les intermédiaires indispensables à l'appareil administratif et économique de domination et d'exploitation des peuples africains par l'impérialisme étranger qui, dans la nouvelle situation internationale subséquente à la

victoire sur le fascisme hitlérien et à la prise de conscience des peuples colonisés, fourniront les premiers cadres politiques nécessaires à la création de diverses organisations de masse (partis politiques, syndicats, organisations de jeunesse de femmes, etc.) qui engageront la lutte pour la libération de notre Patrie. De plus la fréquentation des mêmes écoles (territoriales ou fédérales) en permettant et favorisant, contre la volonté du colonisateur, toujours fidèle à la devise du « diviser pour régner », le brassage d'éléments du même territoire (cas des E.P.S., des Écoles professionnelles), ou de différentes colonies (cas des Écoles fédérales) avait permis que s'ébauchent des liens de camaraderie, d'amitié, de solidarité et de fraternité entre élèves originaires de différentes régions d'un même territoire ou des diverses colonies d'une fédération. Ces circonstances ont joué un rôle non négligeable dans le développement du Mouvement National en Afrique Noire, notamment en contribuant à faciliter la mise sur pied des différentes organisations au sein d'une même colonie d'abord, et leur groupement à l'échelle des fédérations ensuite (cas du R.D.A. en A.O.F. et en A.E.F.), permettant ainsi la réalisation de mouvements de lutte de l'ensemble des peuples opprimés par un même impérialisme.

Cependant cet aspect positif a lui aussi ses propres limites sur lesquelles nous reviendrons un peu plus loin. Qu'il suffise de signaler ici que le rôle important joué par l'intelligentsia formée par l'enseignement colonial lors de la naissance et pendant le développement de la lutte de libération nationale ne pouvait manquer d'avoir ses aspects négatifs, aspects qui ont pu proliférer d'autant plus librement que cette couche sociale a dans l'essentiel, assumé le monopole de la direction du Mouvement National dans les pays de l'Afrique Noire.

2. En s'efforçant de réaliser systématiquement une véritable « dépersonnalisation » des Africains, en installant par tous les moyens dans la conscience de ceux qui en bénéficiaient le complexe d'infériorité, l'idée de l'incapacité congénitale du Noir, l'enseignement colonial y a semé un germe très lourd de conséquences. Dans ce sens, l'éducation coloniale a littéralement gangrené la pensée et l'affectivité de l'Africain et truffé son comportement d'un cortège de complexes et de réflexes anormaux. C'est un fait que les générations formées pendant l'entre-deux guerres sont, en général, les plus atteintes à ce point de vue : l'efficacité de l'enseignement colonial pouvait être d'autant plus grande qu'il n'existait pas à cette époque de prise de conscience politique (à l'échelle collective) ni de lutte organisée

de libération nationale, et que le rapport de forces sur le plan local comme sur le plan mondial permettait à l'impérialisme de régner en maître incontesté sur son empire colonial. Ce qui ne signifie nullement que les autres générations d'élèves africains soient exemptes de tout complexe.

Quoi qu'il en soit, il est indispensable de réaliser sans fausse honte, avec la plus grande franchise et la plus haute lucidité, non seulement l'existence de ce résultat de l'éducation coloniale, mais aussi le fait qu'il sera long à extirper de la mentalité et du comportement d'un grand nombre d'Africains. En effet, ce n'est pas en niant « en paroles » l'existence – démontrée quotidiennement par les faits – de ces complexes qu'on les fera disparaître; c'est au contraire en les reconnaissant comme un phénomène objectif (qu'ils sont) et en engageant contre eux une lutte concrète et consciente qu'on écourtera la durée de leur survivance dans la conscience de nombreux Africains. Le simple bon sens indique d'ailleurs que ce qui résulte de tant d'années d'efforts tenaces et d'action consciente et délibérée (de la part du colonisateur) ne pourra pas disparaître par enchantement. Et ceci est particulièrement vrai s'agissant d'habitudes acquises, de comportement et de mentalité déformés.

3. La traduction de ce qui précède sur le plan concret s'exprime par la constatation brute que l'éducation coloniale en général (celle relative aux colonies françaises, belges et portugaises en particulier), par son caractère assimilateur et par la négation de la culture nationale qu'elle comporte, aboutit à une véritable aliénation du colonisé. En d'autres termes, l'intelligentsia formée par l'enseignement colonial n'est pas une intelligentsia nationale : à travers la culture reçue, du fait des méthodes utilisées par l'enseignement colonial, du contenu politique et de l'orientation de ce dernier, du contexte politique, économique et social dans lequel il était dispensé, s'exerce sur l'intellectuel colonisé une influence faite d'un faisceau de contradictions. Si sa « culture » comme sa position sociale tendent à le pousser vers le colonisateur, cette tentation est vite annihilée par la logique interne du système colonial – l'indigène doit savoir « se tenir à sa place »; – du côté des masses populaires, le processus est symétrique, les « Blancs noirs » ayant à faire leurs preuves avant d'être reconnus comme étant de ce côté de la barricade; l'attrait de la culture étrangère, conséquence normale du désir d'étendre ses connaissances, mais surtout d'une ignorance et d'une incompréhension quasi-complètes de l'histoire africaine et de la signification historique de la colonisation, avait pour corollaire celui de tous les signes

extérieurs qui d'ailleurs, dans l'esprit de l'Africain « évolué », s'identifiaient souvent avec la « culture » étrangère; bref, tous les traits spécifiquement nationaux de la culture étrangère ne pouvaient manquer d'entrer en conflit, chez l'intelligentsia formée par l'éducation coloniale, avec sa situation subjective et objective. De l'attrait de la culture étrangère au mépris de la culture nationale, – si tant est qu'en dehors de certaines des manifestations de cette dernière, « l'évolué » pouvait en soupçonner l'existence ou en comprendre la signification – il n'y avait qu'un pas, souvent franchi allègrement. Un des piliers de la « dépersonnalisation » de l'intelligentsia africaine a été le relèvement des langues africaines au dernier plan et leur élimination plus ou moins complète de l'enseignement. Il peut sembler logique que cette dépersonnalisation soit d'autant plus accentuée que le niveau culturel atteint est plus élevé; mais ce serait là une vue schématique et mécanique, car l'élévation du niveau culturel peut, dans certaines conditions, sinon en général, conduire l'individu à une prise de conscience plus claire et plus aiguë de sa situation objective : tandis qu'un niveau plus bas peut au contraire le « tranquilliser » sans que cela corresponde pour autant à une appréciation correcte de sa position objective, dans la mesure même où bien des problèmes et des questions lui demeurent insoupçonnés. En ce qui concerne le problème des langues africaines en tout cas, l'intelligentsia africaine est concernée dans son ensemble, bien qu'à des degrés divers selon le niveau et les aspects considérés.

4. Il ne suffit évidemment pas de caractériser sur un plan tout à fait général la « dépersonnalisation » et le complexe d'infériorité comme résultats de l'enseignement colonial chez l'intelligentsia des pays de l'Afrique Noire et au sein des masses africaines. Il est indispensable d'examiner concrètement leurs manifestations et leurs conséquences pour en mesurer pleinement les effets désastreux et mettre en lumière le rôle qu'ils jouent dans les différents domaines de la vie des peuples d'Afrique Noire.

En ce qui concerne les divers complexes caractérisés plus haut, Richard Mollard écrit :

Quoi qu'il en soit, méchant ou bon – surtout peut-être bon – le Blanc « civilisé » et civilisateur a, dans la plupart des cas, commencé par persuader le Noir que c'est une humiliation d'être Noir, qu'il n'y a de civilisation que la blanche. L'unanimité est faite là-dessus. « Mes parents sont des sauvages... » vous dit l'évolué lui-même s'il a le

courage, chose rare, d'évoquer devant un Blanc le souvenir d'origines tenues pour honteuses.

Il est entendu que le Nègre est un sauvage; parfois anthropophage, le plus souvent docile comme un chien fidèle; somme toute méprisable, méprisé; nu, sans écriture, incapable d'inventer quelque chose d'aussi simple que la roue, quoi que ce soit qui tourne; inapte à se défendre efficacement. Il rit quand on lui montre une fermeture éclair; il appelle « manière de blanc » tout ce qui marque le civilisé. Bref, être Noir est une tare.

Comme on le voit « ceci explique cela » et d'autant plus que par contre, comme l'explique l'auteur : « Nous sommes forts grâce à nos techniques; nous réveillons l'Afrique grâce à nos techniques; nous sommes des mécaniciens et des techniciens, moyennant quoi nous faisons des miracles. » Au total s'étonne (ou s'indigne ?) Richard Mollard :

Il y a tellement de complexes chez les Noirs situés à notre contact qu'ils ne savent même plus par quel terme se désigner eux-mêmes : Nègres?... Noirs?... Indigènes?... Comment veut-on que, dans un climat où l'intéressé n'ose même pas se nommer, une éducation, une promotion réelle puissent avoir lieu? (Hommage à Richard Mollard 1913-1951 », *Présence Africaine*, no spécial 15, 1993)

Ce rappel de « mauvais souvenirs » peut paraître puéril ou même dépassé, dans la mesure où ils ne se rapportent apparemment pas au présent, tout comme l'évocation des « Noirs qui connaissent la manière des Blancs : casque colonial, chemise Lacoste, short, chaussures, cheveux et barbes rasés, lunettes noires et cigarettes » peut sembler sans objet à l'heure des grands boubous et des « Ben Youssef ». Il est pourtant nécessaire de parcourir tout le chemin, aussi désagréable que cela puisse être. En tout cas, les « arguments », les « procédés », les « jugements » et les résultats de « l'éducation » coloniale méritent qu'on s'y arrête, ne serait-ce que pour examiner et juger si les « bases » de leur « logique » subtile ont disparu. À ce propos, une remarque pertinente de Richard Mollard mérite d'être méditée :

Ce problème est particulier au monde nègre. Il ne se pose guère, ou du moins de la même façon, chez les autres peuples non « occidentaux » de la planète. Non seulement les Européens n'ont jamais pu persuader les Arabes, les Hindous, les Cambodgiens, les

Chinois et les Japonais qu'ils étaient des sauvages, des primitifs, de grands enfants, des esclaves nés..., mais ils se sont persuadés eux-mêmes, peu à peu, que ces gens-là, quelque pittoresques, curieux qu'ils fussent, ont leurs valeurs, leurs cultures, leurs civilisations... On en pense ce qu'on veut, certes, mais on n'en conteste pas l'expérience. Du reste ces gens savent énergiquement montrer qu'ils existent et parfois s'opposer à la « mission civilisatrice » d'Occidentaux tenus par eux pour mécréants, matérialistes, et importuns. (Richard Mollard, loc. cit., p. 369)

On peut constater que d'une part les contacts entre Occidentaux et Arabes, Chinois, Hindous, Japonais, etc., ne datent pas d'une époque où les premiers pouvaient se vanter d'une supériorité quelconque sur les derniers (supériorité qui on le sait, est loin d'avoir toujours existé en ce qui concerne les Nègres), et d'autre part, que pour des raisons précises (économiques, géographiques, historiques, de caractère racial, etc.), ni les Hindous, ni les Arabes, ni les Chinois, ni les Japonais n'ont jamais été recherchés et vendus comme esclaves; et enfin, qu'à partir du jour où les peuples africains se sont mis à secouer le joug de la domination étrangère, on a aussi découvert « l'existence, la richesse et la permanence des cultures négro-africaines »; la remarque de Richard Mollard garde cependant toute sa portée en ce qui concerne l'intelligentsia africaine. Car il faut rendre au peuple cette justice que ce serait faire preuve d'incompréhension totale, que de confondre son étonnement, son admiration devant la puissance matérielle et la technique du « Blanc », sa soumission apparemment résignée à la domination politique de l'étranger dans les conditions concrètes qu'il vivait, avec l'acceptation de la condition d'esclave-né, la perte de la fierté nationale, la conviction d'être sauvage; par surcroît, il a, à sa façon qui s'est d'ailleurs déjà révélée être sinon l'unique, du moins l'une des plus intelligentes, montré qu'il existait : la meilleure des preuves en est que malgré la traite des esclaves, la conquête et la domination coloniales, il a résisté et subsisté connaissant un autre sort que celui d'autres peuples placés dans des conditions bien moins critiques (Indiens d'Amérique, Australiens, etc.).

Si aujourd'hui les boubous et « Ben Youssef » sont à la mode, ce n'est certainement pas le peuple qui y « revient » lui qui ne les a jamais quittés. C'est un fait que bien des porteurs de boubous ne le font que par conformisme et démagogie, qu'ils gardent intacts complexes, mentalité, comportement acquis sous le régime colonial. Au demeurant, il serait bien

naïf de penser que le seul port des boubous peut solutionner les problèmes qui sont ceux de l'intelligentsia africaine. On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure cette attitude n'est pas le simple prolongement, dans des conditions nouvelles, du phénomène consistant à confondre la culture et ses manifestations extérieures.

Il est en tout cas des signes très révélateurs de la persistance de l'aliénation chez beaucoup d'intellectuels africains qu'il s'agisse de simples techniciens, de cadres ou de dirigeants politiques. L'observation du comportement quotidien du plus grand nombre d'hommes politiques africains (députés, ministres, hauts fonctionnaires, chefs d'états) conduit aux constatations suivantes :

1. À un premier niveau, et c'est peut-être l'un des aspects les plus humiliants pour nos peuples, pour l'intelligentsia patriote et pour les intéressés eux-mêmes, combien de ces derniers dénombre-t-on qui ne s'entourent de secrétaires, ou de dactylos européennes dont les fonctions polyvalentes ne constituent un secret pour personne, ou qui ne peuvent vivre deux ou trois mois sans un voyage d'agrément en Europe, quel qu'en soit le prétexte (mission officielle, voyage privé, cure etc.). Il n'est pas nécessaire d'être étudiant à Paris ou ailleurs pour savoir que bien des députés, ministres, hauts fonctionnaires ou chefs d'états s'y occupent d'affaires bien plus « triviales », faisant la « tournée des grands ducs » dans les cabarets « chic », ou autres établissements du même ordre. D'ailleurs, dans les capitales des différents États, n'assiste-t-on pas au même spectacle, à ceci près qu'une plus grande discrétion est de rigueur?

2. Pour beaucoup d'hommes politiques africains, c'est véritablement le « délice des délices » de s'entendre appeler monsieur le Ministre, monsieur le Président, monsieur le Directeur... par un Européen : n'est-ce pas à leurs yeux une marque de leur « puissance », ou peut-être simplement une occasion d'éprouver (ironie du sort et de l'histoire!) un sentiment (plutôt enfantin) de revanche? La preuve que l'on tient en mains le pouvoir, puisque le « Blanc » le reconnaît verbalement, et mieux, se dépense en courbettes, en flatteries, et (pourquoi pas?) même en bassesses? D'où la fréquence des visites officielles en pays étrangers (ne donnent-elles pas en effet une sorte de consécration ardemment recherchée?). Ne dit-on pas que certain chef d'État, au demeurant très volubile quand il s'agit de dénoncer les complexes divers découlant du régime colonial, ne se considère pas encore comme satisfait, pour n'avoir pas passé de revue sur les Champs-Élysées?

3. Des paroles et des actes de certains hommes politiques africains, il ressort clairement qu'ils ne peuvent envisager sans une panique difficile à concevoir ce qu'ils appellent « le départ des Européens ». Cela ne les empêche nullement de confesser volontiers « tout le mal » que font leurs experts, conseillers techniques, directeurs de cabinet et autres collaborateurs néo-colonialistes européens, tout en affirmant ne pouvoir s'en défaire. Pour beaucoup d'hommes politiques africains, la qualité d'Européen est la meilleure preuve de compétence et d'omniscience qui puisse exister. Ce n'est pas un hasard s'ils s'entourent de techniciens européens même quand ils disposent d'Africains de qualification égale. C'est un fait, constaté par nombre d'observateurs, que ces prétendus techniciens n'en ont souvent que l'appellation : M. Alain Vernholes écrit dans le journal *Le Monde* du 14-15 octobre 1962 :

Trop de cadres souvent médiocres sont maintenant incrustés dans les postes clefs et empêchent « l'africanisation » des rouages de l'administration. Le montant des traitements qui leur sont versés explique il est vrai, bien des choses; un spécialiste de l'administration publique gagnant en France 2.000 NF (euros) par mois est payée 8.000 NF (euros) par le Ministre de la Coopération pour occuper un poste en Afrique Noire.

Si l'on ne peut reprocher au journaliste du *Monde* de passer sous silence l'explication fondamentale – la politique néocolonialiste du gouvernement français, qui n'en a certes pas le monopole –, on est du moins obligé de reconnaître que le néo-colonialisme s'appuie, dans nos pays, sur les insuffisances notoires de l'intelligentsia dirigeante, insuffisances qu'il connaît très bien (pour en avoir été le promoteur) et qu'il exploite avec une très grande habilité. Il serait cependant trop facile de rejeter toutes les responsabilités de cette situation sur le seul impérialisme étranger.

4. En effet, sans négliger pour autant le rôle d'autres facteurs plus importants (d'ordre politique, économique), on peut constater qu'une certaine conception de la responsabilité et du pouvoir, héritée en ligne droite de l'administration coloniale, n'est pas étrangère au comportement des hommes politiques africains : on ne peut s'empêcher de penser « aux douceurs de la vie coloniale » telles que les évoquent les écrivains de « l'épopée coloniale », quand on observe les différentes manifestations de cet esprit de jouissance si caractéristique de la plupart des hommes au

pouvoir dans l'Afrique contemporaine; de même, le « farniente » auquel se réduit « l'activité » de bien des ministres et des hauts fonctionnaires n'est pas sans rappeler à beaucoup d'égards la vie de nos anciens administrateurs, gouverneurs, etc.. Pourtant, ce n'est pas que ces responsables africains ne soient capables de travail – et leur passé en témoigne –; mais ils demeurent convaincus que les tâches qui leur incombent actuellement les dépassent, qu'elles ne peuvent être effectuées que par des experts « Blancs », les seuls à s'y connaître et à l'avoir toujours fait; ils ne font aucun effort pour se hausser au niveau de leurs responsabilités – à quoi bon, puisqu'il serait d'ailleurs inutile?

À première vue, ce qui précède semble simplement indiquer que l'enseignement colonial a participé à la formation d'une petite bourgeoisie, d'une moyenne bourgeoisie et d'une bourgeoisie de type bureaucratique (néo-bourgeoisie) en Afrique Noire, fait qui n'aurait en soi rien de négatif. C'est plutôt dans l'examen des racines du comportement de ces différentes couches sociales qu'il faut chercher à dégager le rôle de l'enseignement colonial. Car il serait erroné et prématuré de conclure mécaniquement que c'est par intérêt de classe que la néo-bourgeoisie des pays africains contemporains se vautre dans la corruption la plus éhontée, la collaboration et la soumission au néo-colonialisme européen et américain. Si comme l'écrit Frantz Fanon, « La bourgeoisie nationale³ des pays sous-développés n'est pas orientée vers la production, l'invention, la construction, le travail. Elle est tout entière canalisée vers des activités de type intermédiaire. Etre dans le circuit, dans la combine, telle semble être sa vocation profonde (Frantz Fanon, *Les damnés de la terre*), ce n'est encore là que pure constatation. Ce comportement est certes en partie explicable par la faiblesse économique de la néo-bourgeoisie lors de sa prise du pouvoir. Mais aussi, il est évident que l'intérêt de classe d'une véritable bourgeoisie nationale est d'abord de se développer en tant que telle, de conquérir la suprématie sur le marché national, donc de se libérer en définitive du frein que constitue toute domination de l'impérialisme étranger; or, on ne trouve précisément rien de tel chez la néo-bourgeoisie de l'Afrique Noire contemporaine, et la seule faiblesse économique de cette classe sociale ne permet visiblement pas de rendre compte de son comportement. Si l'on remarque que cette fraction de la bourgeoisie de chez nous se recrute essentiellement parmi les membres

3. Nous préférons le terme « néo-bourgeoisie ».

de l'intelligentsia issue de l'enseignement colonial, caractérisée par une situation matérielle privilégiée découlant toujours du fonctionnariat, par une culture étrangère dont le contenu, l'orientation et les manifestations ont un caractère antinational, par une ignorance quasi-totale, ou dans le meilleur des cas une incompréhension quasi-complète de l'évolution historique des peuples africains, bref par une aliénation totale sur le plan spirituel, alors il devient clair qu'étrangère à son peuple dont elle doute d'ailleurs des capacités, des possibilités et des potentialités, parce qu'elle doute fondamentalement des siennes propres, – en raison du complexe d'infériorité ancré en elle, d'une mentalité de « fonctionnaire » –, elle ne peut que se tourner vers l'étranger comme la seule planche de salut. Dès lors, si l'on tient compte des sollicitations de l'impérialisme, l'on aboutit au mécanisme du marchandage d'abord, puis de l'entente et du partage des tâches entre la néo-bourgeoisie et l'impérialisme étranger, dans le cadre de la politique néo-colonialiste. Son succès, au départ, est assuré par le rôle historique qu'elle a joué dans la première phase de la lutte de libération nationale; ce qui n'a pas été sans la convaincre que c'est elle qui a « tout fait », qui a « souffert », donc qui a des droits, qu'elle ne manquera pas d'exercer, au besoin en faisant appel aux méthodes de l'administration coloniale, méthodes qui lui sont familières de par son ancienne position au sein du régime colonial. Quant au peuple, n'avait-il pas été docile, puis « mené » par elle? Il suffira donc de corrompre ou « mater » quelques « trublions » pour être « tranquille ».

Il semble donc que c'est bien là une des bases du caractère anti-national de la néo-bourgeoisie bureaucratique de nos pays, d'autant plus que si on examine les rares exceptions à ce comportement général, on est amené à constater qu'elles sont le fait d'hommes que des liens subjectifs (affectifs) vivaces rattachent à l'histoire de notre pays, dans au moins une de ses nombreuses périodes de grandeur.

Par ailleurs, l'intelligentsia africaine n'échappe pas, sur le plan du comportement, aux fluctuations propres à la petite bourgeoisie en général, et qui font que cette classe sociale est inapte à mener une lutte jusqu'au bout : le petit bourgeois a « sa situation », et s'il se jette dans la mêlée quand elle est générale, dès les premières difficultés sérieuses, il pense à sa « situation »... et se retire. L'Afrique Noire sous domination française en avait fait une première expérience avec le « repli stratégique » du R.D.A. Le processus actuel semble être quelque chose d'analogue, avec cependant

la particularité que la néo-bourgeoisie ayant accédé au pouvoir, le néocolonialisme est la seule forme de retraite possible pour elle, forme qui répond, comme on l'a vu, à ses aspirations profondes et aux intérêts de l'impérialisme étranger.

Ainsi, l'enseignement colonial a contribué à déterminer, sous deux aspects intimement liés, l'évolution politique actuelle des pays de l'Afrique Noire : par la formation d'une couche d'intellectuels et de fonctionnaires conduisant à la suprématie numérique de l'intelligentsia sur les autres couches de la petite bourgeoisie en Afrique Noire, mais aussi par la conduite de cette formation à travers une « éducation » coupée de toute racine nationale et aboutissant à l'aliénation de l'Africain. Dans un certain sens, le caractère anti-national de la néo-bourgeoisie bureaucratique actuelle de nos pays, son manque total de confiance en nos peuples, en leurs capacités et en leur génie, son incapacité et sa corruption sont des phénomènes liés au rôle dévolu et assumé en son temps à l'enseignement colonial dans le cadre de la domination de notre Patrie par l'impérialisme étranger.

6. L'enseignement colonial en Afrique noire après la Seconde guerre mondiale

La Seconde guerre mondiale a marqué une étape importante de l'évolution des peuples de l'Afrique Noire. Les changements intervenus à l'échelle mondiale n'ont pas manqué d'avoir des répercussions profondes en Afrique, tout comme le déroulement même de la guerre, les nombreuses péripéties qui ont marqué les différentes phases de son évolution, ont constitué le contexte d'une prise de conscience politique des populations africaines, et plus généralement de tous les peuples colonisés. Les colonies françaises d'Afrique en particulier ont vécu successivement la défaite de l'impérialisme français en juin 1940, le règne du gouvernement de Vichy avec son cortège de vexations et d'humiliations redoublées, de détentions, d'exécutions sommaires de nombreux Africains pour faits de Résistance et « intelligence avec l'ennemi »; l'expérience du ralliement à la « France Libre » d'une partie des colonies françaises d'Afrique, avec ses conséquences sur le plan local : mise sur pied de guerre de certains territoires, développement de la propagande gaulliste, escarmouches entre forces de la « France Libre » et celles demeurées « fidèles » au Maréchal Pétain; celle du débarquement allié en Afrique du Nord en 1942, « l'effort de guerre » et les promesses au nom desquelles on l'exigeait. Aussi, dès 1944, avec le « Bloc Africain » de Lamine Guèye, dont l'extension à toutes les colonies françaises d'Afrique occidentale fut irrésistible et spontanée, apparaissaient les premiers signes des changements profonds qui mûrissaient dans la conscience des Africains, les premières manifestations du réveil de la conscience nationale en Afrique Noire.

La fin de la Seconde guerre mondiale, avec la nouvelle situation internationale et le nouveau rapport de forces sur le plan mondial voit déferler la lame de fond du mouvement national en Asie et en Afrique. L'impérialisme européen (français, anglais, hollandais) affaibli se voit obligé de lâcher du lest. En Afrique Noire, on assiste au développement de la lutte politique et à l'élargissement progressif de ses objectifs : lutte contre la discrimination raciale, revendication de l'autonomie politique, puis de l'indépendance. Lutte qui sera jalonnée par une suite de conquêtes, non

seulement dans le domaine politique, mais aussi sur le plan économique, social et culturel.

À l'éveil de la conscience nationale et à la lutte pour l'émancipation politique et sociale correspond un véritable mouvement culturel. À tous les échelons les Africains s'attaquent au mur dressé devant eux par le mythe de leur prétendue incapacité intellectuelle; les tabous culturels tombent les uns après les autres, parallèlement aux conquêtes politiques. C'est l'époque où Fily Dabo Sissoko, alors député à l'Assemblée Nationale française, déclarait : « Quand on voudra et dès qu'on voudra, les étudiants africains prendront d'assaut les bancs des facultés de la métropole. »

Effectivement, pour ce qui est de l'A.O.F., des boursiers de plus en plus nombreux sont envoyés pour faire des études en France. En Afrique même, les deux lycées de Dakar et de Saint-Louis du Sénégal sont littéralement envahis par des élèves africains; la soif de connaissances et la volonté d'apprendre des Africains se manifestent sous des formes multiples et impressionnantes : commandes de livres en France, préparation d'examens jusque-là « réservés » aux seuls Européens. Discute-t-on de l'inaccessibilité de l'enseignement secondaire français aux Africains, ou de la valeur du niveau du diplôme des écoles normales (William Ponty, Katibougau, Dabou), traité avec mépris de « bien inférieur » au brevet élémentaire? Sur le champ des élèves d'écoles normales se portent volontaires pour préparer le baccalauréat (1^{re} partie) en trois mois et réussissent à l'examen, tandis que la quasi totalité des autres se présentent et réussissent au brevet élémentaire. La revendication de la fin de renseignement au rabais dispensé jusque-là dans les écoles africaines de l'instauration d'un enseignement de niveau et de qualité égales à celui des écoles françaises se fait de plus en plus forte aussi bien de la part des partis politiques africains que chez les élèves des différentes écoles fédérales.

C'est dans ces conditions et en relation avec la situation politique intérieure en France que va intervenir une nouvelle réorganisation de l'enseignement en A.O.F. intervenue en 1948.

A. Nouvelle organisation de l'enseignement public : ses caractéristiques principales

La nouvelle organisation de l'enseignement, dans l'essentiel adapte les anciennes structures existantes aux exigences de la situation : introduction des programmes français (comme condition sine qua non de la délivrance de diplômes de même niveau), formation des maîtres indispensables à l'extension de l'enseignement (ce sera en fait l'enseignement primaire) réclamée par les populations africaines. On y retrouve beaucoup de traits de l'organisation de l'enseignement en France, en même temps que certains autres tout à fait spécifiques; cette organisation subsistera jusqu'à la conquête de l'indépendance par les territoires des colonies françaises d'Afrique, et même, subsiste encore dans un grand nombre d'États indépendants de l'Afrique actuelle.

1. L'enseignement primaire

Il connaît un développement sensible de ses effectifs (voir les chiffres statistiques). Son organisation, ses programmes changent peu; il dure six ans comme par le passé et conduit au certificat d'études primaires (équivalent au diplôme français correspondant).

Il est dispensé dans les écoles primaires dont le nombre de classes varie de 2 à 6 :

a. Écoles à deux classes : créées dans les chefs-lieu de canton, comportant les deux années du cours préparatoire (plus tard la première année prendra la dénomination de classe d'initiation). Ces écoles devaient en principe évoluer dans une première étape jusqu'à compter 3 classes (cours élémentaire 2^{ème} année inclus), puis dans une seconde étape devenir des écoles à 6 classes conduisant au certificat d'études.

b. École à 4 classes. Elles comportent le cours préparatoire et le cours élémentaire et ont été créées dans les postes administratifs d'importance secondaire ou les chefs-lieu de canton.

c. Écoles à 6 classes. Elles possèdent la totalité des classes de l'enseignement primaire du cours préparatoire au cours moyen et conduisent au certificat d'études primaires. Placées dans les chefs-lieux

de cercle, subdivision, poste administratif ou de certains cantons particulièrement peuplés.

2. L'enseignement secondaire

Il a connu un développement relativement important : les anciennes écoles primaires supérieures sont transformées en Collèges classiques, classiques et modernes ou en Collèges modernes. De nouveaux établissements ont également vu le jour, en relation avec le développement sensible de l'enseignement féminin (Collèges de jeunes filles).

Les écoles Normales sont également devenues des établissements d'enseignement secondaire (du point de vue des programmes) tout en continuant à former des instituteurs (depuis lors munis du baccalauréat). Les cours normaux, destinés à former des instituteurs adjoints (munis du brevet élémentaire ou du B.E.P.C.) sont également des établissements d'enseignement secondaire analogues aux écoles normales.

a. Les Lycées, initialement au nombre de deux (Dakar et St-Louis), seront au nombre de 4 en 1958 (Dakar, St-Louis, Bamako, Abidjan). Ces établissements sont caractérisés par l'existence de toutes les classes et de toutes les séries de l'enseignement secondaire, par un corps enseignant en principe qualifié (professeurs licenciés, certifiés et rarement agrégés) et par l'importance de leurs effectifs.

b. Les *Collèges Classiques et Modernes*. Ce sont des établissements qui, bien que comportant le cycle complet de l'enseignement secondaire, sont incomplets du point de vue des séries existantes. Selon le cas, ils portent une dénomination correspondante :

- Classique : Enseignement secondaire classique complet.
- Moderne : Enseignement secondaire moderne complet mais classes terminales incomplètes.
- Classique et Moderne : Enseignement classique et moderne complet, mais classes terminales incomplètes.
- Ils étaient au nombre de 19 en 1949, très inégalement répartis dans l'ancienne A.O.F.

Le personnel enseignant des collèges en Afrique Noire a constamment

été d'une qualification douteuse dans son ensemble, en conformité d'ailleurs avec la situation de l'enseignement en France où la crise de recrutement n'a cessé de s'aggraver.

c. Cours normaux et Écoles normales. Les écoles normales étaient au nombre de 4 : Sébikotane, Katibougou, Dabou, Rufisque. Avec la réorganisation, elles dispensent un enseignement secondaire conduisant au baccalauréat (sciences expérimentales) suivi d'une année de formation professionnelle. Elles fournissaient à vrai dire peu d'instituteurs.

Les Cours normaux au nombre de 9 en 1949, ont connu un développement parallèle à l'augmentation sensible des besoins en personnel enseignant. Comme les écoles normales, ils comportent un enseignement général secondaire conduisant au brevet élémentaire et une année de formation professionnelle; ce sont surtout eux qui ont fourni le plus grand nombre d'instituteurs (adjoints) à l'enseignement primaire en Afrique Noire, et continuent encore aujourd'hui à le faire.

3. L'enseignement technique et professionnel

Parallèlement à la transformation des écoles primaires supérieures d'avant-guerre en collèges, les anciennes écoles professionnelles sont réorganisées en collèges techniques et centres d'apprentissage. De nouveaux établissements sont également créés pour la formation des cadres que fournissaient certaines écoles normales : collèges techniques agricoles, centres d'apprentissage, d'agriculture notamment.

a. Collèges techniques d'industrie. Enseignement général secondaire et enseignement technique théorique et pratique sont donnés en même temps dans ces établissements. Ils conduisent aux différents C.A.P. (certificat d'aptitude professionnelles) d'industrie, aux différents B.E.I. (Brevet d'enseignement industriel) correspondant à des spécialités d'ouvriers et de techniciens. L'enseignement commercial s'est d'ailleurs rapidement développé dans les différents collèges, fournissant les cadres indispensables aux compagnies et entreprises commerciales.

b. Centres d'apprentissage d'industrie. Ils étaient conçus pour former des ouvriers qualifiés de différentes branches. L'enseignement était surtout pratique et conduisait au C.A.P.

c. *Centres d'apprentissage d'agriculture et Collèges techniques d'agriculture*. Ces établissements analogues aux collèges et centres d'apprentissage d'industrie, étaient orientés vers la formation de cadres de différents niveaux techniques : aide-conducteurs d'agriculture, moniteurs d'agriculture.

d. *L'École Technique Supérieure* formait des cadres techniques : surveillants des T.P., dessinateurs de T.P., géologues topographes pour les services des T.P. et des mines. Elle est devenue plus tard école des Travaux publics sans que son enseignement ait été retouché fondamentalement.

4. L'enseignement supérieur

La naissance et le développement de l'enseignement supérieur est à l'origine liée à la volonté de contrôler le rythme de la formation des cadres supérieurs africains (l'Université française en métropole s'y prêtant très mal), et surtout de soustraire les étudiants africains à l'influence prétendument « nuisible » exercée sur eux par les milieux progressistes français (en particulier la classe ouvrière et le Parti Communiste Français).

C'est ainsi que dès 1950, naissait l'Institut des Hautes Etudes de Dakar, véritable improvisation, puisque le personnel enseignant était constitué de professeurs du Lycée de Dakar. Il devait se développer pour devenir l'Université de Dakar en 1958.

Parallèlement, était créé en 1958 un Centre d'enseignement Supérieur à Abidjan, dont l'évolution progressive vers le statut d'Université se poursuit actuellement.

B. Données statistiques

Les données statistiques permettent de se faire une idée plus précise de l'évolution générale de l'enseignement en Afrique Noire et fournissent les éléments de base indispensables à une analyse objective de cette évolution. Les sources de tableaux suivants sont le *Journal Officiel de l'A.O.F. – L'Éducation Africaine – L'Enseignement Outre Mer – A.O.F. 1957 – Outre Mer 1958 – Annuaire Statistique de l'A.O.F.*

1. Enseignement primaire

Évolution des effectifs							
Année	Nombre d'écoles	Nombre d'écoles		Nombre d'écoles		Total	Instituteurs
		L'IBL	PRIT.	Publiques	Privées		
1945						94.470	
1946						113.000	
1947						127.600	
1948	915	752	163	92.300	28.900	121.200	
1949	1064	827	237	98.697	32.709	131.406	2634
1950				122.700	33.900	156.600	
1951	1160	925	235	128.100	42.300	170.400	2578
1952				139.800	50.000	189.800	
1953				165.961	63.734	229.695	
1954	1562	1129	433	181.915	73.580	255.495	
1955	1708	1257	451	188.600	79.600	268.200	4694
1956	1982	1460	522	213.200	92.800	306.000	
1957	2339	1631	708	216.300	110.500	356.800	5667

2. Enseignement secondaire

Les statistiques englobent les cours normaux et les écoles normales, bien que ces établissements soient essentiellement des écoles de formation professionnelle, ce qui contribue à gonfler très sensiblement l'effectif de renseignement secondaire proprement dit d'une moyenne de mille à mille deux cents élèves au moins. De plus, il convient de souligner la proportion importante d'élèves non africains dans l'enseignement secondaire, proportion au demeurant sensiblement stabilisée autour du chiffre de 15 à 20%. A titre d'exemple et pour préciser l'ordre de grandeur numérique de ce phénomène, indiquons qu'en 1955 il y avait 1762 élèves non autochtones dans les établissements d'enseignement secondaire, soit près de 1/6 de l'effectif total pour l'année scolaire 1954-55. Ce rapport était évidemment encore plus grand les années précédentes, conformément au fait que le développement relatif de l'enseignement secondaire n'a démarré que depuis l'après-guerre.

De plus l'effet de moyenne (le calcul portant sur toutes les classes) ne peut que masquer l'importance de cette proportion dans les grandes classes (3ème, 2ème, 1ère et classes terminales) où elle atteint et dépasse couramment 30%.

Évolution des effectifs

Année	Établissements		Élèves Total	Élèves Publics	Élèves Privés	Personnel enseignant	% Secondaire Primaire
	Publics	Privés					
1948			3.820				3,15%
1949			5.480				
1950			5.847				
1951			6.925	5.959	956*		3,77%
1952			7.701				
1953			8.776			407	3,70%
1954	49	21	10.718	8.387	2.331		4,20%
1955	50	22	12.124	9.532	2.592	603	4,55%
1956							
1957			14.124	11.460	2.664	705	4,00%

3. Enseignement technique

Évolution des effectifs

Année	Établissements		Élèves		Total	Personnel enseignant Public
	Public	Privé	Public	Privé		
1948						
1949	21		992			
1950						
1951			2.202	43	2.255	
1952						
1953	20	3	2.524	162	2.686	238
1954	26	5	2.800	338	3.138	
1955			4.593	691	5.284	231
1956						
1957			5.542	1.412	6.954	327

4. Enseignement supérieur

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, nous distinguerons le cas des étudiants de l'Institut des Hautes Etudes de Dakar, de celui des étudiants boursiers d'Afrique Noire en France. Les raisons de cette distinction sont évidentes; dans le cadre de notre étude, apparaîtront mieux ainsi les traits caractéristiques de l'enseignement supérieur créé à Dakar, de même que la politique coloniale en matière de bourses d'études.

a. Enseignement Supérieur de Dakar (Institut des Hautes Études)

Année	Nombre d'étudiants	Admission aux Examens	%
1949	10		
1950	104		
1951	135	64	47,0%
1952	258	95	36,0%
1953	281	119	42,7%
1954	392	144	36,9%
1955	407		
1956	489		
1957	498	206	41,3%
1958	873	229	26,2%

b. Enseignement supérieur et technique en France

Les statistiques n'existent que pour les étudiants titulaires de bourses d'études qui d'ailleurs constituent pratiquement la grande majorité. De plus, on ne possède de statistiques régulières que pour les boursiers d'enseignement supérieur du gouvernement général : l'on sait d'ailleurs qu'en dehors des Fédérations de territoires (A.O.F., A.E.F.), seules les Municipalités des 4 communes du Sénégal (Dakar, St-Louis, Rufisque, Corée) pouvaient jusqu'en 1957 donner les bourses d'enseignement supérieur et technique supérieur, et cela sous un contrôle de plus en plus étroit du gouvernement général de l'A.O.F.

Année	Enseignement Supérieur (Facultés)	Enseignement Technique	Total
1948	164	120	284
1949	142		
1950	147		399
1951	171	228	
1952	217		506
1953	286	220	582
1954	394	188	634
1955	483	151	
1956			877
1957	695	182	1.612

5. Statistiques générales pour l'A.O.F.

a. Effectifs de renseignement (tous degrés)

Évolution des effectifs				
Année	Population en milliers	Population scolarisable	Effectifs scolaires	Taux de scolarisation en %
1945			94.470	
1946	15.955	3.200.000	107.470	2,95
1947		3.248.000	127.600	3,36
1948		3.296.000	125.000	3,93
1949		3.344.000	137.976	3,90
1950		3.392.000	162.447	4,12
1951	17.207	3.440.000	179.300	4,80
1952		3.512.000	197.501	5,21
1953		3.584.000	229.695	5,60
1954		3.656.000	255.495	6,41
1955		3.728.000	286.000	7,00
1956	18.982	3.800.000	318.574	7,67
1957			376.500	8,20
1958				9,72

À noter : La population scolarisable a été calculée à partir de la population globale en adoptant le taux de 20% utilisé par l'UNESCO, taux qui est certainement en-dessous de la réalité pour les pays de l'Afrique Noire, compte tenu de leurs particularités démographiques. La source du désaccord de nos chiffres avec les statistiques officielles (qui adoptent 15% pour le calcul de la population scolarisable) est évidente et se passe de commentaire.

b. Résultats aux divers examens

Nous groupons les résultats relatifs aux examens des différents ordres

d'enseignement : Certificat d'Études Primaires, Brevet Élémentaire, B.E.P.C, Baccalauréat (1ère et 2e partie). C.A.P., B.E.I., etc.

Évolution des effectifs

Année	CEP	CAP	BE et BEPC	BEI	Bacc. 1re	Bacc. 2e
1946						43
1947						26
1948						50
1949					115	66
1950	5.208		340		124	78
1951	4.213	147	529	16	142	116
1952	5.647	140	631	15	239	126
1953	7.012	189	986	37	249	196
1954	7.010	185	951	53	299	212
1955	11.021	263	1.143	53	323	212
1956	10.208	339	1.411	57	488	279
1957	11.392	310	1.420	97	693	562

6. Données d'ensemble pour l'Afrique Noire (ex-Française)

Nous nous sommes volontairement restreint jusqu'ici à l'ensemble de l'ex-A.O.F. Ces données précédentes permettent d'avoir une vue d'ensemble correcte de l'évolution de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique Noire d'autant plus que l'A.O.F. était sensiblement plus scolarisée que l'A.E.F.

Nous donnons cependant ci-dessous quelques chiffres globaux pour l'ensemble A.O.F., A.E.F., Togo et Cameroun, qui permettent d'ailleurs, s'il en est besoin, de se convaincre de la véracité des affirmations précédentes.

*a. Enseignement primaire, secondaire et technique***Évolution des effectifs**

Année	Effectifs globaux	Primaire	Secondaire	Technique	Certificat	BE et BEPC	Bacc. 2e
1951	474.200	458.000	10.396	5.913	8.338	717	146
1953	625.000	606.600	17.970	10.320	12.266	1.456	245
1955	708.000	675.200	20.931	11.198	17.039	2.209	330
1957	902.000	861.300	26.097	13.184			

b. La place de l'enseignement dans les budgets

Les chiffres correspondent à l'ensemble des sommes dépensées pour l'enseignement par les budgets locaux (territoires) et généraux (fédérations).

Année	Crédits millions CFA	Budgets totaux Loc. + Fédér.	% de crédits d'ens.	Population scolaire	taux de scolarité
1951	4.191,5				9,2
1952	5.431			5.146.200	
1953	6.230,5	64.345	9,3	5.245.960	11,6
1954	6.587,5	68.870	9,5	5.345.720	
1955	7.927	73.095	10,8	5.445.480	12,7
1956	9.041	81.209	11,1	5.545.240	
1957	10.148	88.412,5	11,4	5.645.000	15,4
1958		93.835		5.744.760	

Année 1957 – Statistique par territoire

Territoire ou République	Primaire	Secondaire	Technique	Supérieur
Sénégal	70.000	4.560	2.183	85
Soudan	36.468	1.444	981	73
Guinée	37.400	1.548	637	182
Côte d'Ivoire	91.200	3.534	1.302	472
Haute-Volta	31.700	1.194	619	18
Dahomey	67.900	1.983	1.199	49
Togo	66.000	1.357	568	131
Niger	11.900	442	33	10
Mauritanie	5.500	243	–	7
Tchad	26.700	462	103	24
Gabon	35.700	929	1.215	76
Moyen-Congo	67.600	1.563	1.458	70
Oubangui-Chari	38.800	686	672	20
Cameroun	269.600	6.112	3.178	365

Exception faite du Sénégal (pour lequel notre remarque vaut en partie), les chiffres indiqués dans le tableau ci-dessus pour le supérieur correspondent à des étudiants poursuivant leurs études soit en France soit à Dakar, donc en dehors du territoire considéré.

Année 1958 – Statistique par territoire

Territoire ou République	Enseignement Primaire	Enseignement Secondaire	Enseignement Technique	Enseignement Supérieur
Sénégal	80.500	5.066	1.036	646
Soudan	42.100	1.790	959	337*
Guinée	42.543	2.171	675	387*
Côte d'Ivoire	125.700	4.310	794	1.131
Haute-Volta	38.143	1.554	199	106*
Dahomey	75.406	2.257	561	387*
Togo	70.618	1.500	533	288*
Niger	13.459	546	73	60*
Mauritanie	6.500	291	–	31*
Tchad	32.610	485	217	35*
Gabon	39.800	1.025	131	103*
Moyen-Congo	78.962	1.975	1.284	108*
Oubangui-Chari	45.774	1.044	436	35*
Cameroun	293.997	6.645	3.344	904*

**Pour le supérieur, ces différents chiffres prêtent à caution : s'agissant pour les Territoires et Républiques correspondantes de nationaux envoyés généralement en France, les statistiques englobent indifféremment étudiants de Facultés et des Grandes Écoles d'ingénieurs, de l'enseignement technique moyen et élèves du secondaire.*

Année 1959 – Statistique par territoire

Territoire ou République	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement technique	Enseignement supérieur
Sénégal				
Soudan	48.594			
Guinée	46.616		3.941	
Côte d'Ivoire	165.308	6.077	1.081	
Haute-Volta	41.181	1.873	506	68
Dahomey	75.406	2.257	561	387
Togo	78.689	1.847		
Niger	13.973			
Mauritanie				
Tchad				
Gabon				
Moyen-Congo				
Oubangui-Chari				
Cameroun				

Année 1960 – Statistique par territoire (Source : Current School enrolment, n° du 8 sept. 1961, UNESCO, Paris)

Territoire ou République	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement technique	Enseignement supérieur
Sénégal	106.911*	7844*		
Soudan	54.540	2569	430	
Guinée	79.400	4563	737	
Côte d'Ivoire	200.144	6789		126
Haute-Volta	50.465	2012 (1480*)	480	101
Dahomey	81.100	3618		
Togo	85.946	2249	467	
Niger	21.054	1040 (675*)	78	
Mauritanie				
Tchad	53.973*	1473*		
Gabon	48.816	1659	122	
Congo	89.300	3363	1.365	
Rép. Cen. Afri				
Cameroun	371.400	13808	4.359	

Remarques générales

Avant de poursuivre, il convient de souligner les faits suivants :

a. Devant la grande difficulté de se procurer aujourd'hui des informations précises et complètes relatives à l'Afrique Noire tout entière, nous nous sommes efforcés de sauvegarder dans toute la mesure du possible la précision en nous appesantissant particulièrement sur le cas de l'ex-A.O.F., pour laquelle il est relativement plus aisé d'avoir des données. Au demeurant, les enseignements généraux que nous tirerons de l'examen de ces données suffiront largement à notre propos et cela d'autant plus que nous disposons de quelques données plus générales, qui permettent une confrontation valable.

b. Devant l'impossibilité de disposer de séries homogènes de données, il nous a fallu faire appel à des sources très variées de documentation (Annuaire statistiques divers, Journaux Officiels, Revues et Publications

périodiques spécialisées, etc.). C'est ce qui explique en grande partie le caractère fragmentaire de certains renseignements, que nous avons tenu à donner tels quels. Nous avons autant que faire se peut, procédé à des comparaisons et recoupements et pu constater des différences dans les chiffres variant de quelques dizaines pour ceux à caractère partiel, à quelques milliers, voire des dizaines de milliers pour les chiffres globaux.

c. Dans le calcul de la plupart des pourcentages mettant en jeu la valeur de la population scolarisable, nous nous sommes écartés des statistiques officielles en adoptant l'estimation admise et pratiquée par l'UNESCO, selon laquelle la population scolarisable se calcule en prenant 20% de la population totale (au lieu de 15% dans les statistiques officielles). Pour permettre le calcul de la population scolarisable des années pour lesquelles on ne dispose pas de chiffres de la population globale, nous avons fait appel à la notion d'accroissement moyen de la population globale entre les dates pour lesquelles on dispose des chiffres connus et pratiqué une interpolation linéaire.

d. Il faut enfin souligner le caractère approximatif des statistiques scolaires, tenant à des sources d'ailleurs très diverses d'erreur.

1. Les évaluations de populations, du fait même des moyens utilisés (recensement) donnent des chiffres unanimement reconnus comme étant nettement en-dessous de la réalité; il en est de même des chiffres de population scolarisable que l'on en déduit. Aussi les taux de scolarisation calculés doivent être considérés comme des valeurs surestimées.

2. Une autre source d'erreurs de même sens, venant aggraver les précédentes, réside dans l'approximation des effectifs scolaires eux-mêmes : déduits essentiellement des rapports de rentrée, (qui sont données pour le 1^{er} janvier de chaque année), ils ne tiennent pas compte des doubles (voire triple) inscriptions des élèves (particulièrement dans les villes) ni des défections multiples liées à des raisons diverses.

3. Enfin il faut être prudent devant des chiffres provenant de statistiques officielles de l'administration coloniale; des « manipulations » nombreuses sont monnaie courante et j'en citerai un exemple caractéristique : dans un fascicule publié par le Gouvernement Général de l'A.O.F. à l'occasion de l'exposition coloniale de 1931, l'auteur donne le nombre d'écoles préparatoires, élémentaires, régionales, etc. En comparant les données à celles contenues dans une publication locale du Service de l'enseignement,

on constate que les chiffres du fascicule sont très supérieurs. L'auteur avait simplement transformé les cours préparatoires des écoles élémentaires et régionales en écoles préparatoires, les cours élémentaires des écoles régionales en écoles élémentaires, obtenant ainsi des chiffres plus favorables à la propagande officielle du colonialisme français.

De telles pratiques se sont poursuivies certainement et l'on a des raisons de penser qu'elles se sont même accentuées, l'expérience montrant que le colonialisme de « l'époque héroïque » était moins hypocrite que celui des dernières années.

Pour toutes ces raisons, l'on doit considérer les chiffres mentionnés comme des données approximatives, plus valables sur le plan d'une vue d'ensemble que sur le plan du détail, ce qui est d'ailleurs suffisant pour l'usage que nous en ferons.

C. Caractéristiques générales de la politique coloniale en matière d'éducation de 1945 à 1960 — Évolution générale de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique noire jusqu'à leur accession à l'indépendance

1. Caractéristiques générales de la politique coloniale française en matière d'éducation de 1945 à 1960

La doctrine en matière d'enseignement et d'éducation de toute puissance coloniale n'est que le prolongement, voire l'appendice de sa politique tout court. Dans cette mesure toute tentative axée vers une étude objective et une compréhension aussi complète que possible de la première doit obligatoirement se référer à la dernière.

a. La politique coloniale française après la Seconde guerre mondiale et son évolution

Avec la fin de la Seconde guerre mondiale, apparaissent ce que les idéologues de la colonisation et (pourquoi ne pas le reconnaître?) beaucoup

d'hommes de bonne volonté de part et d'autre – notamment en France les partis progressistes et la grande majorité du peuple, en Afrique Noire la totalité des leaders politiques et les populations dans leur ensemble – ont appelés des « rapports nouveaux » entre l'ancienne métropole et ses colonies. La Constitution du 27 octobre 1946, en instituant l'Union française après l'abolition du régime de l'indigénat, proclamait que « Fidèle à sa mission traditionnelle, la France entend conduire les peuples dont elle a pris la charge à la liberté de s'administrer eux-mêmes et de gérer démocratiquement leurs affaires ». Simultanément les différentes colonies prenaient la dénomination nouvelle de Territoires d'Outre-Mer, et déclarées partie intégrante de la République française, leurs habitants acquérant la qualité de citoyens de l'Union Française, puis de citoyens français.

Un certain nombre de députés (38 sur 627 alors que le rapport des populations était approximativement de 4 à 5), de sénateurs (39 sur 320), de conseillers de l'Union française (47 sur 204) les représentaient au sein des différentes assemblées créées par la constitution de la IV^e République. Des assemblées locales étaient créées à l'échelon des territoires et des fédérations de territoires (conseils généraux. Grand Conseil) avec des attributions essentiellement budgétaires et réglementaires pour des questions d'intérêt strictement local. Mais en même temps tout l'ancien appareil de l'administration coloniale (administrateurs des colonies plus « démocratiquement » baptisés administrateurs de la France d'Outre-Mer, gouverneurs, gouverneurs généraux, hauts commissaires, etc.) restait en place, et qui plus est, avec les mêmes individus aux mêmes postes : et pareillement pour l'appareil de répression (gardes cercles, police, bataillons de tirailleurs « sénégalais » de l'armée coloniale).

Les faits montrent que les nouvelles conquêtes politiques (citoyenneté française – qui en était effectivement une à l'époque –, droit de réunion et d'association, droit de vote pour certains groupes des nouveaux citoyens, etc.) étaient, non pas un cadeau fait généreusement par l'impérialisme français à ses « loyaux sujets », mais le résultat d'une lutte résolue des peuples colonisés, en particulier de ceux d'Afrique Noire : faut-il rappeler que l'apparition de la vie politique en Afrique noire ne date pas d'après la convocation de la première constituante en 1945, ou que la suppression de l'indigénat fut le résultat d'un débat animé à la chambre, qu'à la même époque se réunissaient à Paris les États Généraux de la colonisation? En fait, le contenu des nouvelles institutions de l'Union française était un compromis

résultant du rapport des forces politiques en présence; d'une part la bourgeoisie française sortie affaiblie de la guerre (économiquement comme moralement) après sa capitulation et la mise en coupe réglée de l'économie française par l'Allemagne hitlérienne, d'autre part la classe ouvrière et toutes les forces vives du peuple français, sorties victorieuses d'une longue et dure lutte patriotique qui avait contribué à resserrer leur unité, et les peuples des colonies françaises, dont la libération par leur propre combat ou la participation à la guerre, les souffrances multiples, tout comme les promesses qui leur avaient été faites aiguisaient, à travers les mouvements politiques nés vers la fin de la guerre, la volonté résolue d'émancipation. Compromis fragile, comme il ressort clairement de la suite des événements qui ont jalonné l'éclatement de la guerre d'Indochine, malgré la volonté du Président Ho Chi Minh d'une coopération avec la France dans le cadre de l'Union française, mais aussi dans le respect de l'indépendance et de la souveraineté de la République démocratique du Viet Nam.

Il n'est sans doute pas inexact que le désir des milieux dirigeants de la bourgeoisie française de voir la France figurer parmi les grandes puissances (on sait que l'importance de la population en était un des critères), joint au contenu de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et de la Charte des Nations-Unies, ait contribué à les amener à accepter le compromis que représentait l'Union française. D'autant plus facilement qu'ils espéraient bien « tourner » les aspirations des peuples colonisés en utilisant l'arsenal politique, économique, administratif dont ils avaient gardé l'essentiel entre leurs mains.

Si la propagande officielle clamait que les Africains étaient devenus des Français « à part entière », elle ne manquait jamais de préciser que cela était « en droit », qu'une distance trop grande séparait le citoyen français de la métropole de celui des anciennes colonies, que « Paris ne s'était pas fait en un jour », qu'il faut « le temps qu'il faut » pour hausser les nouveaux citoyens au niveau de civilisation du métropolitain, qu'au demeurant il n'y avait pas de citoyens de seconde zone comme le prétendaient des malintentionnés, mais seulement le respect (combien soudain et inattendu) des façons d'être de chacun. Les Africains, bref, devaient conquérir la stricte égalité au prix d'une assimilation qui ne voulait pas se nommer, et se laisser conduire prudemment vers les sommets de la civilisation.

Aussi, n'est-il pas étonnant que la bourgeoisie colonialiste française soit passée à l'attaque dès qu'elle se sentit « remplumée » par l'appui politique et

économique de l'impérialisme américain et l'instauration de la politique de guerre froide et du Plan Marshall : successivement c'est la décision d'entrer en guerre au Viet Nam, l'éviction des ministres communistes du gouvernement Ramadier, le déclenchement méthodique de la répression contre les mouvements anticolonialistes des colonies : Algérie, Madagascar, Afrique Noire.

Dans notre pays la répression ira s'aggravant constamment devant la ferme volonté de lutte des masses populaires qui ne désarment pas, malgré les exactions de toutes sortes, les déplacements de fonctionnaires, les révocations, les emprisonnements les expéditions punitives, les assassinats individuels et collectifs. C'est alors que sera tentée la manœuvre de « pourrir le poisson par la tête » manœuvre dont la réussite avec le « repli stratégique » du R.D.A. en Afrique Noire (1951) aura, pense-t-on, atteint le but visé : mater les peuples d'Afrique Noire, rétablir ce qui n'aurait jamais dû être mis en cause : la pérennité de la dépendance de notre Patrie vis-à-vis de l'impérialisme, sous le paravent d'une collaboration et d'une communauté franco-africaines. Cependant, le recul de la menace n'était qu'apparent et provisoire; dans la confusion qui régnait alors chez les masses africaines, des voix continuaient à maintenir intacts la confiance du peuple et l'honneur de notre race; ce qui devait être une défaite totale se révélait finalement être un reflux annonciateur de nouvelles tempêtes. D'autant plus que sur le sol national le mouvement syndical connaît alors un développement sans précédent, qu'en France et à Dakar le mouvement étudiant s'affirme porteur de grandes promesses, que de nombreux partis politiques, certaines personnalités traduisent sur le moment les aspirations de nos peuples, alors qu'à l'extérieur s'enlise la guerre colonialiste faite au peuple vietnamien, qu'éclatent comme des coups de foudre la victoire de la Chine Populaire, la défaite de Dien Bien Phu, la guerre de libération en Algérie, la Conférence historique de Bandoeng. La mise sur pied de l'U.G.T.A.N. à Bamako et Cotonou, la formulation de la revendication explicite de l'indépendance nationale par la F.E.A.N.F. généralisent l'exigence minimum de l'autonomie chez les hommes politiques africains; c'est alors que Deferre et Mitterrand tous deux anciens ministres de la France d'Outre-Mer, sonneront le signal d'alarme, d'autant plus que la guerre d'Algérie d'expédition punitive qu'elle devait être, se transforme clairement en une longue guerre d'usure; la loi-cadre est annoncée, puis votée; les élections de 1957 débouchent sur la constitution des premiers conseils de gouvernement et l'apparition des

premiers « ministres africains ». Mais déjà le mot d'ordre d'indépendance nationale se répand comme une traînée de poudre, tandis que les différents partis « au pouvoir » se voient obligés de revendiquer pour les gouvernements locaux, des pouvoirs de plus en plus étendus et réels. En pleine euphorie de la loi-cadre, avec le Parti Africain de l'Indépendance, apparaît le premier parti politique africain appelant explicitement à la lutte pour l'indépendance nationale et la libération de la Patrie Africaine, la construction d'une société socialiste en Afrique. Devant le véritable raz-de-marée qui déferle en Afrique Noire, l'impérialisme déploie tous ses efforts pour maintenir la « balkanisation » politique des territoires institués par la loi-cadre en lui donnant une solide base sur le plan des partis politiques : c'est l'époque où, devant les exigences d'unité des masses africaines, les partis et mouvements politiques se créent et se regroupent en cascade à travers l'Afrique Noire : Convention Africaine, Mouvement Socialiste Africain, Parti du Regroupement Africain, mais aussi où toutes les rencontres des Partis politiques africains qui auront lieu après l'appel lancé de la tribune du Congrès R.D.A. de Bamako en 1957 par la délégation du P.A.I. se solderont par des échecs, auxquels les manœuvres des formations politiques de la bourgeoisie française (M.R.P., S.F.I.O., U.J.D.S.R.) ne seront pas étrangères. La guerre d'Algérie conduit au coup d'état du 13 mai 1958 et à l'arrivée au pouvoir du général De Gaulle, à la rédaction de la constitution de 1958, qui, en ce qui concerne l'Afrique Noire institue une autonomie interne plus complète et reconnaît le droit à l'indépendance des nouveaux « états de la communauté », après la tournée gaulliste à Brazzaville, Abidjan, Conakry et Dakar avec les événements que l'on sait : le discours de Sékou Touré à Conakry, la manifestation sans précédent de Dakar, qui ont puissamment contribué, plus peut-être que les marchandages de coulisse au sein du Comité Constitutionnel, à la reconnaissance explicite par le général De Gaulle du droit à l'indépendance des peuples de l'Afrique Noire. Mais on ne saurait oublier, en évoquant cette période de l'histoire des colonies françaises d'Afrique, le rôle fondamental joué par la situation en Algérie, par l'opposition résolue de la classe ouvrière française et des démocrates français à l'instauration du régime gaulliste en France. C'est objectivement à un rapport de forces extrêmement complexe et à la situation délicate dans laquelle se trouvait alors le général De Gaulle plutôt qu'à une prétendue générosité de ce dernier que les colonies françaises d'Afrique Noire ont dû de voir certaines de leurs revendications inscrites dans le projet de constitution gaulliste; est-il besoin de rappeler que « l'homme de Brazzaville

» à qui certains hommes politiques africains s'efforcent de faire une auréole de « libérateur » des peuples africains faisait adopter par cette conférence qualifiée « d'historique » :

Les fins de l'œuvre de civilisation accomplie par la France dans les colonies écartent toute idée d'autonomie, toute possibilité d'évolution hors du bloc français de l'empire. La constitution éventuelle, même lointaine, de self-governments dans les colonies est à écarter.

Le référendum du 28 septembre 1958, malgré les énormes moyens de corruption, de menaces et de pressions utilisés, malgré la démonstration de force organisée dans tous les territoires (déploiement et manœuvres des troupes stationnées, mouvements de troupes d'un territoire à l'autre, parades d'officiers envoyés spécialement en renfort, etc.), verra le triomphe historique du « NON » en Guinée, et dans les autres territoires le truquage ne permettra pas d'étouffer derrière une unanimité factice l'expression des aspirations de nos peuples à la liberté : le pourcentage officiel de « NON » est de 22% au Niger, tandis que la participation au vote est de 37% pour ce territoire, 45% au Soudan, 55% au Dahomey. Après l'indépendance de la Guinée et la politique du « vide » menée pour tenter d'étouffer le jeune État africain, les pressions s'exercent essentiellement en vue de maintenir la balkanisation et d'empêcher la constitution d'une fédération : c'est le torpillage de la fédération du Mali, la constitution des deux groupes rivaux de « l'entente » et du Mali, la liquidation totale des anciennes fédérations sur le plan administratif, économique, institutionnel, le « partage » des biens entre les États. Mais l'indépendance avait déjà cessé d'être seulement une aspiration et une revendication en Afrique de l'Ouest, avec l'existence des deux États souverains du Ghana et de la Guinée et le processus irréversible de la libération était déclenché; la Fédération du Mali revendique et négocie son « indépendance au sein de la Communauté », puis son admission à l'O.N.U. L'échec, grâce à la solidarité des patriotes africains et l'aide des pays du camp socialiste, de la tentative d'étouffement de la Guinée ruine définitivement le plan gaulliste qui consistait essentiellement à créer la psychose de la peur devant les conséquences de l'indépendance. Moins de deux ans après avoir bruyamment lancé, en réponse au Docteur N'Krumah, le défi de la prétendue supériorité de la voie de formation d'ensemble politique, économique, etc. entre les colonies et leur métropole, par rapport à la

transformation des premières en États souverains et indépendants, Houphouët-Boigny proclamait en 1960 la revendication de l'indépendance « sans conditions préalables » par les pays de « l'entente ». L'échec, du moins du point de vue politique et institutionnel, de la manœuvre gaulliste que constituait la Communauté était pratiquement consommé.

b. La politique coloniale française en matière d'enseignement et d'éducation de 1945 à 1960

La politique coloniale française, dans le domaine de l'éducation, ne cessera, après la Seconde guerre mondiale, d'évoluer dans un réseau de contradictions : son but proclamé est de donner au Noir africain l'éducation qui en fera l'égal du français métropolitain; mais, comme nous l'avons déjà souligné, il s'agit de le faire « prudemment »; d'un autre côté, les Africains, eux, sont plutôt pressés, d'autant plus pressés de recevoir l'instruction qu'ils perçoivent bien (les méthodes subtiles de discrimination justifiées par le niveau d'instruction les y amènent très vite), que la base de la domination étrangère dans la mesure où elle est identifiée avec la supériorité technique, est étroitement liée à l'instruction.

Nous voyons alors la jeunesse noire se ruer à nos écoles, pour apprendre, avec une foi impressionnante, une ardeur d'autant plus impétueuse, que pendant des millénaires, l'Afrique a cruellement souffert – et elle en est consciente – de sa misère technique (Richard Mollard – *Présence Africaine*, *op. cit.*, p. 343¹)

En un mot, si la France prétend continuer à assumer « sa mission traditionnelle » (entendez « civiliser » le Noir sauvage d'Afrique, c'est-à-dire en termes moins hypocrites l'exploiter économiquement et pour cela le maintenir sous sa domination politique), les Africains eux veulent sortir de leur situation « traditionnelle » d'opprimés. Toute l'évolution de la politique française en matière d'éducation dans les pays d'Afrique Noire ne constituera

1. Il convient de remarquer qu'historiquement le terme de millénaires est inexact, concernant la « misère technique » de l'Afrique : il est en effet établi que jusqu'au moyen âge, les peuples africains (y compris sur le plan technique) n'avaient sensiblement pas de retard sur ceux des autres pays. C'est donc plutôt de siècles qu'il s'agit.

que les différentes péripéties du développement de cette contradiction principale, au fur et à mesure que s'affirme la volonté résolue des Africains, et que des efforts de plus en plus pressés et variés seront déployés pour tenter de la contrecarrer. D'ailleurs, du point de vue même de l'impérialisme français, l'assimilation prônée officiellement est simplement impossible – la perspective d'une République Française au sein de laquelle 40 à 50 millions de citoyens d'Outre-Mer feraient « la loi » aux 40 millions de Français métropolitains, était, il faut le reconnaître, inadmissible et impensable.

La lutte sera constante entre l'administration coloniale et les élus africains des différentes assemblées locales ou métropolitaines (conseillers territoriaux, grands conseillers, conseillers de l'Union française, sénateurs, députés) du moins pour autant qu'ils traduisent effectivement les aspirations des masses africaines; aussi bien en ce qui concerne la liquidation de l'ancien système de l'enseignement colonial d'avant-guerre pour lui substituer un autre de niveau valable, que pour la création des nombreuses écoles réclamées par les populations, ou l'attribution de bourses d'enseignement supérieur et d'enseignement technique à des jeunes africains désireux de poursuivre leurs études en France. Les méthodes typiquement administratives de sabotage ne seront d'ailleurs pas les seules utilisées : le recrutement du personnel enseignant, les directives relatives aux examens, l'instauration d'un climat raciste dans les établissements afin de provoquer des troubles permettant de licencier les élèves, aucun moyen ne sera négligé par l'impérialisme français pour arriver à ses fins, comme nous aurons d'ailleurs l'occasion de le voir plus loin.

2. Différents aspects de l'évolution de l'éducation dans les colonies françaises d'Afrique de 1945 à 1960

a. Évolution des dépenses effectuées dans le domaine de l'enseignement

Les statistiques qui suivent permettent de suivre l'évolution des crédits consacrés à l'enseignement (public et subventions au privé) pour les territoires de l'ensemble de l'A.O.F. de l'A.E.F., du Togo et du Cameroun.

Montant global des crédits alloués à l'éducation en A.O.F.

Année	Total des budgets locaux et général (millions de Francs CFA)	Total des dépenses d'éducation (millions de Francs CFA)	Pourcentage Budget global
1949	21.932	1.362	6
1950	34.157	1.595	4,6
1951	47.218	2.068	4
1952	56.275	2.796	5
1953	53.646	3.185	6
1954	60.507	3.453	5,6
1955	61.500 (26)	5.311	8
1956	68.500 (26)	6.1532	9
1957	73.200 (26)	7.164	10

Chiffres approximatifs évalués d'après la comparaison des Budgets primitifs et des Budgets effectifs pendant les années antérieures, et en utilisant les montants (seuls connus) des budgets primitifs *Outre Mer* 58.

Importance des crédits alloués à l'éducation en A.O.F. (Totaux des crédits inscrits dans les budgets locaux et général en millions C.F.A.)

Année	Budgets locaux des territoires			Budget général (Gouvernement général)		
	Budget global	Budget de l'éducation	%	Budget global	Budget de l'éducation	%
1949	10.163	1.298	12,8	11.769	64	0,5
1950	12.652	1.482	11,7	21.505	113	0,5
1951	17.198	1.936	11,3	30.020	132	0,4
1952	20.296	2.598	12,8	35.979	198	0,5
1953	22.337	2.964	13,3	31.309	221	0,7
1954	23.863	3.196	13,4	36.644	257	0,7
1955	25.616*			32.110		
1956	30.587*			38.303		
1957	34.588*	6.192	18,0	42.488	962	2,2

Budget de l'Éducation – A.O.F, A.E.F., Togo, Cameroun, en millions de Francs métré

Année	Total		Pourcentage Enseignement (%)
	Dépenses	Enseignement	
1951		8.383	
1952		10.862	
1953	128.692	13.461	10,4
1954	137.710	13.175	9,55
1955	146.189	15.854	11,15
1956	162.418	18.082	11,10
1957	176.825	20.296	11,16
1958	187.693		

Crédits FIDES pour l'Afrique Noire en millions de Francs métré

Territoires	1ère Tranche		2ème Tranche		Total global	Total Enseign.	% Enseign.
	Crédits globaux	Enseignement	Crédits globaux	Enseignement			
A.O.F.	111.853	6.832	81.354	6.918	193.207	13.750	7,11%
A.E.F.	39.814	2.545	35.445	2.754	75.259	5.299	7,0%
Togo	4.687	354	4.103	422	8.790	776	8,9%
Cameroun	36.478	1.212	28.450	2.722	64.928	3.934	6,0%

Les chiffres sont assez éloquentes et font clairement ressortir les traits suivants :

1. La fraction du budget total consacrée à l'éducation est en moyenne de 6%; on remarque une baisse sensible de 1949 à 1952, suivie d'un accroissement très lent de 1952 à 1954; à partir de cette année, la progression devient régulière, tout en restant d'ailleurs très modeste, jusqu'en 1955; après quoi, on observe une montée brusque des crédits et une stabilisation relative jusqu'en 1957.

De façon constante, et bien que le montant du budget général dépasse de beaucoup l'ensemble des budgets territoriaux, ce sont surtout ces derniers qui ont réellement supporté la quasi-totalité des dépenses

consacrées à l'éducation : seulement 5/1000 du budget général étaient affectés à l'éducation, alors que pour les budgets territoriaux, ce chiffre était en moyenne de plus de 12%, fraction qui, au demeurant est loin d'être très importante.

L'analyse des crédits F.I.D.E.S. conduit également à des conclusions parallèles; cependant, ce dernier était réputé destiné à favoriser le développement économique et social des territoires, d'où son nom. Or, on constate que la fraction affectée à l'éducation était en moyenne de 6 à 7%. À titre d'indication, signalons que la construction de routes, ports, aérodromes bénéficiait de plus de 50% des crédits F.I.D.E.S. Encore faut-il noter que les territoires participaient au financement du F.I.D.E.S. à concurrence de 45% jusqu'en 1954, de 25% postérieurement à cette date.

b. Évolution des effectifs des différents ordres d'enseignement, de la scolarisation et de l'alphabétisation en Afrique Noire « française » de 1945 à 1960

L'analyse de l'ensemble des données précédentes permet de dégager d'une part le rythme d'accroissement des différents ordres d'enseignement, et d'autre part les lignes de force de l'orientation de la politique pratiquée, en matière d'enseignement, par l'impérialisme français en Afrique Noire.

Un trait frappant de l'évolution des effectifs de tous les ordres d'enseignement pendant cette période est leur accroissement constant en valeur absolue, qui semble même s'amplifier constamment d'année en année. De ce point de vue, l'enseignement primaire a progressé à pas de géant; de même l'enseignement secondaire, technique et supérieur (étudiants en France, puis à Dakar), bien que de façon moins prononcée.

Quand on examine de plus près ce phénomène en s'adressant non plus aux effectifs, mais au taux de scolarisation, on découvre des aspects nouveaux et dignes du plus grand intérêt : certes la progression subsiste encore à ce niveau, mais le rythme n'est pas parallèle à celui de l'accroissement absolu; et malgré l'importance de ce dernier pendant les dernières années et par rapport à son niveau des premières années d'après guerre, on constate que le rythme de la progression du taux de scolarisation a une évolution qui comporte trois périodes : une première pendant laquelle

l'accroissement relatif des effectifs passe de 0,4 à 0,6% (de 1945 à 1947), une seconde pendant laquelle le taux de scolarisation est pratiquement stationnaire et l'accroissement relatif constamment nul (1947 à 1950), enfin une troisième pendant laquelle il se relève pour reprendre sensiblement la valeur de 0,6% (1950 à 1957).

On est d'ailleurs conduit à des constatations d'un parallélisme frappant en examinant les effectifs annuels de l'enseignement secondaire, chacun étant rapporté respectivement à celui de l'enseignement primaire de la même année.

Examinons donc de plus près ces différentes périodes précédemment mises à jour.

De 1945 à 1947, le taux de scolarisation fait des bonds relativement importants : il passe de 2,3 à la veille de la guerre (valeur qu'il a du garder vraisemblablement jusqu'en 1944) à 2,95% en 1945, 3,36% en 1946 et 3,93% en 1947. L'augmentation des effectifs de l'enseignement primaire a alors une valeur moyenne comprise entre 15.000 et 20.000 soit environ de l'ordre de la moitié de l'augmentation moyenne annuelle de la population scolarisable. L'enseignement secondaire a parallèlement subi un accroissement important d'effectifs : non seulement du fait de la transformation des anciennes E.P.S. en collèges (qui n'est d'ailleurs intervenue qu'en 1947), mais surtout par un véritable « envahissement » des deux lycées alors existants (ceux de Dakar et St-Louis) par des élèves africains venus des différentes E.P.S. et des différentes écoles normales. De plus, un grand nombre de jeunes africains obtenaient pour la première fois des bourses d'enseignement secondaire et technique en France (bourses des territoires, de municipalités, etc.).

L'enseignement supérieur (surtout enseignement supérieur technique) a connu également un accroissement d'effectifs : contrairement aux années d'avant-guerre, pratiquement tous les bacheliers africains recevaient des bourses d'enseignement supérieur, et fait nouveau, n'étaient plus automatiquement orientés vers les Écoles vétérinaires ou le droit.

Une certaine démocratisation était donc inaugurée dans la politique en matière d'enseignement pendant cette période qui sera remise en cause dans la période suivante.

À partir de 1947 et jusqu'en 1950, il y a un net recul de l'accroissement relatif de la scolarisation : le taux de scolarisation reste stationnaire, l'augmentation absolue des effectifs tombe à une valeur annuelle comprise

entre 10.000 et 12.500. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le recul est moins apparent du fait de l'ouverture toute récente des nouveaux collèges. C'est surtout sur le plan des boursiers d'enseignement secondaire en France qu'il est sensible : un grand nombre de bourses sont en effet supprimées.

Ce sont d'ailleurs les boursiers d'enseignement technique en France qui sont le plus gravement touchés : la plus grande partie des bourses sont également supprimées.

Il en est de même des bourses d'enseignement supérieur : ainsi le dépouillement du *Journal Officiel de l'A.O.F.* montre que le nombre de boursiers africains d'enseignement supérieur et technique en France passe de 212 pour l'année 1946 à 92 en 1947, alors que les bourses nouvelles passent de 96 en 1946 à 37 en 1947, 45 en 1948, 33 en 1949 et 30 en 1950. Le nombre de bourses nouvelles est donc réduit de 66% de 1947 à 1950 en ce qui concerne l'A.O.F.

Après 1950, on constate un relèvement progressif de l'accroissement du taux de scolarisation, qui atteint 0,5% en 1953 et s'y maintient. L'enseignement primaire connaît dans ses effectifs une progression rapide, cependant faible vis-à-vis de l'accroissement de la population scolarisable.

L'enseignement secondaire par contre a une progression faible et stationnaire jusqu'en 1957. Cependant son rythme de progression est loin de suivre celui qui pourrait être attendu de l'accroissement numérique important des effectifs du primaire. En fait le recrutement reste stationnaire et la progression observée dans les effectifs correspond essentiellement, sinon uniquement, à la naissance des classes successives du cycle secondaire (de la 6e à la 1ère et aux classes terminales); parallèlement a lieu l'élimination de nombreux élèves au niveau de la 3e (titulaires ou non du B.E. ou du B.E.P.C. entrant dans la fonction publique). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il y a également une augmentation des effectifs en valeur absolue. Cependant l'examen du nombre des bourses accordées de 1954 à 1957 conduit à une moyenne annuelle de 48, alors que le nombre de bacheliers en 1953 était de 193; même en admettant que la proportion des africains ne dépassât pas 50%, on voit que la moitié seulement (sinon bien moins) des bacheliers africains ont pu bénéficier d'une bourse (donc continuer leurs études). Ainsi derrière une apparente progression,

l'enseignement supérieur a également connu un véritable freinage par rapport à ses possibilités réelles de développement.

Ainsi on constate bien un accroissement des effectifs de 5% pour l'enseignement secondaire, 18% pour l'enseignement supérieur, alors que pour l'enseignement primaire il est de 50%, pour l'admission du C.E.P. de 50%, pour le Baccalauréat de 30%. Le nombre de certifiés de 1953 à 1957 est constamment au-dessus de 7.000, l'augmentation annuelle des effectifs du secondaire est par contre de l'ordre de 1.000, soit moins du 1/7; le nombre de bacheliers reste au-dessus de 200, alors que nous avons vu que celui des bourses accordées annuellement est en moyenne de 48, soit le quart de l'effectif des bacheliers.

Ce qui précède souligne que pendant cette période, si l'enseignement primaire a connu une extension des effectifs en valeur absolue, le taux de scolarisation par contre restant stationnaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur eux ont, en fait, été sérieusement freinés.

À l'examen des chiffres pour les années 1958-60, on est frappé par l'importance du rythme de croissance des effectifs scolaires des différents États dès la première rentrée après la Loi-Cadre (1958), et cela pour tous les ordres d'enseignement. Ce mouvement se maintient et s'amplifie même à la rentrée suivante qui sera celle de la naissance de la Communauté.

Dans l'ensemble des États de la Communauté, on constate qu'au bout de deux ans, les effectifs ont été multipliés par un facteur qui varie de 1,5 (Soudan, Haute Volta, Cameroun) à plus de 2 (Côte d'Ivoire, Tchad, Niger) pour l'enseignement primaire, de plus de 2 quel que soit l'État considéré quant à l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne la République de Guinée (premier État indépendant parmi les colonies françaises d'Afrique Noire) les effectifs de l'enseignement primaire ont plus que doublé en deux ans, ceux de l'enseignement secondaire plus que triplé. Ces chiffres traduisent de sérieux efforts en faveur du développement de l'enseignement dans des différents États, et on appréciera plus justement le véritable bond réalisé sur le plan des effectifs quand on sait qu'il a fallu un minimum de six ans en moyenne pour voir doubler le nombre d'élèves du primaire comme du secondaire dans l'ancienne A.O.F. pendant la période 1948-1957. Le taux de scolarisation a donc pratiquement doublé en deux ans; mais on doit remarquer que dans

l'ensemble la proportion des élèves du secondaire par rapport à ceux du primaire n'a pas été améliorée pour cela. Il importe d'ailleurs de souligner :

En ce qui concerne l'enseignement primaire, que beaucoup de chiffres semblent se placer quelque peu au-dessus de la réalité; quand même ils seraient exacts, un tel accroissement impliquerait que le nombre de maîtres ait doublé, ce qui, eu égard au degré de développement antérieurement atteint par le secondaire, n'a pu être possible qu'en recrutant un grand nombre de maîtres non qualifiés. De fait, cela a été le cas général (utilisation de moniteurs certifiés sans formation pédagogique) et cette politique est à la longue préjudiciable à l'enseignement.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, quand on ne perd pas de vue que l'accroissement est dû à un recrutement plus important (parmi les candidats certifiés qui étaient au nombre de 10.000 en 1956), il paraît invraisemblable que les effectifs aient pu connaître un accroissement très important, sinon dans les États où l'enseignement secondaire était particulièrement attardé. Il faut d'ailleurs remarquer que les statistiques englobent toujours dans l'enseignement secondaire d'une part les cours normaux, établissements qui sont en fait des écoles de formation de maîtres pour le primaire (instituteurs adjoints), et qui ont connu un développement parallèle à celui de la scolarisation, et d'autre part les cours complémentaires dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils correspondent à un enseignement primaire supérieur, dispensé par des maîtres de qualification insuffisante. De la sorte, si l'on s'en tient à l'enseignement du second degré de façon stricte, (établissement du secondaire : Lycées et collèges) on constate en fait un accroissement bien moins important des effectifs, quand ce n'est une stagnation.

Même quand les effectifs de l'enseignement secondaire ont augmenté, la fraction de l'effectif global que représente celui du secondaire n'est pas améliorée pour autant (sauf quand l'enseignement secondaire part pratiquement de zéro). En fait, de ce point de vue, c'est la politique antérieure qui subsiste et le déséquilibre entre les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) ne fait que s'aggraver : la volonté manifeste des divers gouvernements de développer l'enseignement s'est surtout traduite par un accroissement des élèves du primaire, accompagné d'un recrutement de maîtres de qualification discutable vue l'ampleur de la progression numérique des effectifs, en sorte que parallèlement le niveau général a eu tendance à baisser, sans que pour autant l'enseignement

primaire ait eu la moindre tendance à être un enseignement de masse (il ne peut d'ailleurs l'être tant que le français demeure la seule langue d'enseignement et que la conception de l'école reste celle héritée du système colonial); l'enseignement secondaire est en général sacrifié dans ce cadre sauf en ce qui concerne les établissements de formation de maîtres du primaire (Cours Normaux, École normale) qui demeurent nettement insuffisants.

En matière d'enseignement supérieur et technique supérieur, la progression des effectifs, quoique relativement sensible, est restée insuffisante quand on ne perd pas de vue les besoins importants en cadres supérieurs des différents États. Il est vrai que ce fait s'explique en partie par l'importance démesurée (à notre avis) qui a été accordée aux stages administratifs par les États de la Communauté : le nombre de Bourses de stages allouées pour « complément de formation » à des fonctionnaires anciens élèves des Écoles du Gouvernement général pendant les années 1957, 1958, 1959 est certainement aussi important (sinon plus) que celui des bourses d'enseignement supérieur; en fait, les dépenses correspondantes constituent une bien mauvaise utilisation des moyens, puisque très souvent cette formation complémentaire pouvait être donnée sur place dans chaque État ou dans un établissement commun à tous ou à plusieurs (ce qui en aurait encore abaissé le coût); de plus, le sérieux de cette formation donnée en France est discutable, dans la mesure même où elle était « spécialement » conçue et non sanctionnée par des examens.

À une politique de formation de cadres dans tous les domaines, les États ont en général préféré celle de la formation de cadres (?) de l'appareil administratif qu'ils s'efforçaient de mettre en place; l'expérience de certains d'entre eux (Guinée, Soudan)² montre, s'il en était besoin, l'absurdité de cette politique, par ailleurs favorisée par le gouvernement français. Le cas de la République de Guinée mérite une mention spéciale. En effet l'enseignement y a accusé un développement général (primaire, secondaire, technique, professionnel, supérieur) inconnu partout ailleurs. De plus, fait remarquable alors que les élèves du primaire ont vu leur nombre doubler en deux ans,

2. Création d'écoles d'administration sur place en Guinée puis au Soudan. Il a fallu attendre l'accession à l'indépendance après 1960 pour voir de tels établissements fonctionner dans d'autres États; la plupart ont continué à diriger des stagiaires sur la France.

ceux du secondaire ont triplé; de sorte que l'enseignement secondaire passe de 4,1% (en 1947) à 5,9% de l'effectif du primaire en 1960, soit une augmentation relative de près de 50% du pourcentage représenté. L'enseignement supérieur a connu une progression encore plus importante : le nombre de bourses, qui était de 182 en 1958 est passé à plus de 300 en 1959, pour atteindre plus de 1000 en 1960.

Signalons ici que ces résultats sont la conséquence de la conquête de l'indépendance politique par la Guinée : l'enthousiasme populaire a fait partout surgir de nouvelles écoles, le gouvernement a entrepris et réalisé une réforme de l'enseignement qui a eu pour conséquence immédiate la multiplication des établissements secondaires; il a mené une politique de bourses orientée essentiellement vers la formation de cadres moyens et supérieurs dans tous les domaines de l'activité sociale (particulièrement dans les branches techniques) en utilisant les possibilités immenses de l'indépendance : envoi de boursiers dans tous les pays avancés, les pays socialistes en particulier.

Les statistiques ne contiennent aucune référence relative à l'alphabétisation en Afrique Noire pendant la période de 1945 à 1960. C'est que malgré la propagande tapageuse faite autour de prétendues réalisations dans ce domaine, la lutte contre l'analphabétisme n'a jamais, en tant que telle, préoccupé l'administration coloniale française en Afrique Noire; et si l'éducation de base et les cours d'adultes ont été organisés, c'est surtout sur une base paternaliste dans le but de leur exploitation par la propagande extérieure de l'impérialisme français. Fondamentalement il ne pouvait en être autrement, puisque selon la conception assimilatrice de l'éducation chère aux milieux dirigeants de la bourgeoisie française, alphabétiser l'Africain adulte, c'est lui apprendre à lire, écrire et parler le français; à sa racine même, la « politique d'alphabétisation » prônée était la négation de toute alphabétisation rapide et profonde. Ce qui n'est pas pour étonner, tant il est vrai que la seule voie authentique de l'alphabétisation en Afrique Noire – l'utilisation des langues africaines -- aurait des aspects et des conséquences politiques évidentes dans le cadre du Mouvement National de libération, tandis que le recours au français permettait effectivement de tenter de se ménager « le temps qu'il faut », de freiner au maximum le développement culturel des peuples de l'Afrique Noire.

C'est dire (et l'importance de la scolarisation en est une preuve irréfutable), que l'analphabétisme est resté pratiquement inentamé au sein

des masses populaires africaines; dans la pratique, en dehors des villes, on peut affirmer que 99% au moins des Africains sont demeurés analphabètes; même dans les villes le pourcentage d'adultes alphabétisés ne dépasse jamais 15% (chiffre avancé par les données officielles pour la ville de Dakar).

3. Le développement de l'enseignement privé en Afrique Noire

L'enseignement privé existait déjà en Afrique Noire, plus particulièrement dans certaines colonies où l'action des Missions était importante : Sénégal, Dahomey, Togo, Haute-Volta, Côte d'Ivoire, Cameroun, Guinée, Soudan, colonies de l'ex-A.E.F. Avec le développement relatif de l'enseignement pendant les années de l'après-guerre, l'enseignement privé connaît en Afrique Noire une montée en flèche de ses effectifs comme du nombre de ses écoles.

Primitivement³ cantonné sur des objectifs principalement « religieux », (catéchisme, formation de futurs prêtres autochtones dans les séminaires), l'enseignement privé va étendre progressivement ses sphères d'influence, d'abord à l'enseignement professionnel, puis à l'enseignement primaire et au secondaire. Un concours de circonstances tout à fait exceptionnel favorisera cette extension de l'enseignement privé : les efforts entrepris par les Assemblées locales (Conseils généraux, Grand Conseil), reflet de la revendication de l'instruction chez les masses africaines, conduiront au vote d'importants crédits aux Missions à titre de subventions; en dehors de cette aide obtenue sur le plan local, il va sans dire que ces dernières bénéficient de crédits encore plus importants, avec d'autant plus de facilité que l'Eglise catholique avait constamment ses hommes au sein des gouvernements français successifs », dont certains ont tenu pendant longtemps le Ministère de la France d'Outre-Mer, ce qui permettait aux Missions d'avoir leur part dans les crédits prévus pour l'enseignement dans les divers plans financés par le F.I.D.E.S. On sait que les dirigeants M.R.P. Teitgen, Pflimlin, Buron, ont tous été Ministres de la France d'Outre-Mer, tandis que le Docteur Aujoulat (représentant du M.R.P. au sein du groupe parlementaire des Indépendants d'Outre-Mer), puis L.S. Senghor ont été Secrétaires d'État. Enfin, les écoles

3. Il s'agit là d'un passé récent, puisque les missionnaires ont en général ouvert les premières écoles.

déjà existantes constituaient, pour l'enseignement privé, une source importante de revenus, basée sur une exploitation sans scrupule de la volonté des Africains de donner de l'instruction à leurs enfants : elles étaient payantes en effet, sans d'ailleurs que les tarifs soient en rien réglementés par les autorités locales.

Les statistiques qui suivent permettent d'apprécier l'ampleur du développement de l'enseignement privé en Afrique Noire ainsi que l'étendue de l'aide dont il a bénéficié des pouvoirs publics.

Effectifs de l'enseignement privé dans les colonies françaises d'Afrique Noire

Année 1951

Territoire	Primaire	Collèges et Écoles Normales	Écoles professionnelles	Écoles de brousse
A.O.F.	44.100	1.400	600	23.700
A.E.F.	23.600	400	1.200	12.800
Togo	15.700	400	100	5.300
Cameroun	61.100	600	100	18.000
Total	144.500	2.800	2.000	59.800

Année 1957

Territoire	Primaire	Collèges et Écoles Normales	Écoles professionnelles	Écoles de brousse
A.O.F.	103.700	2.600	1.300	27.000
A.E.F.	63.000	1.200	2.300	21.600
Togo	25.300	500	200	7.000
Cameroun	105.600	11.400	900	68.400
Total	297.600	15.700	4.700	124.000

Subventions à l'enseignement privé en Afrique Noire en millions de Francs métropolitains en 1957

Territoire	Budgets locaux enseignement	Subventions au privé	Pourcentage
A.O.F.	12.394	831	6%
A.E.F.	2.159	484	22,4%
Togo	780	138	17,7%
Cameroun	1.975	671	34%

F.I.D.E.S.

Territoire	Budgets locaux enseignement	Subventions au privé	Pourcentage
A.O.F.	13.750	2.214	16,10%
A.E.F.	5.299	1.208	22,80%
Togo	776	314	40,50%
Cameroun	3.934	954	24,24%

L'évolution de l'importance relative de l'enseignement privé en Afrique Noire

Enseignement primaire

Territoire	1951	1955	1957
A.O.F.	25%	30%	31%
A.E.F.	48%	47%	46,5%
Togo	50,5%	49,50%	49,50%
Cameroun	84%	72%	70,5%

Enseignement secondaire

Territoire	1951	1955	1957
A.O.F.	7,50%	21,50%	24%
A.E.F.	29,50%	40,30%	37%
Togo	47%	52%	51%
Cameroun	36%	39%	56%

Enseignement technique et professionnel

Territoire	1951	1955	1957
A.O.F.	3%	15,50%	20%
A.E.F.	24%	48%	43%
Togo	32%	30%	38%
Cameroun	51,50%	46%	55%

La progression de l'enseignement privé dans les anciennes colonies françaises d'Afrique a été impressionnante dans tous les domaines : effectifs des enseignements de tous ordres et degrés, nombre des établissements et leur diversification, moyens de financement, y compris même résultats aux examens (bien qu'on ne dispose malheureusement pas de données statistiques relatives à ce dernier aspect).

En six ans :

- l'enseignement primaire privé (les écoles dites « de brousse » comprises) a vu ses effectifs tripler; dans la même période, ceux du primaire public ont seulement doublé en A.O.F.
- l'accroissement des effectifs du secondaire privé dépasse 500% alors qu'il n'est que de 200% pour l'enseignement secondaire public.
- les écoles professionnelles privées doublent leurs effectifs tandis que les établissements publics correspondants triplent les leurs.
- les moyens de financement officiellement avoués (subventions des territoires, fédérations et crédits F.I.D.E.S.) ont selon le cas doublé ou même triplé, atteignant en moyenne le tiers de ceux mis à la disposition de l'enseignement public; compte non tenu, bien entendu, du revenu substantiel découlant de la non-gratuité de l'enseignement privé.

Il n'est dès lors pas étonnant que l'enseignement privé ait pu recruter des maîtres (parfois plus qualifiés que ceux du public) et obtenir par voie de conséquence de meilleurs résultats scolaires; d'autant plus que l'enseignement public n'a cessé de connaître une crise sérieuse de recrutement, à laquelle on a tenté de pallier par différents moyens qui ont finalement conduit à un abaissement très sensible de la qualification des maîtres et du niveau de l'enseignement.

Certes, l'aide dont l'enseignement privé a pu bénéficier de la part des assemblées locales était en partie justifiée par la volonté de développer la

scolarisation par tous les moyens. Dans la plupart des cas, les élus locaux partageaient de la constatation apparente que l'école privée permettait une scolarisation « à bon marché », le maître membre du clergé ou non de l'enseignement libre « revenant moins cher » que celui de l'enseignement laïc. L'administration coloniale y était d'autant plus favorable que sur le plan politique, l'opération était payante, notamment dans le cadre de la lutte contre les idées marxistes et leur pénétration en Afrique. Et l'on remarque de fait que la fraction des crédits F.I.D.E.S. destinés à l'enseignement en Afrique Noire qui est allée à l'enseignement libre varie de 16% à plus de 40% (encore ne s'agit-il que des chiffres avoués).

Statistiques relatives aux examens en A.O.F.

Statistiques relatives aux examens en A.O.F. (Sources : *Annuaire Statistique de l'A.O.F.*, 1954. Outre Mer 1958. + Chiffres estimatifs adoptés d'après le total des admis au BE et BEPC

Année	Certificat d'études primaires			Examen (ou concours) d'entrée en 6ème			Brevet élémentaire		
	Présentés	Admis	% de réussite	Présentés	Admis	% de réussite	Présentés	Admis	% de réussite
1949									21,4%
1950	11.135	5.208	46%	5.912	2.519	42,5%	440	94	35,9%
1951	13.008	4.213	32.4%	6.851	1.647	24%	633	227	31,4%
1952	12.506	5.467	43.5%	5.396	2.179	40,5%	552	173	25,6%
1953	14.656	7.012	47,75%	6.746	2.314	34,2%	879	225	23,8%
1954	18.004	7.010	39%	7.974	2.633	33%	1.257	300	
1955		11.021						286*	
1956		10,208						353*	
1957	25.400	11.392	40%	11.997	4.627	39%	3.687++	1.420	

Statistiques relatives aux examens en A.O.F (suite – Chiffres estimatifs calculés sur la base des redoublants et de l'admission en 1ère partie. Source : tableau de l'A.O.F. Outre Mer 1958)

Année	B.E.P.C.			Baccalauréat 1ère partie			Baccalauréat 2ème partie		
	Présentés	Admis	% de réussite	Présentés	Admis	% de réussite	Présentés	Admis	% de réussite
1949		246	45%	339	115	13,9%	150	66	44%
1950	546	328	36,5%	415	124	29,9%	213	78	36,6%
1951	896	462	37,3%	479	147	30,7%	223	116	52%
1952	1.242	691	48%	652	243	37,6%	267	134	50%
1953	1.437	644	30%	812	385	46%	385	188	48,3%
1954	2.128	858*		969	296	30,5%	409	212	51,7%
1955		1.059*			323		493*	242	49%
1956					488		574*	276	48%
1957	Voir BE – BEPC		1.624	693		928	562		

Il convient de souligner que le caractère prétendument plus « économique » de l'enseignement libre s'entend par rapport au budget du territoire; en fait, pour l'Africain, l'école est payante, et les tarifs exigés sont loin d'être modestes : 1.500 fr. CFA par mois à Niamey en 1960 pour un élève de l'école maternelle, 5.000 à 10.000 fr. par mois pour des élèves du secondaire. Par ailleurs, si comme l'écrit un expert français, « il apparaît que la liste des pays à scolarisation bon marché ne comprend que des pays dans lesquels l'enseignement privé a une grande importance : plus de 35% de la scolarisation globale »⁴, cette notion même de scolarisation à bon marché est économiquement fautive ou pour le moins ne se rapporte pas aux intérêts des couches sociales les plus déshéritées et l'on ne doit en aucun cas se laisser tromper par les buts réels d'une telle propagande. Richard Mollard écrit sans détour :

Le gouvernement organise des pèlerinages de Noirs vers La Mecque. On croit rêver devant des contresens pareils. Contresens, parce que notre colonisation est issue, qu'on le veuille ou non, des principes du christianisme, et il est bien évident en définitive qu'il n'y a qu'une

4. *L'économie de l'enseignement en République Soudanaise*, Ministère du Plan, Koulouta, 1960.

solution possible : l'évangélisation... Faire du nègre? Ce ne sera ni en favorisant l'Islam, ni même en se bornant à le détruire. (Hommage à Richard Mollard. *Présence Africaine*, p. 363)

On est combien loin des prétextes officiels et officieux!

c. La politique coloniale en matière d'examens

Les statistiques jointes démontrent nettement à quel point le malthusianisme est érigé en doctrine dans la conduite des examens en Afrique Noire⁵.

On remarquera particulièrement :

1. La baisse constante du pourcentage de réussite au certificat d'études primaires, à mesure que le nombre de candidats augmente. Signalons qu'en France 65% des candidats obtiennent le certificat d'études primaires.
2. Le taux, assez bas en ce qui concerne l'admission en 6^e. On sait qu'en France cet examen est pratiquement supprimé pour la grande majorité des élèves.
3. Le cas du baccalauréat où le taux de réussite en 1^{ère} partie est environ le tiers de celui observable en France; en particulier pour les postulants à la 2^e partie les réussites ne dépassent guère 40% (contre 75 à 80% en France).
4. En renvoyant aux statistiques relatives à l'enseignement supérieur (Institut des Hautes Etudes, puis Université de Dakar), il vaut d'être mentionné ici que le même malthusianisme y préside aux examens, puisque le taux moyen de réussite est inférieur à 50% (contre 70 à 80% en France).

5. Nous avons pu, en tant qu'élève du Lycée de Dakar en 1947 et 1948, puis en tant que membre de jurys d'examen, en faire l'expérience « des deux côtés de la barricade ».

d. L'importance relative de l'enseignement féminin dans le cadre de la politique coloniale en matière d'enseignement

S'il est vrai qu'« en instruisant un homme, on instruit une personne, mais en instruisant une femme, on instruit, au sein de la cellule humaine qu'est la famille, toute une génération appelée à naître et à évoluer sous sa tutelle et son influence », toute analyse du système d'éducation pratiqué dans un pays et à une époque déterminée implique nécessairement, pour être complète, l'examen de la place réservée à l'enseignement féminin.

Avant la Seconde guerre mondiale, le pourcentage de jeunes filles dans les effectifs de l'enseignement en Afrique Noire plafonnait à environ 10% dans les petites classes, 5 à 7% dans les classes de fin d'études primaires; en ce qui concerne les écoles primaires supérieures et les écoles fédérales (École de sages-femmes de Dakar, puis après 1938 École Normale de Jeunes Filles de Rufisque), la proportion était encore plus faible. Après la Seconde guerre mondiale, parallèlement à l'accroissement général (d'ailleurs assez relatif) des effectifs scolaires en Afrique Noire, ceux de l'enseignement féminin ont connu une progression certaine, tout en restant d'ailleurs, et de loin, inférieurs à ce qu'ils devraient et pourraient être, si la scolarisation était conduite en respectant la composition de la population scolarisable.

Il est devenu classique de chercher à justifier cet état de choses en arguant de la prétendue réticence des parents africains à laisser leurs filles fréquenter l'école. S'agissant des conditions de l'après-guerre, une telle affirmation est tout à fait inexacte; de plus on peut remarquer que ce phénomène, dans la mesure où il a persisté, est lié à l'orientation « assimilatrice » de l'enseignement colonial : peut-être, n'était-il en fin de compte qu'une réaction instinctive (dans une certaine mesure salutaire), de défense de la société africaine qui, soit dit en passant, ne semblait point ignorer les incidences et les répercussions, pour l'avenir et les perspectives de l'Afrique Noire, des résultats d'une telle éducation chez les jeunes filles africaines. Comme dans bien d'autres domaines, nous rencontrons ici l'attitude classique du colonisateur qui, du haut de son mépris souverain des peuples africains, et de son incompréhension des phénomènes sociaux qui se déroulent sous ses yeux (l'un expliquant d'ailleurs l'autre), juge unilatéralement, par rapport à ses propres objectifs, et interprète suivant ses propres intérêts, tel ou tel aspect du comportement des peuples qu'il opprime.

En fait, l'un des freins les plus sérieux au développement de l'enseignement féminin a été (et est resté) le pourrissement progressif des mœurs de la société citadine en Afrique Noire. On observe là un phénomène assez complexe dont nous nous contenterons d'analyser les aspects essentiels. D'une part, du fait justement du retard important de l'enseignement féminin, un grand nombre de fonctionnaires « évolués » vivant en majorité dans les agglomérations citadines n'ont pas pu ou ne peuvent pas trouver à se marier à des jeunes filles répondant à leurs aspirations (qu'il n'est pas question d'analyser ni de juger ici); il en découle chez eux la tendance naturelle à se rabattre sur les jeunes écolières, lycéennes ou collégiennes, avec d'autant plus de chances de succès que les parents, pour des raisons déjà examinées, ont hâte que leur fille quitte l'école avant d'avoir été « pervertie ». Mais d'autre part, particulièrement depuis l'instauration de la loi-cadre dans les colonies françaises d'Afrique, avec l'apparition et la floraison des équipes ministérielles (ministres, directeurs et chefs de cabinet, conseillers techniques et autres attachés, etc.), la « montée en grade » des conseillers territoriaux devenus députés, l'épanouissement dans ces « hauts milieux » d'une mentalité de parvenus, d'un esprit de jouissance effrénée, ont conduit à une dégradation des mœurs dont les jeunes filles des écoles ont été les victimes innocentes.

D'après les statistiques officielles, l'évolution de l'enseignement féminin dans les colonies françaises d'Afrique Noire, entre 1945 et 1960, a été la suivante :

A.O.F. : Pourcentage des élèves de sexe féminin

Année	Primaire	Secondaire	Technique et professionnel	Supérieur (Dakar)
1949				
1950				
1951	19%	18,5%	5,8%	24,4%
1952				16,6%
1953				18,1%
1954				14,2%
1955	23%	23,3%	22%	14,5%
1956	19,4%	19,2%	20,4%	13,1%
1957	24,2%	24,4%	26,5%	13%
1958	20,4%	18,4%	20,5%	14,4%
1959				
1960				

A.E.F. : Pourcentage des élèves du sexe féminin

Année	Primaire	Secondaire	Technique et professionnel	Supérieur
1949				
1950				
1951	15,4%	8,45%	40%	
1952				
1953				
1954				
1955	18,7%	14,6%	52%	
1956	17%	12,9%	40%	
1957	21,8%	17%	53,5%	
1958				

Togo : Pourcentage des élèves du sexe féminin

Année	Primaire	Secondaire	Technique et professionnel	Supérieur
1949				
1950				
1951	19,4%	16,8%		
1952				
1953				
1954				
1955	22,2%	18,2%	20,8%	
1956	18,6%	16,8%	19%	
1957	23,3%	19,9%	19,8%	
1958				

Cameroun : Pourcentage des élèves du sexe féminin

Année	Primaire	Secondaire	Technique et professionnel	Supérieur
1949				
1950				
1951	14%	12,7%	73%	
1952				
1953				
1954				
1955	24,6%	13,25%	30%	
1956	20,6%	13,6%	25,8%	
1957	27,6%	11,85%	20,2%	
1958				

Statistique par État du pourcentage des élèves du sexe féminin

Année	Pays	Primaire	Secondaire	Technique et professionnel	Supérieur
1960	Cameroun	24,4%	13%	20,4%	
1960	Congo (Braz.)				
1960	Côte d'Ivoire	19,4%	13,1%	–	
1960	Dahomey				
1960	Guinée	16,3%	13,5%		
1960	Gabon	26,9%	15,2%	–	
1960	Haute Volta	29,7%	19,1%	37%	
1960	Mali	26,3%	17,6%	3%	
1960	Niger	22,4%	13,8%	–	
1960	Tchad	10%	8,65%	–	
1958	Mauritanie	7,4%	5%	–	
	Sénégal				
	Rép. Centr. Africaine				
1959	Togo	24,8%	18%	29,6%	

L'examen des chiffres précédents démasque nettement les manipulations auxquelles sont sujettes les statistiques publiées par les services officiels de l'administration coloniale. On peut en effet affirmer que depuis la loi-cadre (1957) l'enseignement féminin a connu sur le plan du recrutement une progression nette de ses effectifs dans tous les territoires et pour tous les ordres d'enseignement, contrairement à ce qui ressort de l'examen des tableaux ci-dessus. Si l'on tient compte des « coups de pouce » destinés à « corriger » dans le sens favorable à la propagande officielle l'importance relative de l'enseignement féminin, et à faire ainsi artificiellement apparaître une « progression » du taux de scolarisation chez les jeunes filles, l'on est amené à conclure à la stagnation de ce dernier au cours des dix dernières années, dans les différentes colonies françaises d'Afrique Noire. L'analyse des faits saillants qui jalonnent l'histoire de l'enseignement féminin pendant les années de l'après-guerre établit de façon irréfutable le sabotage dont il a été l'objet de la part des autorités coloniales :

1. La seule École Normale formant des institutrices a pratiquement été et est restée celle de Rufisque, (datant de 1938). l'orientation qui lui était

donnée ressort nettement des divers sobriquets qui ont été donnés à ses élèves : Mlles « frigidaires », « femmes savantes », « précieuses ridicules », etc. L'effectif était en moyenne de 30 élèves par promotion pour toute l'A.O.F.

2. Lors de la réorganisation de l'enseignement après la Seconde guerre mondiale, l'institution des programmes du second degré à l'école normale de Jeunes Filles de Rufisque a été conduite de telle façon qu'il en est pratiquement résulté l'extinction du recrutement du personnel enseignant féminin en A.O.F. En effet aucun compte n'a été tenu du retard important (aussi bien quantitativement que qualitativement) qu'avait l'enseignement féminin en Afrique Noire, retard qui ne pouvait être comblé sans une politique judicieuse et appropriée sur le plan du recrutement d'un personnel enseignant féminin suffisamment nombreux et qualifié; le nivellement des statuts a eu pour conséquence l'exigence du même niveau pour l'entrée dans les écoles normales, alors que la scolarisation des jeunes filles était à un niveau très bas; par ailleurs, la mise sur pied des cours normaux dans les différents territoires s'est faite uniquement en vue du recrutement de maîtres masculins; certes, un cours normal de Jeunes Filles était institué à Rufisque, mais d'une part son caractère fédéral (nous avons vu précédemment combien le gouvernement général se souciait peu de l'enseignement, ou du moins le faisait à sa manière) et le mode de recrutement qui en découlait, d'autre part le retard initial de l'enseignement féminin, ne pouvaient conduire qu'à un manque d'efficacité et un rendement dérisoire.
3. Cet état de choses a encore été aggravé après l'application de la loi-cadre, du fait des circonstances suivantes :
 - a. La « territorialisation » de l'enseignement du second degré était instituée, alors que les écoles normales (dont celle des Jeunes Filles) et le Cours normal de Rufisque demeuraient à la charge de la fédération : de ce fait, dans une large mesure les gouvernements des différents territoires abandonnaient au bon vouloir des autorités fédérales, certains aspects de la formation des maîtres; cela est particulièrement vrai s'agissant de l'enseignement féminin, si l'on tient compte de l'existence de Cours Normaux de garçons dans chaque colonie.
 - b. Le recrutement des écoles fédérales était assez gravement menacé par l'apparition et le développement d'un certain égoïsme territorial, d'ailleurs soigneusement entretenu et encouragé par les gouverneurs

qui présidaient les conseils de gouvernement des territoires; en fait, était inauguré le processus qui devait conduire à l'extinction du recrutement des instituteurs, des institutrices et des autres catégories de cadres formés dans les écoles fédérales; on mesure toute la gravité de cette orientation, si l'on ne perd pas de vue qu'aucune mesure n'était prise pour pallier, en ce qui concerne le recrutement des maîtres de l'enseignement féminin, les conséquences désastreuses qui allaient en découler.

c. Au niveau de l'école primaire, aucune politique cohérente relative au développement de l'enseignement féminin n'était pratiquée : ni sur le plan du recrutement des élèves, ni en ce qui concerne l'organisation même de l'enseignement.

d. Enfin, parallèlement à la naissance des conseils de gouvernement dans les territoires, l'accentuation de la corruption des mœurs au sein de la couche dirigeante de politiciens et de hauts fonctionnaires aura pour résultat le détournement de plus en plus généralisé des jeunes filles déjà scolarisées de la conduite à terme de leurs études.

Cependant, plus encore que la scolarisation des garçons (pour laquelle, en raison même des besoins de l'administration coloniale une politique cohérente avait été mise au point), l'enseignement féminin devra sa demi-faillite à des raisons encore plus profondes : à l'origine, il avait été conçu pour « fournir » les « évolués » en femmes avant « un certain niveau » et après la Seconde guerre mondiale, son orientation continuera sur cette même lancée, aggravée par l'accentuation de la politique d'assimilation instaurée dans le cadre de l'Union française. Aussi, au vu des premiers résultats et des conséquences immédiates et à long terme qu'ils impliquaient pour la société africaine, la réticence des peuples africains s'est-elle affirmée avec d'autant plus d'esprit de suite que la menace était jugée plus grave. En d'autres termes, le contenu anti-national de l'éducation au sein du régime colonial, dans la mesure même où il était nettement plus prononcé et plus évident dans ses manifestations chez les jeunes filles scolarisées, et où les conditions économiques et sociales ne pouvaient qu'incliner vers moins de tolérance dans ce domaine de la part des peuples africains est, fondamentalement, une des causes profondes des divers phénomènes d'ordre psychologique, sociologique relatifs à l'éducation féminine telle qu'elle a été conçue et appliquée en Afrique Noire par les autorités coloniales.

3. Éléments d'un bilan de l'enseignement colonial dans les colonies françaises d'Afrique Noire de 1945 à 1960

a. Scolarisation et alphabétisation

L'analyse de l'évolution de l'enseignement en Afrique Noire fait clairement ressortir les caractéristiques suivantes :

1. En dépit d'un accroissement de l'effectif global, le taux de scolarisation reste très bas et sa progression extrêmement lente. Si ce rythme devait se maintenir, l'Afrique Noire ne pourrait jamais être complètement scolarisée.
2. Le développement de l'enseignement secondaire a été constamment freiné par rapport aux possibilités de recrutement existantes sans que l'incidence budgétaire (tout du moins en ce qui concerne le personnel, puisqu'il y avait en moyenne 1 professeur pour 15 élèves) puisse être sérieusement invoquée. Ce freinage volontaire de l'enseignement secondaire ne pouvait d'ailleurs qu'empêcher à plus ou moins brève échéance un développement rapide du primaire (par manque de maîtres qualifiés), ou inaugurer les conséquences immédiates et à long terme qu'on peut en attendre pour l'ensemble de l'enseignement.
3. De même pour l'enseignement supérieur, la non utilisation des possibilités réelles d'extensions a pour conséquence une stagnation relative du secondaire (manque de maîtres) et la limitation du nombre de cadres supérieurs, ce dont on peut mesurer l'incidence sur la vie économique, sociale et politique en Afrique Noire.

Ces différents aspects se tiennent étroitement et constituent un ensemble cohérent d'une logique implacable : celle d'un enseignement à orientation et à prétention assimilationnistes, mais qui, eu égard aux conséquences prévisibles, recule devant la traduction concrète de ses objectifs avoués et prétendus, et révèle derrière le rideau de fumée des discours grandiloquents et des proclamations paternalistes, son but véritable : sauvegarder dans l'essentiel (si possible en lui fournissant des justifications nouvelles, en tout cas en s'adaptant aux nouvelles conditions historiques) la domination politique, l'exploitation économique et l'oppression culturelle de l'impérialisme français dans ses colonies d'Afrique.

Il faudrait en effet être naïf pour ne pas voir que l'anarchie du développement de renseignement (du moins sous l'angle de la liaison et du conditionnement réciproque de ses différentes branches) traduit justement un décalage voulu et calculé par rapport aux exigences et aux aspirations des peuples d'Afrique Noire.

Pour ce qui est de l'alphabétisation de la population adulte, aucun changement n'est intervenu : la campagne africaine restera vouée à l'analphabetisme.

On peut avoir une idée saisissante des résultats de cette politique en traduisant les chiffres des tableaux précédents de deux manières différentes.

1. En prenant pour base la population scolarisable.

En 1947 :

- Sur 100 enfants scolarisables, 4 étaient effectivement scolarisés.
- Pour 100 élèves du primaire il y avait 3 du secondaire.
- Pour 100 élèves du secondaire, environ 26 étudiants de l'enseignement supérieur et technique supérieur.
- En d'autres termes sur 10.000 enfants scolarisables 400 étaient effectivement scolarisés, sur lesquels 12 dans le secondaire et environ 3 dans l'enseignement supérieur et technique supérieur.

En 1957 :

- Sur 100 enfants scolarisables, 10 environ étaient effectivement scolarisés.
- Sur 100 élèves du primaire, il y avait 4 du secondaire.
- Sur 100 élèves du secondaire, environ 13 continuaient dans l'enseignement supérieur et technique supérieur,
- Ainsi dix ans plus tard, sur 10.000 enfants scolarisables, 970 étaient effectivement scolarisés, sur lesquels 40 dans le secondaire et 5 dans l'enseignement supérieur et technique supérieur.

Il faut préciser que ces chiffres se rapportent à l'ex-A.O.F. Quand on

les envisage pour l'ensemble de l'Afrique Noire ex-française, le tableau s'améliore sensiblement⁶ :

On observe en effet qu'en 1957, sur 10 000 enfants scolarisables, 1540 étaient effectivement scolarisés sur lesquels 46 dans le secondaire et 7 dans l'enseignement supérieur et technique supérieur.

2. Si l'on considère séparément les élèves de l'enseignement primaire, secondaire et les étudiants d'enseignement supérieur et technique supérieur, on peut calculer les pourcentages respectifs qu'ils représentent au sein de leurs groupes d'âges respectifs (6-14 ans pour le premier degré, 14-20 ans pour le second degré, 20-26 ans pour l'enseignement supérieur); on trouve en admettant les évaluations suivantes⁷ :

- 24,2% de la population totale d'âge compris entre 6 et 14,
- 10,0% entre 15 et 19,
- 7,7% entre 20 et 24.

a. Dans le cas de l'ex-A.O.F. pour l'année 1957 les chiffres suivants :

- 3.800.000 population scolarisable
- 1.900.000 15-19 ans.
- 1.463.000 20-24 ans.

On obtient donc les pourcentages respectifs : 10,0%; 0,7%; 0,11% pour le 1er, 2e degré et le supérieur.

On peut donc caractériser la « pyramide de l'enseignement » par la suite de 3 nombres : 10 : 0,7 : 0,1 en 1957.

b. Dans le cas de l'ex-A.E.F. : 7,55%; 0,46%; 0,057%.

la pyramide étant caractérisée par la suite : 7,55 : 0,46 : 0,057.

6. Ce résultat s'explique par l'inclusion du Cameroun et du Togo, territoires sous tutelle de l'O.N.U., où du fait de l'existence d'un certain contrôle international, l'enseignement a connu un développement nettement plus important qu'ailleurs – le privé y jouant d'ailleurs un rôle exceptionnel, ce qui peut faire douter de la réalité et du sérieux de l'amélioration constatée.

7. *Rapport final de la Conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique*, Annexe IV pages 33, 34 et suivantes, *Outre Mer* 1958, Ministère de la F.O.M.

b. Portée et incidences politiques, économiques, sociales et culturelles de l'éducation dans les pays d'Afrique Noire de 1945 à 1960

L'enseignement colonial des années de l'après-guerre n'a pas été sans avoir des conséquences et des incidences multiples dans les différents domaines politique, économique, social et culturel – de la vie et de l'évolution des peuples de l'Afrique Noire. Il vaut cependant d'être noté que le contexte politique de prise de conscience nationale, de développement du mouvement de libération et d'élargissement constant de ses objectifs, a participé à estomper, parfois même à annihiler certaines des conséquences, qui auraient pu être désastreuses sur le plan national, de l'orientation et du contenu de l'enseignement colonial; cela est d'ailleurs surtout vrai s'agissant de celles à caractère immédiat, dont les manifestations concrètes entraînent ou pouvaient entrer en conflit avec les exigences de la lutte patriotique, du moins dans sa phase d'alors. Vis-à-vis de la phase actuelle du processus de libération politique, économique, et culturelle des peuples africains, vis-à-vis aussi de la phase suivante d'affirmation de l'homme africain, d'épanouissement de toutes ses potentialités, de la reprise de l'exercice libre du génie de nos peuples dans le cadre retrouvé de la Patrie Africaine telle que l'ont voulue et la voulaient les grands hommes qui jalonnent notre histoire, il est particulièrement important de distinguer les divers aspects positifs et négatifs de l'enseignement colonial des quinze dernières années, afin, en particulier, d'être capable de s'appuyer sur les premiers pour combattre encore plus efficacement les derniers.

1. Formation de cadres africains de différentes spécialités et de tous niveaux. – Incontestablement, les années d'après-guerre ont été, en Afrique Noire, une période d'accélération sensible du rythme de formation des cadres nationaux et de diversification de l'éventail et du niveau de leur spécialisation. En particulier, fait tout à fait nouveau par rapport à l'enseignement colonial d'avant-guerre, l'enseignement secondaire d'une part, et de l'autre le supérieur et le technique supérieur, vont être accessibles à un nombre certes relativement faible, mais numériquement non négligeable d'Africains. Il en résultera l'apparition d'une intelligentsia et de spécialistes de différentes branches chez qui les défauts inhérents à une formation conduite suivant les programmes français seront au moins largement compensés par une prise de conscience plus claire de cette situation, notamment du fait – avantage non négligeable par rapport à

l'enseignement colonial au rabais d'avant-guerre – que cette formation n'était plus caricaturale. Pour la première fois, on verra surgir, non plus des vétérinaires et des avocats seulement, se comptant sur les doigts comme avant-guerre, mais aussi des docteurs, des ingénieurs des professeurs, des économistes, des pharmaciens; un certain nombre seront passés par les plus hautes écoles de France ou auront atteint un niveau de qualification très élevé : ingénieurs des écoles Centrale, Supérieure d'électricité, de l'Institut de Grenoble, professeurs agrégés, administrateurs de la France d'outre-mer, inspecteurs des contributions directes de l'enregistrement, etc. Parallèlement, la formation de cadres moyens s'est poursuivie, dans un premier temps suivant les voies traditionnelles – Écoles fédérales, normales, École vétérinaire, École technique supérieure –, puis dans les nouveaux établissements mis en place.

L'importance politique, sociale et culturelle de l'augmentation sensible de l'effectif des cadres moyens autochtones et de l'apparition de spécialistes et techniciens de qualification supérieure, eu égard au rôle qu'ils jouent sur le plan administratif, social et culturel, et surtout sur le plan politique et économique, n'a nul besoin d'être démontrée : qu'il suffise d'indiquer que par les postes qu'ils occupaient, par l'action sociale consciente ou inconsciente qu'ils exerçaient, enfin par leurs prises de position, même quand ces dernières n'étaient pas suffisamment claires, ils ont participé, dans une certaine mesure et jusqu'à un certain point, à la création des conditions devant permettre l'élargissement progressif des objectifs politiques, sociaux et culturels de la lutte de libération de nos peuples.

2. Les incidences politiques de l'enseignement colonial de 1945 à 1960.
– Certains aspects d'ordre plus nettement politique liés à l'évolution de l'enseignement après la Seconde guerre mondiale méritent une mention spéciale.

En tout premier lieu la naissance du Mouvement étudiant africain, d'abord en France, puis en Afrique même. Au cours d'une assez longue évolution, les étudiants africains, groupés au sein de différentes organisations à caractère corporatif, devaient s'unir en un Mouvement unitaire et puissant, malgré les nombreuses tentatives de division et les manœuvres de diversion du Ministère de la France d'Outre-Mer et de certains hommes politiques africains. Au sein de la F.E.A.N.F. et de l'U.G.E.A.O. ils devaient finalement aboutir, les premiers, à la formulation de la revendication de l'indépendance nationale de la Patrie Africaine; dans

une certaine mesure, la réalisation même de les faits la possibilité de l'unité africaine en même temps qu'elle en popularisait le mot d'ordre; enfin, l'activité très variée et féconde de la F.E.A.N.F. et de l'U.G.E.A.O. – séminaires divers, congrès, impulsion du Conseil de la Jeunesse d'Afrique, organisation de cours de vacances, d'Universités populaires, étude et mise au point de syllabaires pour certaines langues africaines, entre autres – a été d'un grand apport pour le Mouvement National en Afrique Noire. D'autre part, le contact pendant leur séjour en France avec le peuple français, sa classe ouvrière, le Parti Communiste français, les démocrates français de tous horizons, la collaboration avec le mouvement étudiant français – et même la simple fréquentation commune de l'Université avec les étudiants français –, l'expérience des traditions de l'Université française, tout cela a été pour beaucoup dans la prise de conscience plus complète, par les étudiants africains, des problèmes politiques et de leurs responsabilités d'intellectuels d'un pays opprimé. Enfin, parmi les intellectuels patriotes et révolutionnaires africains surgiront les marxistes-léninistes, et de façon plus générale, le mouvement étudiant africain contribuera puissamment à la propagation des idées marxistes-léninistes en Afrique Noire.

Il y a là autant d'éléments positifs à mettre à l'actif de l'orientation de l'enseignement après la Seconde guerre mondiale et des possibilités qu'il a ouvertes aux jeunes Africains.

Mais il est également d'autres incidences, dont les manifestations, pour n'être pas apparues immédiatement et pour n'avoir pas été appréciées avec assez de justesse, n'en sont pas moins lourdes de conséquences : ce sont celles liées au caractère assimilateur quant au contenu des programmes de l'enseignement – du second degré en particulier –, et à la conduite des études hors du territoire national. Ce serait sans doute simplifier dangereusement les choses que de prétendre comme il arrive trop souvent, que les jeunes Africains ont été « assimilés » du seul fait des particularités de la formation reçue. Le phénomène est heureusement bien plus complexe, notamment en raison du contexte politique, économique et social africain. Nous avons pu vivre successivement la vie de l'élève, puis de l'étudiant africains; comme enseignant, il nous a été donné d'observer moins superficiellement les réactions des élèves dans différents établissements et à travers diverses régions de l'Afrique Noire. Le moins que l'on puisse dire est que ni l'élève, ni l'étudiant africains n'aspiraient à « s'assimiler »; objectivement et subjectivement il ne pouvait en être question. Il est

cependant évident que l'aspiration et la volonté sont une chose, la réalité une autre, s'agissant de phénomènes sociaux et humains. De ce point de vue, il est remarquable que le fait essentiel consiste en ceci que tout en aspirant à ne pas se laisser « assimiler », tout en prenant politiquement et humainement conscience de sa situation objective, le jeune élève ou l'étudiant n'apercevaient et ne pouvaient en apercevoir que certains aspects, bref ne pouvaient aboutir qu'à une prise de conscience très partielle. Fondamentalement, parce qu'ils ignoraient, malgré eux, trop de choses, pour ne pas dire tout de l'Afrique, soit que l'enseignement reçu ne put le leur donner et que trop jeunes encore pour déceler et chercher à combler ce vide, leur compréhension des choses en restât fragmentaire, soit que, plus mûrs, leur réflexion s'exerçât de préférence sur les questions les plus actuelles et les problèmes les plus immédiats, notamment quand leurs aînés eux-mêmes ne paraissaient pas clairement les poser. Dans un cas comme dans l'autre, surgissait le danger d'être « coupé » de certaines réalités africaines; il convient de préciser d'ailleurs que ceux, hélas bien nombreux parmi les aînés, qui se plaisent à en accuser les « jeunes » n'aperçoivent souvent de ces réalités que la superficie, victimes qu'ils sont eux-mêmes de leur formation, des complexes qui leur ont été inculqués, et aussi peut-être, d'une suffisance bien africaine au demeurant, vis-à-vis de cadets, quand ce n'est d'une mauvaise conscience qui cherche à se tranquilliser par des procédés trop faciles.

Ce ne sont là, tout compte fait, que les reflets de cette situation objective qui veut que l'intelligentsia formée par l'enseignement colonial ne soit pas une intelligentsia authentiquement nationale, en raison de l'orientation, du contenu et des objectifs de l'enseignement.

Enfin, une des conséquences de l'orientation de l'enseignement après la Seconde guerre mondiale a été l'apparition et le développement d'un certain « culte du diplôme ». À la racine de ce phénomène il y avait la réaction saine chez les jeunes africains, de s'acharner à « conquérir » les diplômes naguère réputés « inaccessibles aux Nègres », la satisfaction consécutive à toute réussite et le respect, la fierté légitime dont les populations africaines entouraient les élèves et étudiants, les espoirs qu'elles plaçaient en eux. Ces circonstances ont rapidement évolué avec le retour au pays des premiers universitaires, et engendré chez nombre d'intellectuels africains un véritable culte du diplôme : tout ce qui était manifestation de la sollicitude du peuple, de son estime ou de ses préjugés favorables, du respect réel qu'on observe en

Afrique Noire à l'égard du savoir (celui dû aux « Anciens » n'en est-il pas une preuve?), devint pour certains un dû, revendiqué agressivement, à travers un étalage bruyant de titres, de diplômes vrais ou faux, authentiques ou usurpés. Ce phénomène a dégénéré en une véritable doctrine d'exploitation du diplôme considéré comme un capital à faire fructifier : d'où l'opportunisme politique, le carriérisme et par-dessus tout le caractère improductif d'une partie importante de l'intelligentsia en Afrique Noire : ingénieurs planqués dans des bureaux, satisfaits d'être directeurs ou chefs de service, mais ne s'occupant que de paperasserie; professeurs « hissés » à des postes administratifs dans les établissements, ou « vendant » trivialement « leur marchandise » au pays sans se soucier d'autre chose; magistrats « distribuant » la justice selon le « Code Civil » ou le « droit coutumier » codifié par les administrateurs et juristes de l'époque coloniale, etc., etc. Cette fuite d'une fraction des intellectuels africains devant ses responsabilités constitue un des freins les plus redoutables à un progrès rapide dans tous les domaines de la culture et de l'éducation, dans de nombreux secteurs de la vie politique économique et sociale en Afrique Noire.

Il est vrai que les autorités coloniales d'abord, et depuis la loi-cadre les hommes politiques africains eux-mêmes et la plupart des gouvernements africains ont tour à tour encouragé ou entretenu cet état de chose par une politique de domestication de l'intelligentsia au moyen de la corruption, de la menace allant dans certains cas jusqu'à la répression la plus sauvage. Si ces circonstances ne peuvent en aucun cas constituer une justification du comportement de certains intellectuels africains, elles contribuent du moins partiellement à en assurer la survivance.

PARTIE III
LA SITUATION ACTUELLE DE
L'ÉDUCATION DANS LES PAYS
INDÉPENDANTS D'AFRIQUE
NOIRE

7. L'enseignement et l'éducation dans les pays indépendants d'Afrique noire à partir de 1960

A. Données statistiques relatives à l'évolution de l'enseignement dans les nouveaux États indépendants d'Afrique Noire

Année 1960 (*Current School enrôlement*, no du 8 sept. 1961, UNESCO, Paris. *Afrique contemporaine*, no 9, sept.-oct. 1963. Documentation française)

Territoire ou République	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement technique	Enseignement supérieur
Sénégal	106.911*	7.844*		
Soudan	54.540	2.569	430	
Guinée	79.400	4.563	737	
Côte d'Ivoire	200.114	6.789		126
Haute Volta	50.465	2.012 (1480*)	480	101
Dahomey	81.100	3.618		
Togo	85 946	2.249	467	
Niger	21.054	1.040 (675*)	78	
Mauritanie				
Tchad	53.973*	1.473*		
Gabon	48.816	1.659	122	
Congo (Brazz)	89.300	3.363	1.365	
Rép. Cen. Afr.	61.428			
Cameroun	371.400	13.808	4.359	

Année 1961

Républiques	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement technique	Enseignement supérieur
Sénégal	108.000	7.258		
Mali	64.902	3.687	552	500
Guinée	96.122	5.553	1.819	1.140
Côte d'Ivoire	220.638	11.339	2.372	1.585
Haute Volta	57.000			196
Dahomey		89.116		561
Togo	101.000	3.974		
Niger	28.609	917	550	
Mauritanie				
Tchad				
Gabon	47.743	2.500	400	153
Congo (B)	99.339	5.100	1.644	580
Rép. Cent. Afr.	67.510	1.551	1.305	63
Cameroun			4.360	936

Année 1962

Républiques	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement technique	Enseignement supérieur
Sénégal	127.000	9.215		
Mali	75.097	4.586	835	600
Guinée	116.351	7.634		
Côte d'Ivoire	238.772	11.414	1.613	245
Haute Volta	63.977	2.795	833	-320
Dahomey	97.100	3.410	740-710,CC	
Togo				240
Niger	26.609	1.359	61	47
Mauritanie	14.637	487	300*CC 60	
Tchad				
Gabon	61.678			
Congo (B)	135.000	5.762		
Rép. Cent. Afr.	72.000	2.573		
Cameroun	427.329	10.050		

B. Caractéristiques générales

Quand on examine les chiffres relatifs à l'enseignement et à l'éducation pour les différents États de l'Afrique Noire (ex-française) on est frappé tout d'abord par le fait qu'ils ne traduisent (exception faite de la République de Guinée) aucun changement remarquable par rapport aux années antérieures : l'accroissement relatif des effectifs n'est particulièrement accusé ni pour le primaire ni pour le secondaire. Les effectifs de l'enseignement supérieur restent insuffisants. Il y a certes un maintien de la progression numérique des effectifs, mais le rythme de développement de l'enseignement reste stationnaire. En ce qui concerne la masse des crédits consacrés à l'éducation par les différents États, son augmentation constante est en fait inséparable, depuis l'accession des États à l'indépendance, d'une diminution simultanée du pourcentage du Budget qu'elle représente; quant à la répartition des crédits entre les divers ordres d'enseignement, l'enseignement primaire vient en tête avec plus de 50% du budget,

l'enseignement secondaire et les écoles de formation des maîtres avec 15% respectivement, l'enseignement technique avec 10% environ. Ces chiffres sont d'ailleurs sensiblement identiques à ceux des années antérieures.

En fait tout traduit l'inexistence d'une « doctrine », d'une politique cohérente en matière d'enseignement et d'éducation. Bien que les nouveaux États jouissent de la souveraineté politique, ils ont maintenu et continué dans l'essentiel la politique de l'ancienne puissance coloniale en matière d'enseignement et d'éducation. Cependant, l'impérialisme français l'avait conçue, adaptée et appliquée dans le cadre d'objectifs précis sur le plan politique, économique, social et culturel tandis que dans la plupart des cas, les gouvernements africains la poursuivent en dehors de tout plan (ou objectif) cohérent, – inexistant en général – tout en prétendant viser dans les domaines politique, économique et social la liquidation des conséquences de la domination coloniale.

Souvent même, le développement de l'enseignement primaire s'est fait sur la seule base démagogique : conformité apparente avec la volonté des populations, velléité d'améliorer les « chiffres des statistiques » jugés déshonorants; ce qui explique le peu de sérieux avec lequel sont résolus les problèmes relatifs à l'ouverture des nouvelles classes. Tandis que les populations construisent elles-mêmes les écoles, les gouvernements sont en général incapables de mettre au point et de réaliser à un rythme conséquent la formation des maîtres qualifiés nécessaires et de procurer le matériel indispensable à un enseignement normal; les mêmes remarques s'appliquent au développement de l'enseignement secondaire : nous avons déjà signalé l'accroissement des effectifs lié à la création des cours normaux et des cours complémentaires. Les premiers sont en fait des établissements de formation professionnelle d'instituteurs adjoints et de moniteurs; les seconds, ouverts dans les agglomérations « de brousse », à un rythme parfois impressionnant, constituent plutôt des établissements d'enseignement « primaire supérieur » que du secondaire. Non seulement l'installation matérielle des cours complémentaires est souvent précaire (locaux de fortune, matériel scolaire incomplet et insuffisant), mais encore les élèves sont placés dans des conditions difficilement compatibles avec un travail sérieux en Afrique Noire : ils doivent être externes (donc vivre en ville dans des conditions matérielles précaires et ne se prêtant pas à l'étude), et sont souvent sans maîtres ou ont des maîtres insuffisamment qualifiés.

Au contraire les Lycées et Collèges établis dans les grands centres sont

caractérisés par leurs effectifs quasi stationnaires, la présence d'un personnel enseignant (en grande majorité français) de qualification généralement acceptable et en nombre tel que la moyenne d'élèves par professeur s'établit autour de quinze, soit de la moitié du rendement reconnu comme optimum.

Les résultats obtenus par les différentes écoles et notamment celles de « brousse » aux divers examens, certificat d'études primaires, examen d'entrée en sixième des Lycées, Collèges, Cours Normaux et Cours Complémentaires, montrent avec assez d'éloquence l'exactitude des remarques précédentes : le rendement des écoles est faible et beaucoup n'ont pas même un seul élève admis aux examens, et cela pendant plusieurs années. À titre d'exemples, signalons que pour les trois années 1957, 1958, 1959. 18 écoles du Soudan (actuel Mali) n'ont pas eu plus de 6 admis au total chacune (la moyenne s'établissant à 3 admis par école pour 3 ans soit 1 admis par an). Cet exemple n'est pas isolé et c'est ainsi qu'en 1961, beaucoup d'écoles du Niger n'ont pas eu un seul élève admis au certificat d'études primaires. Nous ne disposons pas de renseignements très précis sur d'autres États, mais le fait est général en Afrique Noire.

Les cours complémentaires se sont multipliés d'années en années, dans des conditions d'installation matérielle de plus en plus précaire et avec en général un personnel enseignant de plus en plus insuffisant sur le plan du nombre comme de la qualification.

Quant aux Lycées et Collèges, sauf exception, leur nombre n'a pas sensiblement varié, pas plus que leurs effectifs. Le nombre de bacheliers fournis par an est pratiquement stationnaire et s'avère nettement insuffisant par rapport aux besoins en cadres moyens et supérieurs des différents États; aussi a-t-on vu inaugurer une politique de « levée en masse » d'élèves de Lycées titulaires du B.E.P.C. ou de la 1ère Partie du Baccalauréat en vue de leur envoi à l'étranger pour devenir des techniciens de différentes branches; politique qui est d'ailleurs discutable et qui peut porter des préjudices sérieux dans les années suivantes.

En ce qui concerne l'enseignement technique et l'enseignement supérieur, il convient de souligner quelques aspects funestes de la balkanisation de l'Afrique Noire par l'impérialisme français et de la politique de prestige des gouvernements africains. De ce point de vue, l'éclatement de la Fédération du Mali n'a fait que précipiter une orientation qui se dessinait

déjà. En effet, malgré l'existence de l'Université de Dakar, le Centre d'Enseignement Supérieur d'Abidjan créé en 1958, a continué à se développer et le gouvernement ivoirien, avec l'aide de la France, est déjà en train d'établir les bases matérielles de sa transformation en Université. Il est à peine nécessaire de noter l'absurdité d'un tel projet, (du moins à l'heure actuelle), eu égard à l'existence de l'Université de Dakar et à la faiblesse des effectifs de bacheliers dont dispose la Côte d'Ivoire (de l'ordre de la centaine); bien qu'elle soit sensée être une « Université des États de l'Entente », l'Université d'Abidjan ne sera qu'ivoirienne : dès maintenant les autres États de l'entente ou bien continuent à envoyer leurs étudiants à Dakar (du moins en partie), ou bien les dirigent sur la France.

En même temps, l'Université de Dakar, devenue successivement « Université malienne » puis « Université sénégalaise », mais qui en fait reste une Université française, a vu son recrutement africain s'amoinrir au profit, il est vrai, d'un apport massif d'étudiants français (en particulier par le jeu de bourses accordées sous condition par le gouvernement français).

Tout cela, en attendant que chacun des nouveaux États décide qu'il lui faut lui aussi pour des raisons de prestige, une Université entière chez lui.

Quant à l'enseignement technique, les établissements communs qui existaient ont eu une évolution analogue : qu'il s'agisse de l'École des Travaux Publics (Bamako), de l'École d'Agriculture (Katibougou), de l'École des Assistants d'Élevage (Bamako), ou du Lycée technique Delafosse (Dakar), ils ont progressivement vu la base du recrutement de leurs élèves se rétrécir pour se ramener pratiquement à l'État où elles sont situées.

On constate ainsi un éparpillement des moyens en matière d'enseignement supérieur et technique. Cette politique inspirée et favorisée par l'impérialisme français, si elle flatte le « micro-nationalisme » des différents États a pour conséquence l'apparition de charges financières plus lourdes pour chacun, et, simultanément, d'un besoin d'aide extérieure; le gouvernement français (comme par hasard) est celui vers lequel les États africains se tournent pour « implorer » des crédits. De ce fait, aucun de ces États ne peut décider souverainement de sa politique en matière d'enseignement et d'éducation : le néo-colonialisme a une base toute prête pour sa politique culturelle.

Passant à la question du contenu de l'enseignement et des programmes,

nous devons noter que depuis l'accession des différents États à l'indépendance, bien peu de changements appréciables sont à signaler.

L'enseignement primaire est pratiquement donné avec les mêmes programmes et la même structure, des retouches ayant été faites pour les matières où l'on peut dire qu'il était « impossible de faire autrement » : histoire, géographie, instruction civique¹. Sur tous les autres points, aucun changement n'est intervenu : le français, « langue officielle » des États continue à être la langue d'enseignement, les manuels restent les mêmes. Dans l'enseignement secondaire, tout est resté comme auparavant : aucune innovation n'est intervenue, tant il est clair que les différents ordres d'enseignement sont liés entre eux et que par ailleurs le désir des gouvernements africains de voir décerner des diplômes identiques aux diplômes français impose nécessairement des « servitudes » en matière de programmes : le Gouvernement français pour un acte formel et sans grande portée pratique (il suffirait d'une équivalence ou d'une homologation) se trouve juridiquement habilité à intervenir directement dans la détermination des matières, horaires et programmes de l'enseignement des États africains.

Ainsi dans l'ensemble des États de l'Afrique Noire, on ne décèle aucune politique cohérente en matière d'éducation et d'enseignement. Cet état de choses est dans une large mesure lié à l'incompréhension quasi-totale de l'importance de l'éducation, de son rôle dans le développement politique et économique, chez les gouvernements africains actuels, comme en font foi maintes déclarations d'hommes politiques. Il y va aussi d'une certaine panique devant les difficultés qu'impliquerait un changement profond du système d'éducation, et simultanément d'une quiétude réelle devant la situation actuelle, quiétude basée sur le sentiment profond que le système actuel hérité du régime colonial, « n'est pas si mal que ça » « a fait ses preuves », « nous a formés », etc. Il y va surtout de la persistance de la conviction inavouée (parce qu'inavouable), vestige de l'enseignement colonial dans la conscience de bien des africains « instruits », que les peuples africains seraient incapables d'édifier leur culture propre de manière active et créatrice, et seraient condamnés au rôle passif de réceptacle vis-à-vis de

1. Encore faut-il noter le caractère généralement superficiel de ces « adaptations » : les manuels restent les mêmes qu'auparavant, même si l'on y a remplacé « A.O.F. » par Afrique occidentale, « territoire » par État et les couplets sur « l'œuvre coloniale et la mission civilisatrice » par de nouveaux parlant de coopération et d'assistance technique.

ce que l'on nomme pompeusement et un peu mystérieusement « la culture occidentale ».

Les seules tentatives de réforme de l'enseignement entreprises à ce jour sont celles de la Guinée (1959 et 1961) et du Mali (1963), qui seront examinées et discutées plus en détail dans le cadre des problèmes posés par la remise en question de l'héritage légué par le régime colonial en matière d'éducation.

Dans l'un et l'autre cas, le français demeure la langue d'enseignement dans le primaire comme dans le secondaire. La durée totale de la scolarité primaire + secondaire a été sensiblement réduite (1 an pour la Guinée comme pour le Mali) tandis que le contenu des programmes a été plus ou moins profondément remanié, notamment en Histoire, Géographie, Sciences physiques et naturelles, mathématiques, philosophie et lettres. Si la réforme malienne est trop récente pour permettre d'en juger les effets, on peut remarquer qu'en ce qui concerne la Guinée, le rythme de scolarisation ne semble pas s'en être notablement accéléré, du moins comparativement à celui des autres États, sauf en ce qui concerne l'enseignement secondaire.

C. La politique culturelle du Néo-colonialisme en Afrique Noire

Pendant les dernières années, devant la montée du mouvement national en Afrique, eu égard à ses difficultés en Algérie et à la situation internationale, l'impérialisme français a déployé des efforts soutenus et importants pour sauvegarder dans l'essentiel sa mainmise économique sur les pays d'Afrique Noire. L'indépendance généralement acquise à travers la remise du pouvoir politique entre les mains de politiciens acquis à l'impérialisme, a été soigneusement préparée. La loi-cadre a permis d'instituer la « balkanisation » de l'Afrique Noire, qui a été accentuée plus tard par la création des États de la Communauté et les manœuvres tenaces pour rétrécir à sa naissance, puis disloquer la Fédération du Mali. En même temps, la corruption politique a été instaurée en Afrique Noire, à une échelle monstrueuse, permettant le recrutement d'hommes d'État africains prêts à tout pour garder leurs portefeuilles ministériels. Enfin il faut signaler que les négociations préalables à l'indépendance, qui se sont déroulées même quand sur l'arène internationale « l'indépendance sans conditions » était sensée être exigée (cas de l'Entente), ont également préparé à l'avance les bases de

« repli » de l'impérialisme. Tout était en place pour la mise en œuvre de la « nouvelle » politique de l'impérialisme.

1. Le néo-colonialisme en Afrique Noire

Mettant à profit les conditions objectives (politiques et économiques) de l'octroi de l'indépendance, l'impérialisme français (et ses partenaires) maintiennent une domination (qui se veut subtile) sur toute une série d'États africains, dont les aspects essentiels sont :

a. La remise du pouvoir politique entre les mains de gouvernements africains et la mise au point de manifestations extérieures spectaculaires des attributs de souveraineté : organisation de Ministères et Services Centraux, création d'une diplomatie, parrainage à l'O.N.U., organisation d' « armées nationales », etc.

b. Le maintien des positions économiques de l'impérialisme : dans l'essentiel l'économie de ces États reste dominée par les Sociétés commerciales, les Banques et les diverses sociétés industrielles de l'ancienne métropole; le commerce garde pratiquement aussi bien dans l'exportation que dans l'importation l'ancienne orientation coloniale. Tout cela se faisant d'autant plus facilement que l'indépendance a été octroyée avant un développement conséquent de la lutte des masses populaires qui n'ont donc pu imposer aux dirigeants politiques un programme précis comportant des changements fondamentaux dans le domaine économique : tous les moyens économiques restent au lendemain comme à la veille de l'indépendance dans les mains de l'étranger. D'autre part, devant les problèmes économiques posés aux différents gouvernements (investissements, problèmes monétaires, dépenses élevées de souveraineté, etc.), l'impérialisme en offrant son « aide et coopération économiques » la monnaie contre le maintien sinon le renforcement de ses positions acquises. Si l'on tient compte du facteur supplémentaire et favorable à l'impérialisme que constitue le fait d'avoir pour interlocuteurs des hommes dévoués, l'on comprend aisément comment se ferme ce « cercle infernal ».

c. Prenant prétexte du manque réel de cadres que l'on constate en Afrique Noire (et pour cause!), l'impérialisme impose aussi aux gouvernements (qui ne peuvent que l'accepter!) une aide technique qui se traduit par le maintien des anciens et l'envoi de nouveaux cadres sous le

signe de l' « assistance technique ». Ces fonctionnaires européens qui occupent tantôt des postes voyants (Directeurs de Cabinets, Chefs de Services) tantôt des postes plus discrets (Conseillers techniques, attachés de cabinet, fonctionnaires exécutants) constituent en fait un réseau efficace et puissant, à fonctions multiples : défense et mise en pratique de la politique de l'impérialisme, sabotage de toutes mesures contraires, surveillance de l'évolution générale du pays, en un mot maintien de l'État dans l'orbite économique et politique de l'impérialisme par tous les moyens.

d. Sur la base d'une flatterie éhontée des dirigeants politiques et des particularismes locaux, l'impérialisme favorise le développement de « micro-nationalismes » locaux et la division politique des États africains; certes, dans un esprit de coordination de sa propre politique et aussi d'organisation d'une « solidarité » politique dont il est à l'origine, des organismes du type Conseil de l'Entente, Groupe de Brazzaville (Union Africaine et Malgache devenue récemment Union Africaine et Malgache de Coopération Economique) ou de Monrovia ont vu le jour. Mais on ne doit pas se tromper sur la portée réelle de ces créations; toutes les conférences sont « montées » en vue d'une propagande extérieure et les décisions restent « sur le papier » sauf en ce qui concerne les problèmes d'intérêt majeur pour l'impérialisme international : défense (bases stratégiques et maintien des régimes actuels), monnaie. Sur le plan économique, il suffit de signaler l'existence de barrières douanières entre les différents États pour juger de la portée réelle de ces organismes. Concrètement, s'il y a coordination, c'est une coordination par l'impérialisme des moyens de sa politique économique (voies d'importation et d'exportation), culturelle et militaire.

On peut remarquer qu'en dehors de ces domaines, pas une seule mesure concrète d'unité n'est jamais sortie d'aucune des innombrables conférences et réunions de Chefs d'États ou d'experts.

2. La politique culturelle du néo-colonialisme

À cette politique générale, correspond une politique très précise en matière d'enseignement et d'éducation, appliquée par les techniciens et experts français dans les différents États, et codifiée dans les « accords culturels » entre ces États et la France.

Parallèlement à ce qui se déroule dans les autres domaines, la base

objective de la politique culturelle du néo-colonialisme est la position prépondérante de la langue et de la culture françaises dans le système d'enseignement, le manque de cadres moyens et supérieurs autochtones avant comme après l'accession à l'indépendance politique. L'impréparation à tout changement sérieux de l'état de choses existant n'a pu qu'accroître encore plus les possibilités d'action de l'impérialisme (pour des raisons évidentes quand on considère le travail d'élaboration et de recherche nécessaire, sans compter que la plupart des hommes politiques africains considéraient l'indépendance politique comme un « rêve » de la seule intelligentsia). Par les accords « d'assistance technique et de coopération culturelle », l'ancienne structure de l'enseignement est maintenue : la délivrance des diplômes relève directement ou indirectement du gouvernement français, qui « donne » des professeurs, des instituteurs, des hauts fonctionnaires et experts de l'enseignement aux États, contrôle en fait les examens du primaire, du secondaire et du supérieur. Il s'est de plus réservé le monopole de fournir le personnel nécessaire, les États ne pouvant s'adresser à d'autres pays que si le gouvernement français reconnaît officiellement ne pouvoir le faire.

Devant les contradictions évidentes de systèmes d'enseignement colonial avec l'accession à l'indépendance des différents États, des experts envoyés par le Gouvernement français sont chargés d'étudier et proposer des réformes et adaptations.

L'expérience des dernières années montre que la politique de néo-colonialisme en matière culturelle, consiste à maintenir coûte que coûte l'influence culturelle française, à orienter dans ce sens les divers gouvernements, à asseoir les bases culturelles du maintien politique et économique du néo-colonialisme :

a. Dans la plupart des États, l'orientation donnée à l'enseignement consiste essentiellement à maintenir en place l'enseignement français actuel, en faisant quelques sacrifices indispensables (programmes d'histoire et géographie, instruction civique) et à introduire un prétendu enseignement de masse, spécialement conçu pour permettre l'« extension » de la langue française dans les campagnes, et constituant en fait une discrimination entre les enfants des villes qui continueraient à bénéficier de renseignement actuel et ceux de la brousse. Ainsi les problèmes de l'extension de la scolarisation et de la réforme de l'enseignement dans son ensemble sont escamotés simultanément, le premier étant ramené à l'alphabétisation des enfants de

la brousse en langue française, ce qui permet de prétendre avoir résolu le second.

b. L'enseignement secondaire se voit appliquer la même méthode : création d'établissements spéciaux pour les enfants de brousse, maintien des anciens établissements pour ceux des villes (parmi lesquels les fils de « techniciens » français). Ce qui fournit une façon élégante de freiner l'enseignement secondaire, tout en prétextant le développer. Du même coup, la formation de cadres moyens et supérieurs subit un sérieux ralentissement. En ce qui concerne ses programmes, on n'en visage que quelques « adaptations » en histoire et géographie et en sciences naturelles.

c. L'enseignement supérieur quand il existe (et même quand on ne fait qu'envisager sa création) est aussi le monopole de la France, les programmes, matières, examens étant français : le gouvernement français par l'intermédiaire de ses nationaux, contrôle en fait la formation des cadres supérieurs et peut en fixer arbitrairement le rythme selon ses intérêts. Par le baccalauréat, il contrôle d'ailleurs aussi le passage du secondaire au supérieur.

d. Si la formation des cadres supérieurs est ainsi contrôlée minutieusement, par contre de nombreuses bourses sont accordées pour des stages à des nationaux dont on sait que le séjour en Europe se ramènera en général à du tourisme, mais à qui les gouvernements confieront à leur retour des postes de « responsabilité » avec d'autant plus de facilité qu'ils avaient été choisis en raison de leur loyauté et non de leurs capacités et de leur mérite. Cette course aux stages est favorisée et développée et il n'est jusqu'à des sociétés industrielles françaises, allemandes, etc., qui ne donnent de nombreuses bourses dans ce domaine. Il est d'ailleurs certain que d'autres objectifs sont visés simultanément : recrutement d'agents, influence politique et économique.

Ainsi, la politique culturelle du néo-colonialisme en Afrique Noire est essentiellement une politique de maintien et d'extension de l'influence de l'ancienne métropole à travers l'enseignement par le contenu de ce dernier, par la limitation du nombre des cadres supérieurs, garantie évidente du recours des États africains aux techniciens étrangers. Elle vise en définitive, à perpétuer la dépendance économique (donc politique) des États africains vis-à-vis de l'impérialisme français ou anglais et de leurs alliés ouest allemands et américains. Elle se traduit également par la politique de division

pratiquée par le néo-colonialisme : les experts étrangers orientent les gouvernements africains vers la résolution à l'échelle de chaque État de tous les problèmes de l'enseignement, freinant ou empêchant toute mise en commun des efforts et des moyens, ce qui permet de grossir artificiellement les difficultés et de présenter le recours à l'aide extérieure comme la seule solution possible; en même temps on détourne les gouvernements africains des voies effectives d'un développement rapide et efficace de l'éducation, de la création des bases d'un renouveau culturel africain.

8. Problèmes d'éducation et tâches de l'enseignement dans les conditions de l'Afrique noire contemporaine

Au cours des dernières années, les questions d'éducation ont de plus en plus été au centre des préoccupations des hommes politiques, comme, d'une manière plus générale, de l'intelligentsia africaine dans son ensemble, et ont revêtu une importance et une acuité très grandes depuis l'accession des États africains à l'autonomie, puis à l'indépendance, s'imposant à l'attention des uns et des autres à travers une prise de conscience de leurs différents aspects : aux uns apparaissait la nécessité d'une « certaine éducation » du peuple comme condition de sa mise en mouvement pour la « compréhension » de la nouvelle situation et la réalisation d'objectifs qui lui sont assignés et transmis par l'intermédiaire de l'appareil administratif et de l'organisation politique, en même temps que celle d'une certaine adaptation de l'enseignement aux nouvelles conditions : quant aux autres, l'accession à la souveraineté politique signifiait à leurs yeux que pouvait s'ouvrir une ère nouvelle de Renaissance Africaine, se traduisant en particulier sur le plan culturel par la liquidation rapide du retard hérité de l'époque coloniale et du système d'éducation qui en a été l'instrument efficace.

D'une façon générale, les problèmes d'éducation sont reconnus comme étant les problèmes clefs pour toute tentative tant soit peu sérieuse de transformer l'Afrique Noire actuelle de pays sous développé en pays avancé. Il n'est que de consulter les discours et déclarations des différents hommes d'État africains (dans la mesure où ils reflètent nécessairement les aspirations populaires et problèmes posés aux gouvernements), pour se convaincre de l'ampleur et de la résonance de tout ce qui a trait à l'éducation dans les différents pays d'Afrique Noire. Les nombreuses réalisations des populations africaines enregistrées dans le domaine de la construction des écoles par investissement humain là où les conditions politiques ont permis ou permettent la libération même partielle de l'initiative populaire (en particulier en Guinée, au Mali) en sont des preuves concrètes.

L'analyse des différents aspects des problèmes généraux d'éducation en Afrique Noire comme prémisses à toute tentative de solution de ces

problèmes et à toute étude critique des méthodes et mesures déjà préconisées ou appliquées dans ce but, comme tâche préalable à l'examen de l'adéquation ou de l'inadéquation du système actuel d'éducation à la solution de ces problèmes, s'impose au stade présent de notre étude. Ce faisant, les problèmes d'éducation en général doivent être distingués des problèmes d'enseignement : trop souvent ils sont confondus volontairement ou non, ce qui a pour conséquence des essais qui ne peuvent être qu'infructueux ou se révéler désastreux parce que tentant d'appliquer un même remède à des maux assez nettement différenciés.

A. Problèmes généraux d'éducation en Afrique Noire

L'accession des États africains à l'indépendance, a posé de nouveaux problèmes aux dirigeants politiques et aux populations africaines : consolidation de l'indépendance politique, conquête de l'indépendance économique, problèmes variés d'édification nationale, dont la solution requiert la participation consciente et enthousiaste des masses populaires et partant la création des conditions de cette participation et de son efficacité : conditions politiques qui se résument à la mise en œuvre d'une politique conforme aux aspirations et aux intérêts des masses populaires, donc dirigée contre l'impérialisme et le néo-colonialisme; conditions sociales et culturelles qui se ramènent à fournir à l'ensemble de la population active actuelle de nos pays les moyens qui renforcent sa participation consciente et active à la résolution de tous les problèmes, libèrent son initiative créatrice, lui permettent l'accès à des techniques plus perfectionnées, favorisent la montée de nombreux cadres moyens et supérieurs issus des masses populaires et indispensables à tout bond en avant véritable, moyens enfin qui dans l'immédiat contribuent à améliorer ses conditions matérielles de vie (hygiène prophylactique, alimentaire, etc.). Il n'est pas besoin de longs développements pour percevoir que le problème-clef, dans les conditions des États de l'Afrique Noire, où 95 à 99% de la population est analphabète, est celui de l'alphabétisation rapide des pays. Il est en effet évident que l'alphabétisation est la base objective à partir de laquelle tous les autres aspects peuvent être entamés et résolus : l'acquisition de l'écriture et de la lecture est un outil insoupçonnable d'éducation dans tous les domaines de

l'activité humaine mettant à la portée de l'homme l'expérience de l'humanité entière et élargissant considérablement son horizon spirituel.

1. Alphabétisation

L'alphabétisation des masses populaires (particulièrement de leur partie active) est donc une des tâches les plus urgentes à entreprendre dans le cadre d'une politique vraiment nationale en matière d'éducation. L'importance et l'urgence de cette tâche, l'ampleur du travail nécessaire, tout conduit à conclure que pour être réalisée à un rythme suffisamment rapide, l'alphabétisation ne peut être confiée à un groupe restreint de personnes; elle ne peut être sérieusement entreprise que par la mise à contribution de tous ceux qui savent lire et écrire : en un mot cette tâche d'importance nationale doit être résolue à l'échelle nationale. En particulier, ce serait commettre une erreur grave que de vouloir en faire une question du seul ressort des membres de l'enseignement; ceux-ci, qui sont de loin une minorité, ne peuvent au plus que jouer un rôle moteur, un rôle d'organiseurs transmettant leur expérience aux autres. Ce n'est que par l'action conjuguée et organisée de tous (gouvernement, partis politiques, syndicats, organisations culturelles, de jeunes, de femmes, etc.), comme le montre avec éloquence l'expérience de pays comme la République Populaire de Chine, la République démocratique du Viet Nam et Cuba, que l'on pourra vaincre l'analphabétisme.

L'expérience de la révolution cubaine, est à cet égard pleine d'enseignements : le mot d'ordre lancé par José Martí « Etre instruit pour être libre », la proclamation de Fidel Castro « Ce que doit savoir au moins – au moins! – un être humain, c'est lire et écrire », la décision de faire de la désanalphabétisation des masses populaires des villes et des campagnes l'objet d'une véritable bataille à l'échelle nationale, indiquent quelle place importante le gouvernement révolutionnaire cubain accorde effectivement à l'essor culturel de son pays. Mieux encore, les méthodes préconisées et utilisées avec succès montrent l'efficacité d'une conception hardie utilisant tous les moyens disponibles, pourvu que l'alphabétisation se fasse en langue maternelle. Le gouvernement cubain a en effet fait appel à tous ceux qui savent lire et écrire selon la devise « Qui ne sait pas doit apprendre, qui sait doit enseigner » : enseignants de tous degrés, élèves, étudiants, alphabétiseurs volontaires de toute origine, mobilisant ainsi plus de 200.000

personnes, dont plus de 100.000 élèves et étudiants; les écoles ont été fermées pour permettre l'utilisation complète de leurs élèves (plus exactement les grandes vacances y ont été consacrées, avec en plus une période de plusieurs mois).

Le 1er août, 104.000 enfants sont déjà formés après un stage accéléré de trois semaines pour porter comme ils le disent eux-mêmes avec forfanterie « la lumière du savoir ». Ils ont de 9 à 15 ans. Un uniforme, *battle dress* et chemise bleue. Après ce stage de trois semaines, dans les centres d'alphabétisation, ces équipes sont dispersées chez les analphabètes dont la localisation est déjà un problème. Toute la journée aux champs, ils aident les paysans, les persuadant souvent avec peine que le temps qu'ils perdront à lire avec eux est profitable à la révolution... Le soir, et seulement après le travail, dans 104.000 foyers, à la lumière du « farol », dans 104.000 cahutes de bohios insalubres, il y a un enfant qui épelle pour un adulte O E A... Lorsqu'ils partiront chez eux, trois mois plus tard (il faut en effet trois mois pour alphabétiser un adulte), ils auront enseigné un vocabulaire de 350 mots, de mots usuels, importants, nécessaires : insurrection, hygiène, fraternité, planification, mercenaire, police, salaire, liberté, exploitation, nationalisation... Pour mener à bien cette tâche, d'autres organisations, d'autres mouvements de masse se sont joints à la campagne : la Confédération des Travailleurs de Cuba, la Fédération des Femmes, l'Association des Jeunes Rebelles, la Fédération Etudiante universitaire, le Ministère de l'Éducation, le Ministère des Forces Armées Révolutionnaires, etc. (Marie-Thérèse Maugis : « La bataille de l'Alphabétisation », *Partisans – La Révolution Cubaine*, no Spécial nov-déc. 1961, François Maspero éditeur, Paris.)

Les résultats atteints au bout de quelques mois¹, à Cuba, démontrent avec éloquence la possibilité d'enrayer rapidement et complètement l'analphabétisme dans nos pays, pourvu que soient mises en œuvre les moyens et méthodes adéquates : utilisation des langues africaines,

1. Sur 979.207 analphabètes recensés, 707.212 furent alphabétisés en un an, le pourcentage d'analphabètes au sein de la population cubaine tombant ainsi de 23,6% à 3,9%. Au total plus de 2 millions de personnes prirent part, directement ou indirectement à la campagne. D'après *Cuba : Éducation et culture*, publication de la Commission Nationale de l'UNESCO, 1963.

mobilisation de tous ceux qui savent lire et écrire et en particulier des élèves et des enseignants.

Du point de vue pratique, se pose alors la question de la langue et de l'écriture à utiliser dans l'alphabétisation : nous examinerons successivement ces deux aspects.

2. Le problème linguistique

S'il y a un problème, c'est essentiellement un faux problème qui surgit du fait que pendant la période coloniale, des tentatives d'ailleurs très restreintes d'alphabétisation des adultes par la méthode dite de « l'éducation de base » ont été effectuées, la langue utilisée étant le français. Peut-on alphabétiser l'Afrique Noire en un laps de temps raisonnable (du point de vue des Africains s'entend) en utilisant le français, l'anglais ou toute autre langue étrangère? Il suffit de considérer objectivement la question pour y répondre. Le français (ou l'anglais) est une langue étrangère pour tous les africains; alphabétiser en français implique donc un effort considérable : apprendre une langue étrangère et les éléments graphiques de l'écriture. Incontestablement, l'alphabétisation d'un individu prend alors beaucoup plus de temps, alors que dans l'immédiat, ce n'est pas en français que l'africain même alphabétisé s'exprimera au sein de la collectivité villageoise; dans ses rapports avec l'administration, qui ne sont d'ailleurs pas quotidiens, rien ne s'oppose à l'utilisation d'une autre langue... sinon que le français (ou l'anglais) selon le cas est la langue officielle de tous les États africains et ce serait tout simplement absurde de vouloir éterniser cette situation. De plus, à supposer qu'elle fût possible dans un délai assez court, l'alphabétisation en français aurait pour conséquence de tendre à faire du français la langue nationale en Afrique Noire au détriment de nos langues propres, et de l'édification d'une culture nationale originale.

Ainsi, le français, l'anglais ou toute langue étrangère, en tant qu'instrument linguistique d'alphabétisation doivent être rejetés, si l'on considère l'importance du temps requis pour une alphabétisation complète et la sauvegarde indispensable du patrimoine culturel et humain de l'Africain.

Il y a cependant un dernier aspect à examiner : le rejet du français conduit nécessairement à utiliser une des langues parlées dans la région considérée; laquelle utilisera-t-on? Peut-on imposer une autre langue à un

groupe linguistique donné? Ne favoriserait-on pas la division et l'éclatement de l'État par cristallisation des groupements linguistiques soit qu'on utilise plusieurs langues, soit qu'on en impose une seule?

C'est ici qu'il faut soigneusement éviter de confondre alphabétisation et scolarisation. Avec les objectifs propres à la première, il n'y a aucun inconvénient à utiliser plus d'une des langues du pays considéré. La question de la division n'est-elle pas une fausse question dans la mesure même où actuellement les groupements considérés coexistent en parlant leurs langues respectives²? Serait-ce le seul fait de savoir lire et écrire la langue qui introduira une division qui existe objectivement déjà, et qu'en tout cas l'usage du français ne pourra faire disparaître avant bien longtemps? La pluralité des langues utilisées peut par contre effectivement introduire des difficultés pratiques ou maintenir un cloisonnement trop poussé. Mais rien n'empêche et tout plaide pour le choix d'un nombre restreint de langues (deux ou trois ou plus) suffisamment répandues en dehors des groupes auxquels elles appartiennent en propre; d'ailleurs, l'existence de familles de langues contribuera à faciliter souvent ce choix. Le cloisonnement et ses difficultés peut donc être évité, en y mettant bien entendu le prix; car il est clair qu'il faudra expliquer et convaincre les gens, et leurs propres aspirations y aideront grandement. De plus, la sauvegarde des possibilités de développement des langues africaines a une importance sur laquelle nous reviendrons, quant à l'avenir culturel et à la résolution du problème national en Afrique Noire, dans le cadre d'une unité africaine réelle.

L'alphabétisation doit donc être conduite dans la langue maternelle de l'adulte ou dans une langue africaine qu'il comprend; il ne la comprendrait même pas que les difficultés seraient bien moins grandes que si une langue européenne était utilisée. En effet :

L'avantage de substituer une langue africaine plutôt qu'une langue européenne à la langue maternelle des élèves tient au fait qu'elle est souvent très proche de celle-ci, ou sinon, que les expressions

2. À la question « À votre avis quelle est la langue qui doit être écrite au Mali pour le succès de la lutte contre l'analphabétisme » posée par l'africaniste soviétique, le Professeur Potiekhine aux lettrés et érudits (en arabe!) de Tombouctou, ceux-ci répondirent : « Le bambara pour les raisons suivantes : c'est la langue parlée dans tout le Mali; à notre avis elle est facile à comprendre; en outre elle est parlée dans tous les États voisins; on la rencontre jusqu'au Congo. » *L'Essor*, no 184 bis, 7 janv. 1963. Bamako.

et les images employées se rattachent au monde africain et non à l'européen; l'élève n'est pas arraché au sol natal, mais amené à croître dans un terrain national élargi; la langue est acquise au contact d'autres africains et non pas seulement en classe et dans les livres comme le serait une langue européenne. (Baumann et Westermann. *Les peuples d'Afrique et leur civilisation*. Payot édit., Paris, 1957, L. p. 488)

Remarque d'autant plus valable que l'alphabétisation en français supposée terminée, le villageois sera livré en général à lui-même, sans contact fréquent avec des gens parlant « habituellement » français, et il n'y a aucun doute qu'il aurait naturellement tendance à en délaissier l'usage au sein de sa communauté; ce qui ne peut être le cas pour sa propre langue (ou une langue africaine) qu'il continuera à parler instinctivement.

Le choix des langues doit se faire sur la base d'une étude sérieuse de leur aire d'extension, de leurs possibilités de développement, de l'existence de matériaux suffisants pour une mise en œuvre rapide. Quant aux avantages de l'utilisation d'une langue africaine, certains ont déjà été soulignés. H convient d'insister particulièrement sur l'importance de la sauvegarde du patrimoine culturel et humain de l'Africain. « C'est dans la langue maternelle que la civilisation d'un groupe humain trouve le meilleur moyen de s'exprimer et elle ne saurait persister si elle s'en détache³ ... » Il ne servirait strictement à rien de continuer à discourir sur la « personnalité africaine », « l'originalité africaine » tout en assistant sans en prendre conscience, à la dégradation progressive des véritables bases de cette personnalité et de cette originalité dans ce qu'elles ont de plus concret et de plus réel. Ainsi l'alphabétisation en langue maternelle ou dans une langue africaine peut seule permettre de recueillir directement pendant qu'il est encore temps les richesses de notre littérature orale et des témoignages sur divers faits de notre histoire, ouvrir la voie d'un développement élargi de l'expression culturelle (sous ses formes diverses) de la société africaine, en même temps que d'une évolution certaine de la langue utilisée.

Un autre avantage non négligeable de cette méthode d'alphabétisation réside dans le fait qu'elle n'exige que la compréhension de la langue chez le moniteur, son niveau d'instruction étant assez indifférent : l'adulte connaît

3. Baumann et Westermann. *Op. cit.*, p. 487.

assez sa langue et l'enfant – ou l'adolescent – la perfectionnera au contact des adultes. Ce qui élargit énormément la base de recrutement des moniteurs, contrairement au cas du français où un niveau minimum serait requis, du moins si on ne désire pas voir se créer une nouvelle langue du type « créole » ou « petit nègre ».

Rien ne s'oppose par exemple au choix du wolof au Sénégal, du bambara au Mali et du haoussa au Niger comme langues d'alphabétisation des adultes.

3. Problème de l'écriture

Devant le fait objectif que l'alphabet latin est celui dont dispose en Afrique Noire le plus grand nombre d'Africains « lettrés » (aussi bien dans les anciennes colonies anglaises que françaises), cet alphabet semble devoir s'imposer a priori si l'on ne perd pas de vue les objectifs, les moyens et les délais de l'alphabétisation. D'un autre point de vue, la simplicité de l'« alphabet latin » plaide également en sa faveur au détriment de l'écriture arabe, malgré le lien de cette dernière avec une religion assez répandue. L'écriture latine a de plus l'intérêt de faciliter l'accès ultérieur et éventuel de l'homme alphabétisé au français et à l'anglais, ce qui n'est pas négligeable.

L'inexistence dans les alphabets français et anglais de signes graphiques correspondant à certains phonèmes présents dans les langues africaines pose des problèmes de création de signes conventionnels leur correspondant. Il est évidemment plus rationnel de les créer en se servant des divers signes graphiques et phonétiques disponibles dans les langues qui utilisent cet alphabet. Mais de telles considérations, à notre avis, doivent être confrontées avec l'existence actuelle, en particulier dans les pays africains comme le Ghana et le Nigeria, d'un système d'écriture à base de l'alphabet latin, de l'alphabet phonétique international et de divers signes conventionnels créés à cet effet, système utilisé depuis longtemps pour des langues comme le Hausa, le Yoruba, l'Ibo, l'Ewe, etc. Il semble donc raisonnable de ne pas entreprendre de créer anarchiquement des alphabets nouveaux, du moins tant que tous les phonèmes de la langue envisagée existent dans une de celles citées plus haut. Seuls les phonèmes inexistantes seraient dotés de signes nouveaux. Il y a là également un travail préliminaire à effectuer, et nous ne ferons que signaler que l'alphabet et les signes utilisés

pour écrire le Hausa et le Poular au Nigeria nous paraissent fournir en particulier une bonne base de départ dans ce domaine.

Il faut remarquer cependant que des considérations pratiques peuvent valablement avoir le pas sur les précédentes, eu égard notamment à l'utilisation de la langue d'alphabétisation dans les différents secteurs de la vie pratique (journaux, documents officiels, correspondance, publications de vulgarisation diverses). De ce point de vue, il est en effet intéressant de choisir des lettres et des signes réalisables avec le matériel de ronéotypie et de dactylographie actuellement disponible, de façon à faire l'économie de frais éventuellement importants d'équipement. Ceci n'empêche nullement un remaniement ultérieur, lorsque les conditions matérielles et techniques le permettront.

4. Problèmes pédagogiques et d'organisation

L'alphabétisation des adultes pose des problèmes pédagogiques : conception des « classes d'alphabétisation », de celles qui pourront par la suite permettre aux adultes d'acquérir un enseignement primaire, en langue africaine ou non. On peut donc distinguer trois types de cours :

a. Cours d'alphabétisation : dispensés en langue maternelle (ou africaine) par des moniteurs bénévoles et sous le contrôle pédagogique de membres du corps enseignant; leur durée maximum peut être de 6 mois.

b. Enseignement primaire en langue maternelle (ou africaine) : ces cours doivent permettre à l'adulte alphabétisé de bénéficier dans la langue d'alphabétisation d'un enseignement de niveau équivalent à celui du primaire, en un temps raccourci : deux ans au plus peuvent suffire si l'on tient compte de l'utilisation de la langue africaine et des connaissances pratiques déjà étendues de l'adulte.

c. Enseignement primaire en langue étrangère : pour ceux des adultes qui le voudraient (nécessité quelconque ou raisons diverses) l'instruction primaire peut être donnée en langue française ou anglaise et s'étaler sur une plus longue période. Trois ans peuvent suffire étant entendu qu'il s'agit au départ d'adultes déjà alphabétisés en français.

Parallèlement à la mise sur pied de ces cours, l'édition de manuels, l'organisation d'un système d'inspection simple et efficace (utilisant le corps

enseignant) doivent être organisées. À chaque niveau, l'enseignant le plus responsable pourra être chargé de l'inspection (instituteur adjoint ou instituteur au niveau du village, de la ville, inspecteur au niveau de la région).

Un problème sérieux lié à l'alphabétisation est celui de la création de conditions permettant le maintien, mieux le développement des acquisitions de l'homme alphabétisé. En termes concrets, il faudra lui fournir de la lecture, des possibilités d'écrire, de se perfectionner dans tel ou tel domaine technique, etc. C'est poser le problème d'édition de journaux, publications diverses, dont on peut a priori penser que le coût peut être important. Nous reviendrons sur cette question, mais soulignons qu'en regard des résultats à atteindre sur le plan économique, social et culturel, ces dépenses méritent largement d'être faites.

D'ailleurs la vie politique et administrative (journaux, revues, documents divers) économique (vulgarisation de connaissances techniques et pratiques directement utilisables), sociale (actes juridiques et administratifs, etc.) fournit une base très suffisante à de telles publications.

Par ailleurs, la mise sur pied d'un réseau de maisons ou foyers de la culture dans les villes et villages, où seraient centralisés les moyens (publications diverses, journaux, etc.) serait une mesure qui renforcerait l'efficacité de l'action culturelle en profondeur en même temps qu'elle abaisserait nettement les dépenses nécessaires. Ces foyers peuvent être les noyaux autour desquels une vie culturelle intense se développera, en particulier sous la forme de cercles divers qui pourraient et devraient tenir compte des classes d'âge dans leur mise sur pied et à travers lesquels les conditions de l'éclosion et de l'épanouissement d'une culture nationale et populaire seront progressivement réalisées.

5. Dépenses obligatoires et coût

Il reste à examiner de plus près la question du coût d'une telle entreprise. On peut aisément se rendre compte que les sources principales des dépenses éventuelles sont :

- les études préliminaires et la mise au point d'un alphabet et de signes phonétiques simples et pratiques.
- la publication au moment du démarrage de la campagne

d'alphabetisation de documents mettant à la portée des moniteurs les conseils et directives pratiques, de façon en particulier à faire respecter partout l'uniformité de l'écriture.

- la mise à la disposition de la population de publications diverses dès que la campagne sera assez avancée.

En ce qui concerne :

1. Les études préliminaires, on peut affirmer que les dépenses peuvent être minimales : assez de matériaux existent déjà, soit qu'on s'adresse à l'expérience d'autres pays comme le Nigeria et le Ghana, soit qu'on se tourne vers les études nombreuses et variées déjà publiées par différents auteurs, parmi lesquels les Africains occupent d'ailleurs une place très honorable. Le coût sera d'autant moins élevé qu'on s'adressera pour ce faire aux spécialistes africains d'abord, en même temps qu'à ceux des pays qui ont eu à résoudre et ont résolu le problème de l'alphabetisation des populations adultes.

2. Les documents à publier au démarrage; il s'agit essentiellement de l'alphabet et des signes phonétiques, de quelques textes illustrant leur utilisation et de conseils pédagogiques. Un simple dépliant peut donc largement suffire; de plus, les journaux existants peuvent également être utilisés à cette fin, ce qui abaissera d'autant le coût réel. On sait par ailleurs que les publications reviennent d'autant moins cher qu'elles ont plus de tirage; cette circonstance participera également à la diminution du coût.

3. La mise à la disposition de la population de moyens de développement culturel : nous avons déjà souligné le rôle essentiel que peuvent jouer (du moins dans une première phase) les journaux, l'utilisation de la langue pour les informations et directives politiques, économiques, sociales. Plus tard, se posera la publication d'œuvres existantes ou nées depuis la désalphabetisation. Il y aura là des investissements relativement incompressibles, mais il convient de remarquer que les publications peuvent, vu le tirage important, revenir à bon marché et être vendues sans difficulté. De plus, dans le cadre de l'introduction progressive de la langue maternelle ou d'une autre langue africaine dans l'enseignement « primaire » (dans un premier temps en vue de la désalphabetisation de l'enfant et de l'acquisition des premiers rudiments de calcul) et dans le « secondaire » (d'abord comme langue obligatoire), le prix de revient pourra être encore moindre si une coordination et une centralisation des publications est réalisée. Si donc on ne peut nier l'existence de dépenses, il n'en reste pas

moins qu'elles ne sont pas considérables et les résultats à venir les justifient largement.

Il va de soi que les moniteurs doivent et peuvent être bénévoles si les conditions nécessaires sont créées et que le matériel à utiliser au cours de l'alphabétisation peut être improvisé avec les moyens du bord (morceaux de planche et charbon, papiers d'emballage récupérés, etc.).

Nous avons surtout tenu à montrer les possibilités de réduire les dépenses. Il est clair qu'il y en aura, mieux qu'il en faut et qu'une réalisation de cette ampleur ne peut être obtenue sans participation financière de l'État. Mais si l'on compare l'ampleur de celle-ci au coût que représente les heures de travail bénévole des moniteurs, on mesurera assez le caractère complémentaire de l'intervention de l'État. Par ailleurs, par un choix judicieux de la période de la campagne (saison sèche), il pourra n'en résulter pratiquement aucune perturbation de la vie économique du pays.

Ainsi les problèmes généraux d'éducation peuvent être correctement résolus en un laps de temps relativement court. Cependant, envisagés sur le plan des enfants d'âge scolaire, ils revêtent la forme de problèmes de scolarisation, qui ne relèvent pas forcément des mêmes méthodes d'approche. Aussi nous faut-il les examiner particulièrement.

B. Problèmes de scolarisation en Afrique Noire

D'un point de vue simplement pédagogique, l'alphabétisation et l'éducation des enfants ne peut être conçue dans les mêmes termes que celle des adultes. De plus, les adultes (et dans une certaine mesure les adolescents) sont déjà formés en tant qu'hommes et occupent une position définie dans la vie économique et sociale : l'éducation ne peut raisonnablement pas prétendre effectuer une redistribution systématique des rôles qui leurs sont dévolus même si ceux-ci ne sont pas conformes à leurs capacités réelles, ni reconsidérer le développement déjà accompli de leur personnalité en vue d'une mise en valeur plus profitable aux individus et à la société. Les enfants eux ne jouent pratiquement pas de rôle dans la vie économique et sociale présente (ou en jouent de moins en moins); ils sont en plein développement physique et intellectuel et il est du devoir de la société de les préparer conformément à leurs capacités et à leur goût, à s'épanouir

humainement tout en rendant les meilleurs services à la société. C'est dire que l'éducation doit normalement embrasser la période entière qui s'étend de l'enfance à l'adolescence, et mettre en œuvre des méthodes appropriées à son objet et à son sujet.

Ainsi se trouve posé de la façon la plus générale le problème de la scolarisation. Son acuité se trouve renforcée du fait du rôle éminent de l'éducation dans le développement politique, économique, social et culturel dans les conditions propres aux pays de l'Afrique Noire actuelle : en effet un des impératifs de toute politique d'édification économique et de progrès social est la formation de nombreux cadres à tous les niveaux et dans tous les domaines de la vie économique, sociale, politique et culturelle.

Nous examinerons les différents aspects de la scolarisation en Afrique Noire, ses objectifs immédiats et urgents comme ses perspectives d'avenir, ainsi que les différents problèmes et questions théoriques et pratiques spécifiques aux conditions de nos pays qui y sont étroitement liés.

1. Objectifs de la scolarisation

Il peut paraître à prime abord paradoxal ou superflu d'avoir à examiner la question des objectifs de la scolarisation : on est tenté de considérer qu'il s'agit là d'une chose d'évidence. Outre que ce serait tourner le dos à une étude concrète partant de la situation actuelle des pays d'Afrique Noire, ce serait aussi perdre de vue une des caractéristiques essentielles de cette dernière : l'inexistence d'une politique précise, élaborée et cohérente en matière de scolarisation. Il importe donc de ne pas écarter précipitamment ces questions du champ de notre réflexion; cela d'autant plus qu'il est très douteux que l'on puisse solutionner valablement les problèmes liés à la scolarisation, dégager des conclusions méthodologiques ou élaborer des projets sans un examen préalable et approfondi des objectifs à atteindre. Les faits révèlent en effet des tendances dangereuses : celle consistant en une confusion entre scolarisation et alphabétisation des enfants; réduction des objectifs de la scolarisation à ceux-là seuls qui paraissent revêtir une urgence et une « utilité immédiate » pour les couches dirigeantes des différents États (formation des cadres pour les secteurs politique, économique et social); volonté contradictoire de scolariser tout en évitant soigneusement les problèmes politiques, économiques et sociaux qui ne

peuvent manquer de surgir de tout progrès culturel réel des peuples africains et de leurs aspirations à une amélioration de leurs conditions de vie; identification volontaire (?) ou inconsciente (?) de ces problèmes inévitables avec certaines conséquences constatées aujourd'hui de l'enseignement colonial ancien ou nouveau; enfin malgré d'abondants discours et déclarations sur la liaison nécessaire entre la scolarisation et la vie économique des pays, l'absence de tout effort réel pour la traduire concrètement ou l'échec de toutes les tentatives faites dans le cadre du système hérité de la domination coloniale. On constate en effet que beaucoup de gouvernements africains (pour ne pas dire la plupart) semblent « scolariser pour scolariser »; du moins les objectifs majeurs semblent se réduire à l'amélioration par tous les moyens, y compris les plus discutables, de statistiques jugées honteuses pour le pays sur le plan de l'analphabétisme et du taux de scolarisation de la population d'âge scolaire. D'où la profusion de projets de « scolarisation accélérée » que secrètent les divers experts et conseillers techniques étrangers de ces gouvernements⁴, prétendant (avec quelle morgue) résoudre de façon idéale (à peu de frais, en peu de temps, etc.) les problèmes de scolarisation dans les différents États.

Par ailleurs, la volonté si souvent proclamée de développer la formation de cadres nationaux ne se traduit nullement par une intégration de renseignement à la vie sociale et économique du pays : en fait la formation des cadres supérieurs reste dans l'essentiel (à l'exclusion de cadres subalternes) monopolisée par les institutions des pays étrangers.

Toutes ces raisons militent en faveur d'une étude approfondie des objectifs qui peuvent, dans l'immédiat comme dans un avenir plus ou moins lointain, être ceux qu'on peut et doit attribuer à une scolarisation valable en Afrique Noire.

La scolarisation, nous l'avons vu, est la forme concrète sous laquelle se posent les problèmes de l'éducation vis-à-vis des enfants. Dans cette mesure, ses objectifs généraux ne peuvent diverger de ceux de l'éducation des adultes. Néanmoins, ses possibilités d'action plus importantes sur le plan de la formation (s'agissant d'enfants, donc de sujets plus malléables), mais aussi les impératifs sous-jacents à ces possibilités (nécessité de concevoir

4. Citons notamment le projet Christol Médard (scolarisation en 3 ans des enfants de brousse) pour la Haute Volta, le projet Christol Médard et Degout assez proche pour le Niger.

l'éducation des enfants en conformité avec leur développement propre, donc d'étaler sur une durée relativement importante la mise en œuvre adaptée des différents moyens) confèrent aux questions de scolarisation des caractères assez particuliers. Si comme l'écrivait Paul Langevin, l'éducation scolaire se doit « de former l'être humain à partir de l'enfant, de le préparer et l'adapter aussi largement que possible à la vie, au contact avec la nature et les hommes, à l'action sur les choses d'accord avec les autres hommes », les problèmes d'éducation ne peuvent être correctement posés que par rapport aux objectifs politiques, économiques, sociaux et culturels spécifiques aux conditions des pays de l'Afrique Noire contemporaine. Dans la mesure où ces objectifs doivent être des objectifs nationaux, ils doivent être dégagés des véritables intérêts et des aspirations profondes des larges masses de la population dans les États d'Afrique Noire : affermissement de l'indépendance politique, conquête de l'indépendance économique, élévation du niveau de vie et du niveau culturel, solution des problèmes nombreux et complexes de l'édification de pays socialement et techniquement avancés à partir des conditions de sous-développement. Encore faut-il que les couches dirigeantes des États fassent une politique conforme aux exigences populaires (ce qui n'est précisément pas souvent le cas, notamment lorsqu'elles ont partie liée avec le néocolonialisme), pour que sur le plan de la scolarisation elles puissent traduire ces exigences de façon conséquente. Il vaut aussi d'être noté que toute lutte résolue contre le néo-colonialisme sur le plan économique et politique ne peut se développer sans implications sur le plan de l'éducation et de la scolarisation.

Quoi qu'il en soit, la scolarisation doit donc en Afrique Noire préparer les jeunes générations à faire face demain aux problèmes d'édification politique, économique et culturelle de nations avancées et fraternellement unies, sur la base des États africains actuels balkanisés et arriérés. Elle doit aussi bien contribuer à dégager et former les cadres dans tous les domaines (politique, économique, technique et culturel) que donner à l'ensemble des enfants la formation nécessaire à leur participation pleine et consciente dans le cadre de leurs responsabilités futures d'hommes adultes et de leurs différentes fonctions sociales, à l'édification nationale sous tous ses aspects. Une telle formation implique nécessairement l'accès à l'instruction, donc l'alphabetisation préalable de l'enfant. Mais elle ne peut nullement se confondre avec cette dernière. L'alphabetisation si elle constitue une base suffisante pour l'adulte illettré engagé pleinement dans le processus social

où la pratique lui fournit continuellement les éléments d'un progrès ultérieur, est par contre notoirement insuffisante dans le cas de l'enfant : celui-ci, dans la mesure où il participe peu (très partiellement sinon nullement) à la vie sociale et particulièrement à la production ne peut acquérir d'expérience et de connaissances que celles que lui transmettent les adultes. Ce processus peut bien entendu prendre place de façon anarchique et aléatoire : mais il est évident qu'il gagne énormément en efficacité lorsqu'il revêt une forme systématique et organisée. De plus, on doit tenir compte du fait que relativement peu d'adultes dans le milieu social de l'enfant (de brousse en particulier), sont à même de lui transmettre certaines connaissances (qu'ils n'ont pas) et particulièrement tout ce qui se rapporte à certains aspects de l'expérience humaine accumulée hors de nos pays. Si donc l'enfant devait tout acquérir de façon spontanée, il serait confiné dans sa formation au stade des adultes actuels, du moins dans la plupart des cas. La méthode serait inopérante, puisque nous savons que les adultes eux-mêmes ne disposent pas de toute la formation souhaitable.

Il est donc nécessaire que l'enfant reçoive le plus longtemps possible une formation tendant après son alphabétisation, à lui faire acquérir sinon l'essentiel des connaissances et l'expérience indispensables à sa future vie d'adulte, du moins la base minimum qui sauvegardera son développement ultérieur ainsi que sa pleine utilisation par la société. L'expérience acquise dans les autres pays comme l'examen du niveau requis pour s'adapter avec un minimum de chances à l'exercice de différentes fonctions sociales à notre époque désigne pour ce niveau de base celui que donne l'enseignement « primaire » tel qu'il est conçu dans la plupart des pays. Il n'en reste d'ailleurs pas moins que le plus grand nombre d'enfants doivent avoir la possibilité de dépasser ce stade, ce qui est d'autant plus souhaitable qu'à la fin de l'enseignement primaire ils ne peuvent entrer directement dans la production, vu l'insuffisance de leur développement physique et intellectuel.

Faisons remarquer ici que toute tentative de raccourcir inconsidérément la durée de cette période revient soit à abaisser le niveau de formation vers une simple alphabétisation, soit dans le cas où théoriquement le niveau ne serait pas mis en cause, à l'abaisser encore du fait de la non observation de l'étalement nécessaire de la formation pour tenir compte de l'évolution physique, psychique et intellectuelle de l'enfant.

Quant à la formation des cadres, elle implique nécessairement et quel que soit l'objectif envisagé (cadres subalternes, moyens ou supérieurs) un

niveau de base correspondant. Là encore la scolarisation « primaire » apparaît comme l'exigence minimum sur laquelle devra se greffer selon le cas soit une prolongation de la formation générale suivie de spécialisation (cadres moyens et supérieurs) soit une formation spécialisée immédiate (cadres subalternes). Les impératifs de la formation des cadres conduisent donc obligatoirement à un allongement de la scolarisation en rapport avec le degré de connaissances requises. On retiendra en particulier que toute politique rentable de formation de cadres ne peut être instituée sans le développement parallèle des secteurs de scolarisation qui prolongent l'enseignement « primaire ». En termes plus concrets, il ne peut y avoir de formation valable de cadres sans développement de l'enseignement secondaire et technique. Dans la mesure où les besoins en cadres moyens et supérieurs sont les plus pressants dans les différents pays de l'Afrique Noire, cette conclusion devient encore plus capitale.

Enfin un autre aspect de la scolarisation, qui a été constamment et implicitement supposé, est l'adaptation de tous aux conditions concrètes de vie et de travail en Afrique Noire. Il ne s'agit pas seulement de former des paysans « lettrés », des cadres politiques et économiques, des techniciens, mais aussi et surtout des Africains : pour agir efficacement, il leur faudra connaître leur pays, son histoire, sa grandeur et ses faiblesses, comprendre et s'assimiler le génie de leurs peuples. Cet objectif n'est d'ailleurs discuté par personne puisque hommes d'État, intelligentsia proclament unanimement la nécessité de sauvegarder « l'originalité » et la « personnalité » africaines. Quant aux peuples, s'ils font moins de bruit, c'est qu'ils sont en train de la sauvegarder dans les faits. C'est sur ce terrain des faits qu'il faudra aussi se placer pour donner un sens concret à ces proclamations. Or on ne peut dès lors ignorer que les manifestations les plus authentiques de cette « originalité » et de cette « personnalité » africaines (comme d'ailleurs c'est le cas pour tous les peuples), se situent sur le plan de la culture nationale. On y a affaire avec un ensemble très complexe, voire inextricable de mœurs et coutumes, de manières de penser, de sentir, de s'exprimer (aussi bien sur le plan littéraire qu'artistique), d'une conception originale de la vie et d'une attitude correspondante devant la vie. Aussi est-il moins question de prendre artificiellement telle ou telle décision de choix, que de rechercher, trouver et appliquer les mesures propres à permettre aux peuples d'exercer le choix en même temps que l'assimilation originale d'apports extérieurs dont la valeur est indéniable.

La scolarisation doit donc sauvegarder et promouvoir la culture nationale des peuples africains. Tourner le dos à cette tâche sous le prétexte de sa complexité et des difficultés à surmonter serait une véritable désertion, dont les conséquences pèseront sur l'avenir des peuples africains.

2. Problèmes de la scolarisation en Afrique Noire

Une fois précisés les objectifs de la scolarisation, nous examinerons comment elle doit être conduite. De nombreux problèmes théoriques et pratiques se présentent : problèmes méthodologiques, pédagogiques et d'organisation, problèmes économiques et financiers, etc. Nous discuterons ici de façon aussi complète que possible ceux de caractère général; nous signalerons ceux qui ont un aspect technique plus accentué, quitte à y revenir plus complètement à propos de la réforme de l'enseignement en Afrique Noire.

Problèmes méthodologiques, pédagogiques et d'organisation

Un certain nombre de problèmes méthodologiques surgissent dès qu'on se pose la question de savoir comment réaliser concrètement la scolarisation; ils peuvent revêtir tantôt un caractère pédagogique : quelle ou quelles langues utiliser, quelle structure du système d'éducation adopter, quels programmes enseigner, avec quelle orientation et quel contenu? Tantôt un caractère d'organisation : dans quel rapport scolariser dans le primaire et le secondaire.

Nous nous attacherons à la discussion du problème linguistique et de celui du rapport primaire-secondaire dans la scolarisation. Celle relative aux autres questions trouvera tout naturellement sa place dans la partie consacrée à la réforme de l'enseignement.

Problème linguistique. – On ne peut concrètement scolariser sans choix préalable d'une ou de langues d'enseignement. Bien qu'ayant examiné cette question à propos de l'alphabétisation des adultes, nous devons la reprendre ici, compte tenu des particularités propres à la scolarisation des enfants. Nous avons assez souligné la nécessité d'une disjonction des deux questions

(analphabétisation et scolarisation) pour tenir les conclusions liées à l'étude de la première comme valables pour la seconde.

De fait, non seulement la scolarisation s'adresse à des enfants, mais elle va bien au-delà de l'alphabétisation et comporte en particulier l'acquisition de connaissances et d'une formation sur la base d'une organisation systématisée qui, dans le cadre de la division sociale du travail, suppose le recours à des agents spécialisés et qualifiés. Dès lors, la discussion concrète du problème linguistique dans la scolarisation doit comporter obligatoirement, non seulement l'aspect théorique de la question, mais aussi de nouveaux aspects pratiques dont l'importance est considérable pour la mise en œuvre concrète.

Sur le plan théorique, ce qui était valable pour l'adulte l'est encore plus pour l'enfant : c'est à travers la langue maternelle ou à défaut une langue africaine que l'enseignement est le plus efficace et le plus conforme aux principes de la pédagogie moderne. C'est par l'utilisation de la langue maternelle (ou d'une langue africaine parlée autour de lui) que l'enfant africain cessera d'être quotidiennement aux prises avec deux mondes différents : celui de l'école et celui de la vie. En même temps que cesse alors la rupture entre l'école et la vie, l'affectivité de l'enfant, sa personnalité ne seront plus constamment exposées au « choc psychologique » et au « dépaysement intellectuel » d'un enseignement en langue étrangère. L'enfant qui a acquis les premiers concepts et s'est exercé aux premières opérations mentales en utilisant sa langue maternelle assimile beaucoup plus rapidement un enseignement dispensé dans cette langue. Il est alors possible de faire directement appel aux acquisitions de l'enfant venues de son milieu social, comme base d'organisation de ses connaissances déjà acquises et d'accès à de nouvelles.

Concernant l'insertion de l'enfant dans son milieu social, les avantages de l'utilisation de la langue maternelle sont aussi nombreux qu'importants : l'enfant à l'école n'est plus subjectivement et objectivement coupé de son entourage; le fait d'aller à l'école ne constitue plus un caractère distinctif qui le sépare des autres enfants et adolescents et de sa famille. Réciproquement il en est de même du point de vue des réactions du milieu social vis-à-vis de l'enfant.

Enfin l'enseignement dans la langue maternelle (ou dans une langue africaine parlée autour de l'enfant) est aussi un moyen puissant de

développement de la langue, condition de la naissance d'une culture nationale authentique. Cet aspect de la question de l'introduction des langues africaines dans l'enseignement mérite d'être souligné : elles ne peuvent en effet vivre, évoluer, se développer que dans la mesure où elles sont effectivement utilisées dans les échanges les plus variés, où se crée une littérature correspondante, toutes choses qui impliquent qu'elles soient écrites et enseignées.

Il faut certes, donner, aux Africains « une langue de civilisation », le français ou l'anglais, une langue, qui s'écrive, qui s'entende dans tout le monde civilisé. Mais une telle langue est pour eux étrangère. Elle ne peut pas supplanter, comme langue de culture, telle ou telle langue négro-africaine qui adhère exactement aux formes de pensée qui l'ont forgée, aux êtres et aux choses de milieux très différents des nôtres.

Il conviendra bien plutôt d'écrire les langues nègres et de les revaloriser. L'éparpillement des parlers négro-africains n'est sans doute pas l'obstacle majeur que l'on croit. Au sein de chaque famille linguistique existent des langues dominantes. Les enfants qui ne les parlent pas les apprendront sans peine, s'ils ne les savent déjà, et, grâce à une communauté de structure bien connue, ils y trouveront le même profit culturel que dans leur propre parler. Mais que l'on cultive aussi la danse, les arts plastiques, le sens de l'art dramatique, le goût poétique et épique, des valeurs morales et bien d'autres bases fondamentales des cultures négro-africaines. Non sans doute pour n'y voir que des fins en soi et, sur elles, cristalliser l'individu et les sociétés noires; mais au contraire pour amorcer à partir d'elles une évolution vraie, enracinée dans la vie même (Hommage à Richard Mollard. *Présence Africaine. op. cit.*⁵)

L'examen comparatif des résultats obtenus en matière d'éducation –

5. Nous ferons remarquer que les Africains sont assez grands pour se donner et choisir en toute liberté les langues étrangères qui leur sont nécessaires; il se trouve qu'historiquement, le français et l'anglais étant déjà largement introduits en Afrique, ils ont beaucoup de chance d'être l'objet de ce choix. Quant à la notion de s'entendre dans le monde civilisé (dont l'Afrique semble définitivement exclue), disons que les Russes étaient, il y a 20 ans considérés de façon analogue; eux avaient appris et continuent à apprendre l'anglais, l'allemand, le français; aujourd'hui c'est le « monde civilisé » qui apprend le russe!

scolarisation et alphabétisation –, de développement culturel général, d'évolution et d'enrichissement des langues africaines dans différents pays de l'Afrique Noire permet de se convaincre de l'influence déterminante exercée par l'utilisation ou la non utilisation des langues africaines dans l'enseignement sur ces différents aspects de la vie du pays et des populations, aspects dont l'importance et la signification objectives font qu'ils sont à juste titre considérés comme des critères du degré de développement d'un pays. Les données qui suivent concernent d'une part l'ancienne A.O.F. et l'ancienne A.E.F. où l'enseignement a été exclusivement conduit en français et le reste encore, le Ghana et le Nigeria où une partie au moins de l'enseignement primaire – y compris l'alphabétisation de l'enfant – est conduite en langue maternelle. En les confrontant il est indispensable de ne pas perdre de vue les populations respectives de ces pays : 20 millions pour l'ancienne A.O.F., 5 millions pour l'ancienne A.E.F., 6 millions pour le Ghana, 40 millions pour le Nigeria (chiffres actuels).

D'après les mêmes sources, en 1958, l'effectif scolaire global était de 2.664.551 élèves pour le Nigéria, avec une population scolarisable de l'ordre de 7 millions, d'où un taux de scolarisation d'environ 40 %. Ces chiffres montrent que le taux de scolarisation est plus élevé en valeur absolue dans les anciennes colonies anglaises : en moyenne il est 5 à 6 fois plus élevé que dans les anciennes colonies françaises. De même, le rythme d'accroissement du taux de scolarisation est nettement plus rapide dans les premières que dans les secondes alors que, pour le Ghana, le taux de scolarisation passe de 29 à 63 % en 11 ans (1948-1959), soit un accroissement annuel moyen de 3 %. Pour l'ex-A.O.F., il passe de 2 à 7 % en 12 ans; pour l'ex-A.E.F., de 4 % à 11 % en 10 ans avec des accroissements annuels moyens respectifs de 0,4 % et 0,7 %.

Scolarisation globale en A.O.F., A.E.F. et au Ghana depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale (World Survey of Education, UNESCO, p. 422 et suivantes, 439 et suivantes, 478 et suivantes)

Année	A.O.F.		A.E.F.		Ghana	
	Total des élèves	Population scolarisable (milliers)	Total des élèves	Population scolarisable (milliers)	Total des élèves	Population scolarisable (milliers)
1945	106.900	3.735 (2%)			184.320	
1946			34.862			
1947	121.192		39.356	1.052 (4%)		
1948			51.395		286.721	847 (29%)
1949	131.406	4.000 (3%)	68.987		291.519	
1950	170.378		87.510		271.945	
1951	189.841		108.124		300.921	
1952	216.543	4.371 (5%)	122.706	1.117 (10%)	418.921	939 (42%)
1953	239.847		129.718		486.118	
1954	268.146		133.578		507.786	
1955						
1956						
1957	356.800	5.000 (7%)	168.900	1.500 (11%)		
1958	452.797*	9%	203.816	13,4%	624.093	52%
1959					763.337	1.200 (63%)
1960						

D'après les mêmes sources, en 1958, l'effectif scolaire global était de 2.664.551 élèves pour le Nigéria, avec une population scolarisable de l'ordre de 7 millions, d'où un taux de scolarisation d'environ 40%.

Ces chiffres montrent que le taux de scolarisation est plus élevé en valeur absolue dans les anciennes colonies anglaises : en moyenne il est 5 à 6 fois plus élevé que dans les anciennes colonies françaises. De même le rythme d'accroissement du taux de scolarisation est nettement plus rapide dans les premières que dans les secondes; alors que pour le Ghana le taux de scolarisation passe de 29 à 63% en 11 ans (1948-1959) soit un accroissement annuel moyen de 3%, pour l'ex-A.O.F. il passe de 2 à 7% en 12 ans, pour l'ex-A.E.F. de 4% à 11% en 10 ans avec des accroissements annuels moyens respectifs, de 0,4% et 0,7%.

Sur le plan des bibliothèques

	A.O.F.		A.E.F.		Ghana		Nigéria	
	Nombre	Volumes	Nombre	Volumes	Nombre	Volumes	Nombre	Volumes
1952	13	57.000	2	6.000	8	122.000	15	107.000
1958					38	490.000		

En ce qui concerne les autres aspects de la vie culturelle : publications parues dans les pays considérés (en dehors bien entendu de celles à caractère purement administratif : journaux officiels...) les données dont on dispose permettent de constater un développement culturel incomparablement plus important au Ghana et au Nigeria qu'en A.O.F. ou en A.E.F.. De même la vie culturelle revêt dans les premiers pays un caractère plus populaire, et plus large, qu'il s'agisse de ses manifestations littéraires (romans, récits historiques, livres de vulgarisation en langues africaines) ou artistiques (musique folklorique jouée sur instruments traditionnels et orchestres d'instruments « européens »).

Enfin il est édifiant de comparer les chiffres concernant l'importance de l'analphabétisme dans ces différents pays :

- Ex-A.O.F. et ex-A.E.F. : plus de 95% d'analphabètes;
- Ghana : 40%;
- Nigeria : 50%.

L'ensemble de ces faits se passe de longs commentaires : il est parfaitement clair que l'explication doit en être cherchée non pas dans une quelconque philanthropie de la colonisation anglaise par rapport à la française, mais plutôt dans les possibilités objectivement plus grandes de développement culturel qui découlent de l'emploi même partiel des langues africaines dans l'enseignement, quelles qu'aient pu être les raisons initiales de cette politique chez la puissance coloniale britannique. À cet égard, il convient de souligner que les résultats seraient bien plus remarquables si l'utilisation des langues africaines n'était limitée pratiquement à l'alphabetisation de l'enfant comme elle l'a été et le demeure dans la plupart des anciennes colonies anglaises d'Afrique occidentale, même après leur accession à l'indépendance.

Autre critère important sur le plan du développement culturel : le

rythme et le volume de la formation de cadres supérieurs autochtones. L'effectif de l'enseignement supérieur existant sur le sol national en donne une idée assez précise.

Les chiffres présentés ci-dessous se rapportent à l'effectif de l'enseignement supérieur existant dans les pays correspondants; pour comparer les effectifs globaux, il faudrait donc tenir compte des étudiants envoyés à l'étranger (en particulier dans les anciennes métropoles). Cependant ils constituent des indications intéressantes sur le développement de l'enseignement supérieur dans les pays respectifs : ils montrent que l'effectif des étudiants était de très loin et toute proportion gardée plus important au Ghana qu'en ex-A.O.F. (il faut tenir compte d'une part des populations respectives et d'autre part des étudiants non autochtones); le fait que l'University Collège d'Achimota soit antérieur à l'Institut des Hautes Études de Dakar et au Centre d'Enseignement supérieur d'Abidjan ne peut à lui seul en fournir la justification; d'autant moins que comme on peut le remarquer, l'University Collège d'Ibadan, postérieur à tous les autres, a connu un rythme assez remarquable de développement des effectifs, particulièrement au cours des dernières années (ce qui est d'ailleurs également vrai pour l'University Collège d'Achimota au Ghana). On retrouve donc ici les mêmes traits généraux dégagés de l'examen comparatif de la scolarisation, à ceci près cependant que, dans le rythme de développement de l'enseignement supérieur local, l'écart entre le Ghana, le Nigeria, l'ex-A.O.F. est notablement moindre que celui observé à propos de la scolarisation.

Journaux quotidiens

Année	A.O.F.		A.E.F.		Ghana		Nigeria	
	Nombre	Volume	Nombre	Volume	Nombre	Volume	Nombre	Volume
1949	10	28.000	5*	1.000	9	74.000	15	90.000
1957	7	32.000	4	800	5	101.000	13	224.000
1958	7	33.000			4	183.000	20	239.000

Journaux, revues, périodiques, etc. non quotidiens

Année	A.O.F.		A.E.F.		Ghana		Nigéria	
	Nombre	Tirage	Nombre	Tirage	Nombre	Tirage	Nombre	Tirage
1956							12	168.000
1957					12	234.000		
1958	14	85.000			14	213.000		

Enseignement supérieur local

Effectifs pour l'ex-A.O.F., le Ghana et le Nigeria (World Survey of Education, UNESCO)

Pays	1952-53	1953-54	1954-55	1955-56	1956-57	1957-58	1958-59	1959-60
A.O.F.	292	392	365	498	581	1.069*	1.103*	
Ghana	480	430	349	767	716	871	1.051	
Nigeria	39	142	229	413	551	704	1.760	

Enseignement secondaire (World Survey of Education, UNESCO)

Pays	1956	1957	1958	1959
Ghana			158.052	178.581
Nigeria	43.947		117.414	
ex A.O.F.	12.124*	14.948*		

On ne peut donc discuter la nécessité de la scolarisation dans la langue maternelle ou une autre langue africaine. Il reste à en examiner les possibilités concrètes : beaucoup de langues africaines n'ont été écrites que par et pour les spécialistes européens et leur introduction dans l'enseignement pose des problèmes. Il est difficile d'enseigner dans certaines de ces langues tout au long de la scolarité complète dès le départ : soit qu'elles n'aient pas connu un développement suffisant, soit que les maîtres actuels ne puissent dans leur généralité assumer cette tâche, soit en raison des travaux divers de mise au point à faire auparavant. Ainsi se pose pratiquement la question de l'éventualité d'une période transitoire pendant laquelle on ne pourra pas scolariser entièrement dans la langue maternelle, (ou une autre langue africaine). Néanmoins, son introduction au stade de l'alphabétisation de l'enfant et de l'acquisition des premières notions de calcul dans l'enseignement élémentaire ne pose aucun problème insoluble.

Pour l'essentiel, les questions à résoudre sont celles qui ont déjà été examinées à propos de l'alphabétisation des adultes : choix des langues, choix d'une graphie; mais également certains problèmes particuliers d'organisation, ou à caractère pédagogique – préparation des enseignants, mise au point de leur répartition géographique en tenant compte de la langue à enseigner, élaboration de directives pédagogiques et de syllabaires – qui ne présentent pas de difficulté insurmontable. D'ailleurs on dispose pour ce faire de l'expérience directement utilisable de pays africains tels que le Ghana, le Nigeria, etc., des systèmes de graphie élaborés presque partout par les missionnaires, ou par les spécialistes des langues africaines, et qui constituent également une base de départ très appréciable pour la solution correcte des différents problèmes soulevés. De plus l'apport de toute une série de spécialistes, d'intellectuels, de cadres traditionnels, de gens de diverses professions (vieux enseignants, lettrés arabes, griots, etc.) peut être décisif tant au stade de l'élaboration qu'à celui de l'exécution, y compris dans la préparation des enseignants sous ses divers aspects.

L'expérience de l'enseignement dans les langues africaines au Ghana, au Nigeria, au Kenya et ailleurs indique qu'il est parfaitement possible de conduire d'alphabétisation de l'enfant et l'acquisition des premières connaissances élémentaires en employant une langue africaine. Il n'y a d'ailleurs, en ce qui concerne l'enseignement primaire aucun obstacle sérieux, ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan des possibilités objectives que recèlent la presque totalité des langues africaines telles que Swahili, haoussa, poular, yorouba, langues du groupe manding, sonrai et djerma, mossi, wolof, etc. L'utilisation exclusive de la langue maternelle de l'enfant (ou de toute autre langue africaine parlée dans son milieu) devrait au minimum couvrir d'emblée les trois premières années de la scolarité : c'est en effet le délai nécessaire à la réalisation de l'alphabétisation de l'enfant, à la consolidation de sa maîtrise de la langue (expression orale et écrite, grammaire et orthographe, assimilation des concepts), et à l'acquisition d'un minimum de connaissances élémentaires en calcul, histoire, géographie, sciences d'observation, etc.; par ailleurs, compte tenu de l'âge de recrutement des élèves (6-7 ans), cette période coïncide justement dans l'évolution mentale et psychique de l'enfant avec celle du perfectionnement du mécanisme du langage, du développement de la pensée conceptuelle et discursive, de l'élaboration progressive d'une coordination (agencement plus ou moins ordonné des choses, classification). De ce fait, sur le plan

pédagogique, il est de loin préférable de se cantonner pendant cette période à l'utilisation exclusive de la langue africaine, puisqu'elle est le moule dans lequel se forme la pensée de l'enfant, un des instruments essentiels de son exploration du monde et de ses rapports avec le milieu social environnant. Il ne peut être que catastrophique de lui imposer une langue étrangère : c'est non seulement confronter l'enfant avec d'énormes difficultés qui ne présentent aucun caractère nécessaire, mais aussi peut-être perturber gravement une des phases les plus fondamentales de la formation de sa pensée et de sa personnalité.

L'introduction d'une langue étrangère européenne (anglais, français, etc.) ne peut raisonnablement être envisagée qu'au terme de ces trois premières années; encore faut-il que son enseignement corresponde à ce qu'elle est objectivement pour l'élève africain : une langue étrangère à son milieu social, à sa mentalité et sa tournure d'esprit. L'enseignement des autres matières doit continuer à se dérouler en langue africaine. Dans la mesure même où une telle orientation est adoptée et traduite concrètement (en particulier sur le plan pédagogique), l'enseignement de la langue européenne ne pourra que bénéficier de ressources supplémentaires : utilisation de la langue africaine pour les explications en classe, dans les manuels, recours à la méthode globale, etc. Cela d'autant plus que l'élève de 9 à 10 ans, déjà alphabétisé, sachant lire et écrire des textes et déjà familier avec une série de notions sera incontestablement mieux placé pour assimiler rapidement l'enseignement qui lui sera dispensé : ses capacités intellectuelles sont notablement plus développées en raison de son âge et aussi de l'enseignement antérieur. Ainsi conduit, l'apprentissage de la langue étrangère peut en 2 ou 3 années permettre d'atteindre un niveau tout à fait acceptable, et pourra d'ailleurs se poursuivre ultérieurement. Il peut aussi contribuer à une meilleure connaissance, une meilleure appréciation, un plus grand attachement à la langue africaine (les traductions de contes, légendes, proverbes, devinettes, etc., sont à cet égard très édifiantes).

Un autre aspect du problème de l'introduction de langues africaines dans l'enseignement au stade du primaire et de la poursuite ultérieure de son utilisation dans la scolarité « secondaire » doit retenir l'attention : pour avoir une signification et une portée réelle, pour révéler toutes ses possibilités et libérer toutes ses potentialités, une telle orientation doit nécessairement aller de pair avec l'alphabétisation de la population. Ainsi et ainsi seulement, l'enseignement de la langue africaine pourra revêtir son véritable sens

national et humain; en même temps seront alors réalisées les conditions indispensables à un enseignement correct de la langue et écarté le danger de l'apparition d'une « langue des écoles » à côté de celle utilisée par le peuple (l'exemple de l'arabe – parlé et littéraire – est à ce sujet très instructif). De plus, avec les conséquences prévisibles de l'alphabétisation de la population active sur la vie politique, économique, sociale et culturelle (extension continue de l'utilisation des langues africaines, élévation du niveau culturel, etc.) seront renforcés en même temps que sauvegardés les liens de l'école avec la vie sociale. Que l'alphabétisation soit envisagée avant ou parallèlement au démarrage de l'enseignement en langue africaine, le délai nécessaire (un à deux ans) ne peut en tout cas servir de prétexte pour justifier ou camoufler le refus de la remise en question de la conception actuelle de l'éducation. Rien ne s'oppose d'ailleurs à ce que l'introduction des langues africaines se fasse pendant que continue encore l'alphabétisation de la population adulte : au contraire, l'utilisation des maîtres et des élèves dans la lutte contre l'analphabétisme ne peut qu'être bénéfique par l'apport qui en résultera pour l'enseignement.

En tout cas, il est indispensable de réaliser clairement que l'utilisation d'une langue africaine pendant toute la scolarisation implique que l'alphabétisation soit avancée sinon terminée, de façon qu'un développement relatif de la langue ait pu s'instaurer, que son usage se soit notablement étendu à tous les secteurs de l'activité sociale du pays (administration, rapports économiques, presse et information, etc.) et qu'elle ait nettement supplanté la langue de l'ancienne puissance coloniale dans tous les actes de la vie politique, administrative, économique, etc. Si au niveau de l'enseignement élémentaire, l'emploi des langues africaines ne soulève pas de difficultés sérieuses (en particulier le degré de développement actuel de la plupart des principales langues africaines étant suffisant pour permettre de mener à bien les objectifs assignés à ce secteur de l'éducation), il n'en est plus de même aux étapes ultérieures de l'éducation : dans l'enseignement secondaire et technique, avec l'élargissement de l'éventail des matières et l'approfondissement progressif des connaissances, apparaît la nécessité de disposer d'un vocabulaire scientifique et technique relatif aussi bien aux sciences de la nature qu'à l'économie, aux rapports sociaux, etc. Or un tel vocabulaire n'existe pas pour certaines branches (plus exactement il n'est pas encore fixé) ou bien n'est pas suffisamment riche. Ce n'est évidemment qu'à travers les différents aspects de la vie sociale que ce problème peut être

résolu : il ne peut en effet être question d'inventer de toutes pièces et en dehors de la vie et de l'expérience des masses populaires un vocabulaire qui serait imposé par la suite; au contraire, c'est en permettant à ces dernières d'enrichir elles-mêmes les langues comme elles n'ont jamais cessé de le faire, par la création de mots nouveaux ou l'adoption de termes d'origine étrangère (et ce processus peut être porté à un plus haut degré, notamment dans le cadre même de leurs activités politiques, économiques, sociales, et culturelles), qu'une solution correcte pourra se dégager. Ce qui n'exclut d'ailleurs pas un recours parallèle à d'autres moyens ou méthodes de création de mots nouveaux (notamment, par des commissions spécialisées comprenant obligatoirement des spécialistes de tous niveaux – ingénieurs, professeurs, juristes, hommes politiques, économistes, ouvriers spécialisés, etc.) travaillant dans la branche intéressée.

Il y a certainement d'autres problèmes importants soulevés par l'introduction des langues africaines dans l'enseignement et la généralisation progressive de leur utilisation : problèmes pédagogiques et d'organisation (rédaction de manuels et des programmes, mise sur pied d'une structure adéquate de l'éducation, etc.), sans oublier ceux qui ont déjà été examinés à propos de l'alphabétisation des masses populaires en Afrique Noire (choix de la ou des langues, de la graphie, etc.). En attendant une discussion approfondie qui trouvera tout naturellement sa place dans le cadre de l'étude des grandes lignes d'une réorganisation complète du système actuel d'éducation, quelques remarques d'ordre général méritent d'être présentées ici :

a. La solution complète de tous les problèmes essentiels (études et enquêtes, choix de langues, mise au point éventuelle d'un alphabet, rédaction des manuels et élaboration des programmes) peut exiger un délai plus ou moins long selon les moyens mis en œuvre et les méthodes employées (de l'ordre de 5 à 6 ans pour pouvoir conduire la scolarisation complète en langue africaine); ceci n'implique nullement qu'il faille se refuser (bien au contraire) à faire les pas rendus possibles au fur et à mesure du « déblaiement du terrain ».

b. Les difficultés à surmonter, qui sont très réelles et variées, ne pourront pas disparaître par « enchantement » du seul fait qu'on « attend » ou renvoie leur solution à plus tard : étant dues pour la plupart à la stagnation et au frein imposés aux langues africaines par le régime colonial, elles ne peuvent être éliminées par le maintien d'un enseignement conduit

en langue étrangère : pourquoi et comment en effet, l'arme qui a si efficacement servi le colonialisme dans sa politique obscurantiste, se transformerait-elle subitement en instrument de progrès? Serait-ce du seul fait que des africains ont en mains le pouvoir politique? À moins d'avoir peur de la vérité, il faut appeler les choses par leur nom : c'est clairement d'un suicide qu'il s'agit. Le seul moyen sûr de l'éviter est de retourner l'arme, en d'autres termes de donner résolument la priorité aux langues africaines dans l'enseignement.

c. Enfin, il convient de souligner une fois de plus qu'il n'est pas question (et il ne l'a jamais été) de vouloir supprimer l'enseignement des langues étrangères européennes dans les pays de l'Afrique Noire, pas plus celle de l'ancienne puissance coloniale que celles des autres pays; personne ne peut nier ni détruire les liens d'estime et de respect réciproques de solidarité agissante que l'histoire de leur lutte commune contre le même exploiteur et le même oppresseur (la bourgeoisie impérialiste et l'ancienne métropole) a tissés entre les peuples des pays colonisés et ceux des anciens pays colonisateurs; de même il ne peut être question de chercher à affaiblir l'amitié, la sympathie, l'admiration mutuelle qui n'ont cessé de se développer entre les peuples d'Afrique Noire et les autres peuples du monde, en particulier ceux des pays du camp socialiste, dont le soutien, l'aide se sont manifestés concrètement et continuent à se manifester à travers les nombreuses péripéties de la lutte des peuples africains. Ne serait-ce que pour sauvegarder ces liens (dans l'intérêt bien compris de nos peuples comme des autres peuples) et pour les développer nous devons faire enseigner le français, l'anglais, l'allemand l'arabe, le russe, l'espagnol, dans nos écoles, de façon à permettre des échanges fructueux et féconds sur le plan culturel, scientifique et technique, économique, etc. Ce serait certes gaspiller une des plus grandes chances de nos peuples que d'y renoncer, mais on ne peut confondre une telle attitude avec l'abandon pur et simple de nos langues, le renoncement à l'avenir de nos propres cultures nationales prônés par de trop nombreux intellectuels africains (?) (hommes politiques de différentes « tendances », universitaires) conscients ou inconscients, qui entonnent sans aucun trouble ni aucune gêne les refrains des idéologues patentés de l'impérialisme et du néo-colonialisme. Le bon sens et la sagesse populaire indiquent que « le bâton a beau séjourner dans le fleuve, il ne deviendra pas un caïman » et « l'harmattan a beau souffler il laissera à la pintade les zébrures de son plumage (proverbe djerma) »; ajoutons que le

premier peut pourrir et la seconde être ensevelie. Les peuples d'Afrique ont grand intérêt à être « Poreux à tous les souffles du monde », mais certes pas « lit sans drain de toutes les eaux du monde ⁶ ». Et les intellectuels africains conscients, tous les patriotes doivent comprendre et se convaincre, que la démarche laborieuse et féconde de l'abeille butinant à toutes les fleurs est à l'opposé de celle du singe s'affublant pour parader du premier accoutrement mis à sa portée. Peut-être, faut-il réaliser aussi que l'orientation vers l'adoption de langues étrangères en Afrique Noire, au nom d'un prétendu réalisme est contre nature et sans rapport avec les « réalités » africaines dont aiment à se gargariser bon nombre d'hommes politiques : ce serait simplement nous engager dans une voie sans issue (du moins pour ceux qui seront scolarisés tant il est vrai que par le fait même d'un tel choix, le peuple dans sa majorité reste et restera pratiquement étranger au simulacre de mouvement culturel qui peut voir le jour; cela découle directement et du rythme de la scolarisation, et des caractéristiques démographiques de nos pays, et enfin de ceci que, de l'avis même des spécialistes européens de l'Afrique Noire, nous sommes un peuple impossible à assimiler.

Des rapports de la scolarisation dans le « primaire » et dans le « secondaire »

Rejetant la conception de l'enseignement compartimenté en primaire et secondaire, nous entendons par « primaire » ces années de l'éducation des enfants qui correspond à l'acquisition d'une formation de base indispensable à tout individu de notre époque pour lui permettre un perfectionnement ultérieur, par « secondaire » la période suivante, qui amène l'enfant puis l'adolescent à un niveau à partir duquel il est apte à recevoir la formation la plus hautement spécialisée qui soit. Ces précisions apportées, nous devons discuter si et dans quelle mesure la scolarisation doit viser en Afrique Noire, soit l'enseignement primaire, soit l'enseignement secondaire (ce qui évidemment suppose un développement correspondant du primaire), soit la réalisation d'un certain rapport entre ces deux secteurs de l'éducation. Il s'agit en effet de questions agitées par les différents experts de l'éducation

6. Aimé Césaire, Cahier d'un retour au pays natal. *Présence Africaine*, Paris, 1956.

auprès des gouvernements africains et qui sont effectivement d'importance en matière d'orientation de la politique de scolarisation.

C'est surtout d'un problème concret qu'il s'agit; sur le plan de principe, tous les enfants doivent avoir un droit égal à l'éducation, que ce soit au niveau du primaire, du secondaire et du supérieur. C'est un fait qu'avec la base de départ qui est celle des pays africains en ce qui concerne l'éducation (comme d'ailleurs l'économie, l'organisation sociale et politique), on ne peut dans l'immédiat réaliser cet objectif. Il est donc urgent et indispensable, dans la mesure où on veut réellement le faire, de chercher et trouver sur le plan méthodologique les mesures à prendre; nous en avons déjà examiné une, (l'introduction de la langue maternelle ou d'une autre langue africaine) dont les répercussions favorables à une extension rapide de la scolarisation primaire sont évidentes. Mais il faut aussi étudier comment mener la scolarisation en tant que processus (quelles doivent être ses différentes étapes et leurs caractéristiques principales), pour atteindre le plus rapidement et avec le maximum d'efficacité le but fixé, que nous considérons d'ailleurs non comme une fin en soi jaillie du cerveau d'un homme, mais bien plus comme un impératif de développement économique, social et culturel des peuples africains, et de la solution dans les meilleures conditions des problèmes complexes et variés qui leur sont posés ou le seront. En d'autres termes comparant la scolarisation à son stade achevé à un édifice à construire, il faut déterminer outre la façon de construire (le type d'architecture, la nature de » matériaux, etc.), la technique même de la construction (des fondations et matériaux nécessaires, des murs, etc.) nécessairement liée aux matériaux utilisés et aux connaissances techniques, en un mot à l'ensemble des moyens disponibles.

Nous devons partir de l'étude déjà faite de la situation actuelle en matière d'enseignement en Afrique Noire, des mesures déjà établies comme indispensables : scolarisation primaire la plus développée possible, scolarisation secondaire en rapport avec les besoins énormes de cadres divers, introduction de la langue maternelle (ou d'une langue africaine). Or les tâches d'édification économique, sociale et politique, appellent un développement impératif de l'enseignement primaire; ce développement à son tour implique une formation de maîtres qui revêt un caractère d'autant plus important que l'introduction de la langue doit être réalisée. À son tour la formation des maîtres implique le développement de la scolarisation

secondaire, qui est par ailleurs la base essentielle de la formation des cadres moyens et supérieurs qui font tragiquement défaut en Afrique Noire.

En effet :

a. La formation des maîtres de l'enseignement primaire exige une base de culture générale sur laquelle sera greffée la formation professionnelle proprement dite. Si l'on veut sauvegarder le niveau de l'enseignement, la qualification des maîtres doit absolument être considérée comme un problème crucial : il est universellement reconnu que pour enseigner à un niveau déterminé, il est indispensable au maître d'avoir un niveau nettement supérieur. Le maître du primaire devra donc avoir reçu une instruction secondaire complète ou non. Par ailleurs, il est aussi reconnu que l'enseignement primaire, en égard aux étapes de l'évolution de l'enfant auxquelles il correspond, exige une formation pédagogique solide et l'aptitude à « s'imposer » aux enfants; il est donc particulièrement indiqué que le maître du primaire soit un homme fait, et non un adolescent⁷. Enfin, il est souhaitable comme tout enseignant et plus généralement comme tout homme, qu'il puisse continuer à se perfectionner (non seulement professionnellement, mais de façon générale), ce qui implique également qu'il ait un niveau de base suffisant. Ainsi, tout conduit à réaliser la formation des maîtres du primaire à travers une fréquentation de l'ordre de 3 à 4 ans dans le secondaire, suivie d'une formation professionnelle pendant 1 à 2 ans.

b. Les cadres moyens dans les divers domaines d'activité (enseignement, santé publique, élevage, agriculture et coopération, administration, etc.) doivent posséder une maîtrise suffisante de la spécialité considérée, qui ne peut être acquise que sur la base d'une spécialisation qui sans être de niveau très élevée, n'en doit pas moins être assez sérieuse. Le niveau technique actuel est tel qu'une culture générale minimum est absolument indispensable; qu'il s'agisse de former des cadres de l'économie (finances, planification, commerce, coopération), les assistants de santé ou d'élevage devant être les médecins et vétérinaires de brousse, les techniciens du bâtiment, des travaux publics, de l'agriculture, de diverses branches industrielles, le niveau de base requis est très notablement supérieur à celui

7. Il n'est en effet que trop courant de voir des adolescents de 15-16 ans voire des enfants de 12-13 ans enseigner dans les classes de l'enseignement primaire. Une telle situation, qui serait normale s'il s'agissait de cours d'alphabétisation, ne peut être considérée du même point de vue s'agissant du cycle primaire de l'enseignement.

de la fin du primaire. C'est donc là aussi, après une scolarisation secondaire complète ou non, que la spécialisation pourra valablement se faire. C'est aussi le seul moyen de donner aux cadres une culture générale suffisante pour leur permettre de ne pas tomber au bout de très peu de temps dans un praticisme étroit, mais au contraire, dans leurs branches respectives, de pouvoir améliorer constamment leur qualification et de ne pas être en dehors des progrès réalisés.

c. En ce qui concerne les cadres supérieurs, dont la formation est d'un niveau théorique plus poussé, l'enseignement secondaire complet est la seule base que l'on puisse envisager. Si les besoins sont très inégaux, il n'en reste pas moins que le développement de l'enseignement secondaire exige la formation de nombreux professeurs de toutes spécialités. Les efforts dans ce sens doivent être d'autant plus importants que le nombre actuel de professeurs est très faible. De même, la formation d'ingénieurs, de médecins spécialistes, de vétérinaires, d'agronomes, d'économistes, revêt une importance capitale pour un véritable développement des pays de l'Afrique Noire.

La conclusion qui s'impose est que la clef de presque tous les problèmes réside dans un développement préalable et conséquent de l'enseignement secondaire. Il est certain que cela implique un certain développement de l'enseignement primaire, ne serait-ce que pour fournir, d'abord une base de sélection assez large pour le secondaire (dans la période transitoire où tous les enfants ne peuvent y accéder), et ensuite pour tendre, même dans les conditions d'un effort principal porté sur le secondaire, à réaliser partiellement et progressivement la généralisation du primaire. On doit d'autant plus accorder une prééminence transitoire à la progression du secondaire qu'il présente un retard relatif considérable par rapport au primaire dans tous les pays de l'Afrique Noire actuelle. C'est d'ailleurs ce retard (consciemment voulu et réalisé sous le régime colonial) qui explique le manque de cadres moyens et supérieurs, alors que les titulaires du Certificat d'études « traînent » dans les rues de bien des villes et villages africains. Par ailleurs il est illusoire de penser (comme semblent le faire un certain nombre de gouvernements d'États africains) que la seule scolarisation primaire permettra de faire face aux problèmes économiques (développement de la production agricole en particulier) dans l'immédiat, encore moins dans le cas d'une scolarisation « accélérée » (donc raccourcie). L'âge moyen des enfants à la fin de l'enseignement primaire, étant de 12 à 13 ans, ils ne peuvent

être véritablement insérés avec efficacité dans la production. Les tentatives tenaces de certains experts étrangers (français et autres) en vue d'orienter la politique des gouvernements africains dont ils sont les conseillers vers ce type de « scolarisation-accélérée-pour-enfants-de-paysans » au détriment d'une alphabétisation des adultes (qui tout de même constituent la population active du point de vue économique, social et politique) en disent long sur le manque de sérieux et le sabotage systématique dont ces experts sont les inspirateurs intéressés. Ainsi lors d'une des Conférences des Ministres de l'Éducation de 34 États africains, tenue à Paris, la résolution adoptée déclare : « qu'ils estiment nécessaire... d'intensifier l'enseignement rural et d'adapter l'école rurale au milieu rural, notamment à l'agriculture et l'artisanat, cela afin de rendre la vie du cultivateur aussi attrayante et aussi pleine que la vie du citadin » (*Le Monde*, 1er et 2 avril 1962).

La même conférence, il est vrai, estime également nécessaire « d'entreprendre et de développer la recherche et les expériences sur les techniques d'enseignement des langues, dans la langue maternelle et dans des langues autres que la langue maternelle, et dans ce cas de prendre des mesures en vue d'enseigner une seconde langue de grande communication ».

Voilà qui en dit long sur les arrières-pensées qui guident l'organisation de l'enseignement rural : il est en effet implicitement admis que l'école rurale (école de brousse) doit préparer les enfants à devenir exclusivement des cultivateurs; de plus, les objectifs explicitement proclamés montrent quelle conception bien pauvre de l'éducation en ont les ministres africains responsables : rendre la vie du cultivateur plus attrayante, les membres d'une troupe théâtrale... ou d'un orchestre ne viseraient pas mieux... Quant à l'enseignement en langue africaine, on peut remarquer qu'une question aussi importante est noyée dans « l'enseignement des langues en général », mieux, que la perspective, même à l'échelon de la recherche, de la mise en œuvre d'une telle décision est subordonnée à des mesures concernant « l'enseignement d'une seconde langue de grande communication ». Il est pour le moins difficile de voir le lien d'une telle langue avec les « attractions » pro-mises au cultivateur africain!

Par contre, la « seconde langue de grande communication » étant, cela va de soi, une langue européenne, il ne s'agit rien moins que d'une « codification » de la situation actuelle, et cela d'autant plus que c'est en

fait cette « seconde langue » qui se trouve être la langue actuelle d'enseignement.

C. Problèmes économiques et financiers

Une étude des problèmes de scolarisation dans les pays de l'Afrique Noire contemporaine ne peut sous aucun prétexte passer sous silence les questions économiques et financières liées à la scolarisation. Leur importance et leur acuité nous font un devoir impérieux de les examiner et cela d'autant plus que ce domaine constitue trop souvent la base de spéculations plus ou moins gratuites de nombreux experts en même temps qu'une sorte de « question préalable » pour tous les gouvernements.

C'est un fait que toute « doctrine » de scolarisation élaborée sans tenir compte de la valeur des dépenses et investissements à réaliser peut se révéler inapplicable. C'en est un autre que la scolarisation en Afrique Noire est réputée « coûter trop cher ». Et bien que nous soyons en désaccord formel avec tous ceux qui sèment et développent l'idée suivant laquelle les états « dépensent assez » sinon « trop » pour l'enseignement, nous pensons effectivement que la scolarisation (si on peut qualifier ainsi la politique coloniale en matière d'éducation telle qu'elle a été menée avant l'accession des États africains à l'indépendance politique) a effectivement coûté trop cher pour les résultats atteints. Nous aurons d'ailleurs, chemin faisant, à voir de près les raisons très instructives de cette situation.

- Les dépenses liées à la scolarisation peuvent être analysées en considérant respectivement :
- Les dépenses dans le domaine des constructions scolaires et de l'équipement scolaire (construction des écoles, achat du matériel scolaire : meubles, livres et matériel technique).
- Les dépenses d'entretien des élèves (du moins de ceux qui bénéficient de bourses et allocations diverses).
- Les dépenses concernant le personnel (en service ou en formation).
- Les dépenses de mise en place des différents organismes et services nécessaires à la mise en œuvre de la scolarisation (études, services pédagogiques, publications diverses).

Il est à remarquer que le volume des dépenses à prévoir est très inégalement distribué entre ces différents secteurs, les plus élevées du moins en principe, étant celles relatives à la construction et l'équipement des établissements scolaires, au personnel enseignant et à l'entretien des élèves. C'est donc celles qu'il est indispensable de discuter plus particulièrement en détail.

1. Constructions scolaires et équipement

En ce qui concerne tout d'abord les constructions scolaires, un certain nombre de remarques préliminaires s'imposent : on doit distinguer du point de vue des dépenses, celles relatives aux écoles appelées à s'étendre notablement à travers les États à l'échelle des villages et petites villes dans l'immédiat, et celles relatives à l'érection d'établissements de caractère régional ou « national » (établissements comportant l'enseignement secondaire ou d'enseignement technique et professionnel spécialisé). L'attachement profond des masses africaines à l'éducation et l'instruction de la jeune génération comme des adultes s'est déjà traduit, partout où l'initiative populaire a pu s'exercer, par la construction de nombreuses écoles au moyen des investissements humains. Ainsi en République de Guinée, en République du Mali, les populations ont déjà pris en mains la préparation de l'avenir de leurs enfants sans attendre passivement les décisions des gouvernements. Ces manifestations d'une prise de conscience aigüe de l'importance de l'éducation peuvent surgir partout en Afrique Noire pourvu que la politique des gouvernements ait une orientation véritablement nationale, conforme aux intérêts et aux aspirations des masses populaires. Il dépend donc surtout des gouvernements des États africains, des partis politiques au pouvoir (et des populations naturellement) de mettre à profit les possibilités immenses de l'initiative créatrice populaire pour changer radicalement la position financière du problème de la construction des écoles. Ainsi peuvent être érigées de nombreuses écoles, sans intervention financière importante du budget d'État; du même coup, les populations indiquent la véritable solution aux problèmes des matériaux de construction : selon leurs moyens, elles bâtissent en « banco » en paille ou « en dur ». Dans tous les cas les problèmes d'entretien sont virtuellement résolus, tant il est évident qu'après s'être donné une école, un village ou un quartier n'assistera pas à son délabrement et sa ruine sans y remédier

à temps. On peut donc affirmer sans être démenti par les faits, que les dépenses de budgets des États africains en matière de constructions scolaires peuvent être ramenées à un volume relativement bas. Il y aura certes à donner une aide (à l'échelon de la division administrative dont dépend la ville ou le village) qui peut prendre des formes variées (fourniture de matériaux indispensables mais difficiles à trouver sur place, d'ouvriers qualifiés pour diriger la construction, etc.). Les « économies budgétaires » réalisables seront d'autant plus importantes que la tendance générale est à la construction d'écoles avec les matériaux importés, ce qui, compte tenu de leur prix d'achat et des frais de transport supplémentaires (la dispersion de la population étant très grande), entraîne des prix de revient élevés.

La construction d'établissements comportant l'enseignement secondaire ne se pose concrètement (au moins dans une première phase) qu'à l'échelle d'un ensemble régional plus ou moins étendu. Il n'est pas illusoire de penser, malgré que les bâtiments correspondants doivent être plus importants, que les réalisations dans ce domaine puissent également dans une certaine mesure être effectuées par la population. Cependant il apparaît plus rationnel et plus raisonnable (eu égard aux efforts divers demandés aux populations) que le Budget d'État se charge, au moins dans une première étape, des créations nouvelles d'établissements du type secondaire, de l'essentiel des dépenses. Dans une phase ultérieure, les possibilités liées aux réalisations économiques pourront permettre une plus grande participation aux dépenses des organismes régionaux correspondants. Dans l'immédiat, une « compression » relative des dépenses, ne peut découler que de l'étude d'une implantation rationnelle de ces établissements. On peut remarquer de ce point de vue que l'enseignement secondaire pouvant (et devant même) être divisé en deux cycles (complet et incomplet, correspondant aux niveaux de formation générale des cadres moyens et des cadres supérieurs), il est plus rationnel pour tenir compte des besoins en cadres moyens comme de la dispersion des populations, de répartir judicieusement les établissements d'enseignement secondaire incomplet ou complet à travers le pays. En même temps, il est de beaucoup préférable de construire des établissements d'importance notable (mille élèves) de façon à pouvoir concentrer les moyens disponibles. Une caractéristique remarquable de l'enseignement secondaire dans sa forme actuelle et de ce point de vue, est la dispersion des moyens (création de petits établissements) qui a pour conséquences des dépenses

disproportionnées en matériel (bâtiments) et personnel (un professeur pour 15 élèves en moyenne au lieu de 30). En même temps qu'elle améliorera ainsi très notablement l'état actuel des choses, une telle politique a de nombreux avantages : économie dans les dépenses, mais aussi transformation possible des établissements d'enseignement secondaire incomplets en établissements complets du fait de leur adaptation à un effectif important; en effet, lorsqu'ultérieurement le développement de la scolarisation s'accroîtra, elle se traduira surtout par l'apparition de nouveaux établissements d'enseignement secondaire plus petits, parce que conçus à l'échelle de collectivités plus restreintes; il sera alors souhaitable (voire indispensable) de pouvoir augmenter le nombre d'établissements complets, ce qui sera possible en s'adressant aux anciens établissements incomplets, s'ils sont d'importance suffisante. D'ailleurs les possibilités de combinaison offertes seront alors telles qu'on pourra avoir des établissements « incomplets », « complets » et « complets-incomplets » (ne comportant que les années postérieures au « cycle incomplet » et qui peuvent se révéler nécessaires à l'échelle régionale).

En ce qui concerne l'ordre de grandeur des dépenses budgétaires, la concentration des effectifs permet de les réduire très notablement : on sait que plus un bâtiment est important (en particulier du point de vue de sa hauteur), plus le prix de revient du mètre carré habitable est divisé par un coefficient plus grand. De plus, l'utilisation de matériaux locaux (briques cuites en particulier) permet d'abaisser considérablement le coût des bâtiments; une politique économique de création d'industries (en particulier de matériaux de construction) peut même libérer de toute contrainte dans le choix de ces derniers.

L'équipement des établissements scolaires englobe les meubles scolaires (tables d'élèves, bancs, chaises, tables de professeurs, etc.), le matériel scolaire (livres, cahiers et fournitures diverses), l'équipement scientifique (appareils et matériel spécialisé d'enseignement). Nous aurons donc à traiter successivement des dépenses relatives à ces différents secteurs.

a. Le mobilier scolaire est certainement un des secteurs où les dépenses sont d'une part inévitables mais aussi où elles peuvent être notablement réduites : à condition de s'orienter résolument vers l'utilisation de meubles fabriqués sur place (ce qui est possible, la plupart d'entre eux étant en bois), et de meubler avec moins de luxe (ce qui n'exclut nullement un certain goût et une bonne adaptation à l'utilisation), d'abandonner l'importation

systématique du mobilier scolaire qui revient d'autant plus cher qu'il s'agit de matériaux encombrants. Au demeurant, il est possible (et il ne tient qu'aux gouvernements) de créer des ateliers de menuiserie (du bois, métallique, etc.) permettant une production à grande échelle d'un mobilier scolaire démontable (donc facilement transportable); si l'on considère les économies subséquentes à une telle mesure, les investissements en machines-outils qu'elle comporte s'avèrent plus que rentables : en même temps que le mobilier scolaire proprement dit, divers autres meubles peuvent être produits. Les écoles professionnelles et divers établissements scolaires techniques peuvent en outre prendre part à cette production au lieu de consommer des matières premières sans rien fournir d'utilisable.

b. En ce qui concerne le matériel scolaire, des mesures analogues peuvent être prises : la production locale des cahiers, des livres et manuels scolaires, s'impose d'ailleurs si l'on s'oriente vers une introduction de la langue maternelle (ou d'une langue africaine) dans l'enseignement et l'alphabétisation des adultes. L'acquisition d'une imprimerie étant par ailleurs posée à chaque État, c'est donc à un usage polyvalent qu'il faut songer, concernant l'imprimerie et l'organisation de l'édition : journaux, publications, imprimés administratifs aussi bien que cahiers, livres, manuels scolaires ou non. Là aussi, les investissements impliqués sont justifiés par la rentabilité évidente et l'existence et le développement d'un marché important pour la production.

c. Les livres et manuels, pour être imprimés sur place doivent aussi être produits : c'est là une question qui mérite d'être soulignée; on peut affirmer, concernant aussi bien l'enseignement primaire que le secondaire qu'elle peut être résolue, à condition que le corps enseignant dans son ensemble soit mis à contribution. C'est d'ailleurs beaucoup moins la volonté et la capacité de rédiger des livres et des manuels que le cadre valable pour le faire (programmes) qui font actuellement défaut sur ce plan. Au demeurant, un certain nombre de manuels d'enseignement ont déjà été produits (en histoire notamment) et il n'est pas douteux que d'autres suivent dans la mesure où leur nécessité s'imposera.

d. L'équipement scientifique des établissements (actuellement notable seulement dans ceux de l'enseignement secondaire) a une importance capitale, particulièrement pour la valeur réelle de l'enseignement et de la formation scientifique dispensés. Extrêmement insuffisant à l'heure actuelle, il exige un développement réel dans le cadre d'une politique de formation de

cadres scientifiques et techniques. À l'heure actuelle, la totalité du matériel correspondant est importé de l'étranger, qu'il s'agisse d'appareils électroniques ou de squelettes d'animaux, de microscopes ou de dispositifs ne comportant que planches et poulies, d'où les dépenses relativement importantes qu'entraînent leur acquisition. Pourtant, il est possible, là aussi, d'instituer et d'organiser la production de toute une gamme de ces appareils : si l'on écarte les appareils les plus complexes, un grand nombre peuvent être fabriqués sur place, pourvu qu'on se procure les outils nécessaires et les matières premières indispensables (bois, métaux ou alliages divers); soit dans le cadre des mesures déjà préconisées (création d'ateliers) soit encore en mettant à contribution les écoles professionnelles et autres établissements d'enseignement technique, soit d'ailleurs aussi en faisant appel au travail des élèves en général, il est parfaitement possible de réduire le volume de l'équipement importé aux seuls appareils qui ne peuvent être fabriqués sur place.

Une équipe d'ingénieurs, de professeurs, d'ouvriers travaillant collectivement peut facilement concevoir, mettre au point, et réaliser les modèles à reproduire.

Ainsi, sur le plan des constructions scolaires et de l'équipement, il est incontestable que des moyens réels d'abaisser les dépenses existent, qui peuvent être mis en œuvre immédiatement. Il est certain que certaines dépenses demeurent indispensables; en particulier nous avons mis en relief un certain nombre d'investissements qu'on ne peut esquiver : construction des établissements d'enseignement secondaire, équipement en machines-outils diverses d'ateliers de fabrication de meubles, appareils et instruments, imprimerie d'importance suffisante. Les dépenses correspondantes peuvent d'ailleurs être amoindries par l'utilisation judicieuse du matériel existant déjà (machines-outils des établissements techniques ou des ateliers mécaniques divers, des garages administratifs etc.) et l'intégration systématique des écoles professionnelles et techniques dans la production d'une partie de l'équipement. Quoi qu'il en soit, c'est un fait que la scolarisation ne pourra se faire sans efforts financiers importants, et reculer devant eux sous prétexte de « non rentabilité » serait commettre une grave faute et se condamner aux lamentations concernant les besoins en cadres, les progrès de la production et bien d'autres aspects de la vie des États de l'Afrique Noire actuelle.

2. Dépenses d'entretien des élèves

Du fait de la faiblesse du niveau de vie de l'écrasante majorité des populations africaines, l'enseignement a essentiellement revêtu (en dehors de l'enseignement privé qui tient une place importante dans certains États) un caractère gratuit et au surplus, les élèves de l'enseignement secondaire technique et professionnel sont dans leur quasi-totalité matériellement entretenus ou aidés par le Budget d'État sous la forme de bourses et secours divers. Il en découle des dépenses, dont on a tendance à exagérer l'importance relative : à titre d'exemple, elles constituaient moins de 16% du Budget de l'Éducation de la République du Mali en 1960, qui représentait lui-même 17% du Budget National. Sans compter que tout développement démocratique de l'enseignement doit se faire dans le sens d'une extension de sa gratuité réelle (et non théorique), les conditions économiques et sociales concrètes des pays de l'Afrique Noire font une obligation d'accroître constamment les sommes affectées à l'entretien des élèves (particulièrement à ceux de l'enseignement secondaire) : c'est à ce seul prix que les effectifs de l'enseignement secondaire pourront être accrus en même temps que comporter les enfants des différentes couches de la population. C'est aussi un impératif en ce sens que les conditions matérielles jouant un grand rôle dans le rendement de l'enseignement du point de vue des résultats, la seule création d'établissements nouveaux sans celle parallèle de conditions de vie et d'études favorables reviendrait à maintenir ou même aggraver l'inégalité entre enfants des villes et des campagnes devant l'éducation. On peut dès lors voir quelle signification objective donner aux affirmations de certains experts, selon lesquelles il n'y aurait d'avenir pour la scolarisation en Afrique que par la suppression de la gratuité de l'enseignement et des bourses d'études et le développement subséquent de l'enseignement privé...

Ces remarques faites, on peut examiner dans quelle mesure le coût de l'entretien peut être abaissé, de façon à permettre la prise en charge d'un plus grand nombre d'élèves. En ce qui concerne les fournitures, la question a été déjà examinée. Reste celle de la nourriture et de l'habillement. De ce point de vue, il est pressant de combattre certaines habitudes installées, qui veulent confondre alimentation européenne et alimentation équilibrée et variée; on constate en effet que la tendance générale est à l'installation de la cuisine européenne dans les établissements, avec les conséquences inévitables sur le prix de revient (produits d'importation) et sur le

détachement des jeunes générations d'élèves de la cuisine africaine qui est aussi un aspect de leur isolement des conditions de vie des populations. L'introduction de la cuisine africaine dans les internats des établissements (plus exactement sa réintroduction puisqu'avant la dernière guerre elle constituait la base de l'alimentation des élèves de toutes les écoles) non seulement permettra des prix de revient plus bas sans que la valeur alimentaire et la variété soient en cause, mais aussi une « africanisation » réelle de la vie des établissements scolaires.

Dans l'état actuel des choses, l'habillement des élèves se prête moins à de grandes modifications : les tenues africaines non seulement nécessitent plus de tissus, mais encore sont en général encombrantes et mal adaptées au travail et à une vie de mouvement. Il serait cependant souhaitable pour des raisons évidentes que les élèves disposent au moins d'une tenue africaine de sortie.

Une conception moins « européenne » de l'entretien des élèves peut ainsi permettre l'extension de son bénéfice à un plus grand nombre d'enfants, en même temps qu'introduire des conditions plus favorables à leur liaison avec la vie africaine.

3. Dépenses de personnel

Ce poste constitue actuellement déjà celui où est utilisée la fraction la plus importante des crédits (la proportion est de l'ordre de 90% pour l'enseignement primaire, près de 60% pour le secondaire et le technique). Il est évidemment appelé dans une large mesure à connaître un accroissement certain en ce qui concerne l'enseignement primaire dans les prochaines années, dans l'éventualité d'une extension de la scolarisation; il en est de même en ce qui concerne les dépenses consacrées à la formation des maîtres, tout au moins si on cesse (ce qui est souhaitable) de la confondre artificiellement avec l'enseignement secondaire.

Enfin aucune politique conséquente de scolarisation et plus généralement de développement culturel ne peut se faire sans garantir à l'enseignant (moniteur, instituteur, professeur) des conditions matérielles de vie compatibles avec un travail efficace et un rayonnement social indispensable. La fonction enseignante, actuellement l'une des plus déshéritées et des moins considérées sur le plan de la hiérarchie

administrative en Afrique Noire, devra être revalorisée : c'est non seulement la condition pour mettre fin à l'évasion constante des enseignants vers des postes administratifs ou politiques mieux rétribués (chefs de circonscription, conseillers techniques ou attachés dans les cabinets ministériels, députés, etc.), mais aussi pour assurer un recrutement de qualité à l'avenir. Il s'agit là de dépenses obligatoires pour tout État qui entreprend réellement une politique de développement de l'éducation.

Nous avons déjà souligné que le développement de la scolarisation en Afrique Noire implique des efforts importants en faveur de l'enseignement secondaire. Si donc on l'envisage rationnellement, on est conduit pendant une période de quelques années, à consacrer la plus grande part des dépenses nouvelles à la formation des maîtres et au secondaire. Le développement du primaire n'en sera pas sacrifié pour autant puisque comme nous l'avons vu, la part du budget d'État dans la création de nouvelles écoles peut y être relativement peu importante. De toute façon aucune scolarisation primaire ne peut se faire valablement sans maîtres qualifiés.

Or, concernant l'enseignement secondaire, on peut remarquer que les dépenses de personnel y sont actuellement exagérées : il y a en effet en moyenne 1 professeur pour 15 élèves au lieu de 30. Ce qui veut dire qu'on peut doubler le nombre d'élèves, sans recruter (numériquement parlant s'entend) de professeurs supplémentaires. Si l'on tient compte de l'importance relative des dépenses de personnel (60%) on réalise les possibilités offertes par une organisation et une utilisation plus rationnelles du personnel enseignant⁸. Par ailleurs, aucun développement conséquent dans le cadre de la réforme nécessaire des programmes, ne pourra se faire sans une remise en question du recrutement actuel et de la formation qu'il implique chez les professeurs autochtones. Il est en particulier évident que le niveau de la licence telle qu'elle est conçue dans l'enseignement universitaire en France et en Europe n'est pas nécessaire pour enseigner dans toutes les classes du secondaire (les premières années notamment). La formation de professeurs doit donc être repensée : l'intérêt financier d'une formation sur place ne semble pas apparent, devant entraîner des dépenses

8. Il est vrai que les professeurs étrangers étant en général pris en charge par l'assistance technique, il faudrait pour que changeât cette situation, qu'une fraction au moins des crédits consentis puisse être utilisée à des dépenses d'équipement (bâtiments, appareils et instruments scientifiques divers).

nouvelles. Mais si l'on considère le coût de la formation actuelle et le rythme qu'elle impose (à moins de faire appel à des professeurs étrangers, ce qui n'est possible que pour un nombre limité de disciplines telles que Physique, Chimie, Mathématiques, Langues et encore le problème de la langue d'enseignement reste-t-il posé), aucun autre moyen de réaliser l'extension de la scolarisation secondaire n'existe. Par ailleurs, il est bon de souligner que se posant dans l'immédiat surtout sur le plan des professeurs des petites classes du secondaire (celles qui sont à ouvrir), ce problème peut être résolu sans entraîner un abaissement du niveau de l'enseignement : une formation de un à deux ans après le niveau du baccalauréat actuel y suffirait largement; plus tard, pourra être introduite la formation de professeurs appelés à enseigner dans les classes supérieures du secondaire. Il est cependant très douteux que la solution de ce problème puisse consister en la création (du moins telle qu'elle s'est effectuée concrètement) d'établissements pompeusement dénommés Écoles normales supérieures (République de Guinée, fondation U.N.E.S.C.O. au Mali) et prétendant former avec des programmes improvisés, sans équipement suffisant et sans personnel enseignant suffisamment nombreux ou qualifié, des professeurs d'enseignement secondaire complet en deux-trois ans; encore moins, quand le recrutement utilise des moyens de contrainte directe ou indirecte vis-à-vis des élèves. Enfin il faut remarquer que le coût n'est élevé que si on envisage ce problème dans le cadre étroit de chaque État; rien ne s'oppose (tout au contraire y invite) à la création d'un tel établissement pour un groupe de plusieurs États (le plus grand possible), tout au moins dans l'immédiat, tant que les langues africaines ne sont pas encore utilisées comme langues d'enseignement dans le secondaire. Dans l'optique d'une politique favorable à l'unité africaine, les problèmes d'enseignement comme bien d'autres, peuvent recevoir des solutions plus rapides et plus « économiques ».

La formation des cadres moyens, du moins de ceux relevant de certaines branches techniques (celles basées sur les sciences de la nature) relève des mêmes remarques. L'argument souvent employé contre la méthode préconisée (organisation commune de la formation des cadres pour plusieurs États) est que les autres États « dépendraient » de celui dans lequel l'établissement serait situé. Or devant le nombre de tels établissements à créer pour former des techniciens moyens (Médecine, Médecine Vétérinaire, Éducation, Travaux Publics. Agriculture, etc.), une répartition des écoles respectives peut être faite, qui résolve concrètement les appréhensions des

différents gouvernements. Une utilisation rationnelle des spécialistes africains serait alors possible et tous les pays africains en profiteraient.

Des possibilités réelles existent donc, sinon du point de vue de la réduction du volume des dépenses, du moins de celui de l'amélioration de leur rendement : dans l'enseignement secondaire notamment par une utilisation plus rationnelle du personnel; d'une façon générale par une politique commune de formation des cadres menée à l'échelle de plusieurs États (ou mieux, de tous).

4. Dépenses liées à la mise en place d'organismes et services divers

Ces dépenses affectent les études et recherches (langues africaines, méthodes pédagogiques), les publications diverses (manuels, livres de vulgarisation, etc.). En fait, leur volume n'est pas considérable, surtout si on considère que les moyens qu'elles doivent permettre d'acquérir (imprimerie et moyens d'éditions divers) ont une utilisation polyvalente (imprimés administratifs, édition de journaux et revues, etc.). Seules celles relatives aux études et recherches sont du seul ressort de l'Éducation : mais c'est certainement aussi celles qui sont les moins élevées; c'est le cas de la rédaction des manuels et d'une grande partie des recherches si elles sont conduites avec le concours des enseignants et spécialistes africains.

En conclusion, notre discussion montre qu'il faut nécessairement donner une place plus importante à l'éducation dans le Budget si l'on veut conduire une scolarisation en extension constante et une éducation populaire. Aucun État ne peut échapper à ces dépenses et il serait illusoire de chercher à « imaginer » des méthodes de scolarisation qui ne « coûtent rien » : le bon sens comme l'expérience des autres pays montrent qu'il faut payer le prix de l'élévation du niveau culturel, si elle doit être réelle. Ces dépenses impérieuses qui sont souvent présentées ou jugées comme « improductives » et « non rentables » sont au contraire de celles qui le sont au plus haut point par les progrès réels et rapides qu'elles entraînent dans toutes les branches de l'activité économique et sociale. Elles sont en tout cas une question de « vie ou de mort » pour le développement des pays de l'Afrique Noire et la consolidation effective de leur indépendance nouvellement acquise. Leurs répercussions sont certainement incomparablement plus importantes que celles (inexistantes au demeurant)

des multiples dépenses de prestige que font bon nombre de gouvernements africains (anniversaires grandioses, qui pourraient et devraient l'être autrement, train de vie comparable sinon supérieur à celui des gouvernements de pays « riches », voyages et missions aussi innombrables que d'intérêt discutable, etc.). Certes, ces dépenses en faveur de l'enseignement peuvent être assumées et ne peuvent l'être que dans le cadre d'une politique saine de gestion des biens publics, de leur utilisation pour tous et non de leur dilapidation par quelques-uns.

Nous avons montré que, par ailleurs, de nombreuses possibilités existent, aussi bien sur le plan de l'apport de l'initiative populaire que sur celui des mesures pratiques à la portée des gouvernements, pour accroître le rendement des efforts consentis et dans une certaine mesure les ramener à un niveau supportable pour les pays africains. La scolarisation rapide est possible, à condition qu'on en paie le prix, et aussi (ce que tout africain sent profondément), qu'on révisé complètement dans sa conception, sa structure, ses programmes, le système d'éducation dans notre pays. Dans quel sens, pourquoi et comment, c'est ce que nous allons entreprendre d'étudier maintenant.

PARTIE IV
DE LA NÉCESSITÉ D'UNE
RÉFORME DU SYSTÈME
D'ÉDUCATION EN AFRIQUE
NOIRE

9. Position de la question

Remarques générales

La traduction dans les faits de toute politique donnée dans le domaine de l'éducation (éducation populaire, enseignement et scolarisation) ne peut se faire et ne se fait nécessairement qu'à travers un système déterminé d'organisation. Non seulement c'est là une affirmation justifiée par l'adaptation et la correspondance indispensables entre le système d'éducation, les objectifs généraux qui lui sont assignés et les moyens utilisés, mais c'est aussi une donnée de l'expérience : on peut constater qu'à travers l'histoire et dans les différents pays du monde, selon la nature politique et économique du pouvoir d'État (féodal, capitaliste, fasciste, démocratique ou socialiste), selon les traditions et le génie respectifs des peuples de ces pays, selon les objectifs données à l'éducation, différents systèmes d'organisation ont été conçus, élaborés et mis en œuvre sur le plan de l'éducation. Il en est ainsi, en particulier, pour les peuples africains dont l'expérience concrète vient renforcer, s'il en était besoin, la réalité (à bien des points de vue triste et cruelle pour eux) de cette vérité : nos pays ont connu et connaissent différents systèmes d'éducation; sous la domination coloniale, le système d'éducation, sous les différentes formes qu'il a revêtues au cours de son évolution et chez les différents impérialismes (français, anglais, portugais, etc.), répondait essentiellement aux objectifs politiques et économiques fondamentaux de l'exploitation et la domination coloniale et y était soigneusement adapté comme nous l'avons fait ressortir dans les chapitres précédents. L'accession à l'indépendance politique d'un grand nombre d'États africains a entraîné des changements certains (ou des possibilités de changement) sur le plan du pouvoir d'État, dont la portée il est vrai est liée à la continuation, ou non, de la domination économique de l'impérialisme à travers le néo-colonialisme. Quoi qu'il en soit, les objectifs politiques, économiques, sociaux des différents États indépendants ne peuvent coïncider dans la mesure où les partis et les hommes au pouvoir pratiquent une politique conforme aux intérêts populaires, avec ceux de l'ancienne puissance coloniale, ni avec ceux de tout néo-colonialisme. La question de la détermination du système d'éducation, qui doit leur

correspondre se pose donc effectivement. Nous avons déjà abouti dans ce qui précède à la nécessité de changements profonds exigés par rapport au système actuel qui, hérité de la période de domination coloniale, apparaît nécessairement comme devant être modifié sinon, purement et simplement remplacé : mais c'est sur la base de l'examen objectif de la possibilité ou de l'impossibilité du maintien de ce système (éventuellement « adapté ») que nous pourrions tirer des conclusions. Cet examen est d'ailleurs indispensable à beaucoup de points de vue : d'une part, nombre « d'experts » étrangers ont échafaudés ou échafaudent encore des projets « d'adaptation » du système actuel à la nouvelle situation et aux nouveaux objectifs des pays africains, et il importe donc d'examiner la valeur d'une telle méthodologie; d'autre part, notre façon de procéder nous paraît également intéressante en ce sens qu'elle permet, par la caractérisation des défauts et des qualités du système actuel d'éducation, de dégager des exigences positives ou négatives du système le plus approprié.

Nous étudierons successivement de ce point de vue la conception générale, l'organisation, l'orientation du système d'enseignement actuel, les programmes et les examens correspondants.

IO. Examen critique du système actuel d'éducation

A. Conception générale

Le système actuel d'éducation, tel qu'il existe dans presque tous les États africains des ex-A.O.F. et A.E.F., est dans l'essentiel identique au système français. De même, c'est le système d'éducation implanté par le colonisateur britannique qui continue, dans l'essentiel, à être appliqué au Nigeria, au Ghana et dans les autres États colonisés auparavant par l'impérialisme anglais. Cela tient à plusieurs raisons historiques : tout d'abord dans les années qui ont suivi la fin de la deuxième guerre mondiale, avec le développement de la lutte de libération nationale des peuples d'Afrique Noire et dans le cadre de leurs revendications générales, était exigée la fin de l'ancien enseignement colonial d'avant-guerre, dont le caractère discriminatoire était devenu insupportable aux peuples africains; le remplacement de l'ancienne conception de l'enseignement par la « nouvelle » dans les colonies françaises d'Afrique Noire, s'il répondait objectivement aux aspirations populaires n'en était pas moins également conforme, dans une certaine mesure, à la politique d'assimilation de l'impérialisme français, concrétisée par la Constitution de l'Union Française, faisant des Territoires d'Outre-Mer (A.O.F et A.E.F. notamment) une partie intégrante de la République française. Dans les mains du colonialisme français, l'institution en Afrique Noire de l'enseignement tel qu'il était donné en France (à l'égard tout au moins de la minorité qui le recevait), est devenue une arme idéologique et politique : instrument de choix de la dépersonnalisation de l'homme africain en formation, de propagande paternaliste et assimilationniste, mais aussi moyen de contrôler et de limiter la formation de cadres africains moyens et supérieurs. On peut caractériser de façon assez éloquent la conception qui a présidé à cette installation en indiquant que l'enseignement secondaire français en Afrique était destiné aux Africains les plus doués; devaient devenir bacheliers les « sujets les plus brillants » et faire l'enseignement supérieur les sujets « exceptionnels ». Il est vrai que ce faisant, la bourgeoisie française ne faisait que transporter en Afrique Noire une conception de l'enseignement secondaire qu'elle avait

pratiquée pendant plus d'un siècle en France, puisque c'est seulement après la Libération (1945) que l'enseignement secondaire a connu une certaine démocratisation.

Le rapport, du point de vue de leurs effectifs respectifs, de l'enseignement primaire et du secondaire, le nombre et la proportion des admis au Baccalauréat, la moyenne et les mentions exigées des bacheliers candidats à des bourses d'enseignement supérieur (notamment à partir de 1951) en sont quelques preuves concrètes¹.

Si depuis l'accession à l'indépendance des différents États africains quelques changements ont pu apparaître (plus forte scolarisation dans le primaire surtout, progression sensible des effectifs du secondaire), l'enseignement est resté partout tel qu'il était avant (sauf dans une certaine mesure en République de Guinée et récemment au Mali). Dans ces conditions, la critique de la conception générale telle qu'elle peut être conduite se ramène en fait, s'agissant concrètement des anciennes colonies françaises, à celle de l'enseignement français considéré comme devant s'appliquer en Afrique Noire.

Tout d'abord il convient de remarquer que le système d'enseignement français est étroitement lié dans sa conception aux particularités de l'histoire du peuple français : après la Révolution bourgeoise de 1789, Napoléon Bonaparte, à qui la France et la bourgeoisie française doivent l'essentiel de l'organisation politique, administrative et judiciaire du pouvoir d'État, a également été, pour l'essentiel, l'auteur de la conception actuelle et de l'organisation correspondante de l'enseignement. Certes des retouches ou des innovations ont pu y être apportées, sans que d'ailleurs des changements fondamentaux soient intervenus : sous la III^e République – organisation de l'enseignement primaire –, à la fin de la deuxième guerre mondiale – démocratisation relative du secondaire et à un bien moindre degré du supérieur –. On doit donc s'attendre à ce que dans sa conception générale ce système d'éducation soit inadapté à la situation des pays africains. D'un point de vue strictement général, il est caractérisé par un cloisonnement à l'origine très poussé mais qui tend à s'estomper entre l'enseignement primaire et l'enseignement moyen (secondaire et technique). Il en découle une très

1. Il fallait une moyenne de 11 à 12 à la deuxième partie du Baccalauréat pour prétendre à une bourse d'enseignement supérieur en France (mesures décrétées par le Recteur Capelle, alors Directeur de l'Enseignement en A.O.F.).

grande diversification dans la formation des enfants et adolescents, qui recouvre d'ailleurs une injustice sociale réelle; si l'enseignement primaire est généralisé, par contre seulement 35% des certifiés ont accès à l'enseignement secondaire, les effectifs de celui-ci constituant 22% de ceux du primaire. Encore ces chiffres caractérisent-ils les changements importants signalés plus haut après la dernière guerre mondiale. Quant à l'enseignement supérieur et l'enseignement technique supérieur (grandes écoles), ils constituent le terrain où éclate par excellence l'injustice sociale avec laquelle ce système traite les enfants des couches laborieuses puisque 2% des étudiants en sont issus. Un tel système reflète par excellence les besoins et les objectifs de la bourgeoisie française, bien que le développement scientifique actuel pose des problèmes de formation de techniciens que l'État français essaie de résoudre dans ce cadre : la justification de cet état de choses est qu'à l'ensemble des enfants destinés à devenir des salariés (ouvriers, paysans, employés, techniciens moyens) n'est donnée que l'instruction de base (primaire) strictement nécessaire; l'instruction secondaire et surtout supérieure, devant former les cadres du pays, étant réservées en grande partie aux fils de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie (classes moyennes). Il est vrai que sur ce plan des changements sont intervenus, mais on peut remarquer que la grande majorité des enfants issus des classes laborieuses n'a accès qu'à des établissements spécialement créés à cet effet (Collèges d'enseignement général et plus récemment, collèges d'enseignement secondaire).

En particulier la durée relativement longue du cycle des études (moyenne de 15 ans pour le Baccalauréat en Afrique Noire) correspond en France, où elle est d'ailleurs moindre, à un moyen pratique d'écartier les enfants des classes laborieuses de l'enseignement secondaire et supérieur, étant donné le coût de l'entretien et les dépenses de fournitures.

De là découle également que l'enseignement secondaire (initialement conçu comme une sorte de « chasse gardée » des enfants de la bourgeoisie) avait au départ un caractère de formation surtout intellectuelle, assez coupée de la vie sociale française. Ce défaut est évidemment encore plus accentué s'agissant de son application en Afrique. La place faite à certaines disciplines d'intérêt social et humain sinon discutable du moins ne justifiant pas qu'on en fasse le critère décisif d'une formation intellectuelle valable à notre époque (latin et grec notamment) a pour corollaire inévitable de restreindre celle qui est due aux disciplines ayant une aussi grande valeur

de formation humaine et une plus grande importance sociale (Géographie, Économie politique, Sciences de la Nature, etc.).

Cette caractérisation assez sommaire du système français d'éducation qui reste encore appliqué dans de nombreux États africains fait suffisamment ressortir l'inadaptation de ce système aux conditions de l'Afrique Noire actuelle. À supposer que la « néo-bourgeoisie » africaine de certains États veuille instituer dans un État africain déterminé, un enseignement visant fondamentalement les mêmes buts, il faudrait encore qu'en tant que classe ou couche sociale (selon les pays) elle soit réellement capable d'assumer les responsabilités correspondantes : il ne s'agit en effet pas, sur le plan du rôle politique et économique de couches ou classes sociales au sein d'une société déterminée, de juger ou d'apprécier les situations sur la base abstraite des velléités, des désirs ou même de la volonté proclamés par la classe ou la couche sociale considérée, mais bien plus sur celle de la situation objective et des possibilités réelles et concrètes de la classe sociale ou de la couche sociale en question, dans le contexte politique et économique de son action. Or s'agissant des États africains, deux cas se présentent en fait :

1. Ou bien cette « néo-bourgeoisie » ou du moins ses représentants, dans l'ensemble, a un caractère national et épouse dans une certaine mesure et jusqu'à un certain point l'essentiel des aspirations populaires (plus exactement, considère ces aspirations comme inséparables des siennes ou même déploie idéologiquement des efforts réels et louables pour se placer sur les positions des masses populaires) et alors l'orientation politique, économique et culturelle qu'elle tend à donner à l'État ne peut s'accommoder de l'enseignement hérité du système colonial, comme de la conception générale de celui-ci. La nécessité d'une remise en question de l'organisation générale de l'éducation, du contenu de l'enseignement (programmes et matières) est dans ces conditions sentie avec une grande acuité, ce qui ne veut pas forcément dire qu'elle se traduit correctement dans les faits.

2. Dans le cas plus fréquent, où la « néo-bourgeoisie » de nos pays s'est liée pieds et poings à l'impérialisme (français, anglais, allemand et américain), les couches dirigeantes parlent certes beaucoup de scolarisation, de lutte contre l'analphabétisme et d'éducation populaire, en même temps que de développement économique et social des pays qu'elle dirige. Sa politique cependant tourne le dos à l'essentiel des aspirations populaires, en ce qu'elle prolonge la domination économique et politique de l'impérialisme sous la

forme du néo-colonialisme; également en ce sens qu'elle répond aux seuls intérêts d'ailleurs fort étroitement compris des couches dirigeantes et de l'ensemble de l'appareil qu'elles utilisent pour se maintenir au pouvoir. Alors, la conception de l'éducation est une conception qui voudrait en réserver le bénéfice aux enfants des couches supérieures de la société, tandis que ceux des paysans « doivent rester attachés à la terre » et dans ce but, ne recevoir qu'une éducation sommaire qui ne peut leur permettre l'accès à une instruction solide : aux uns les écoles du type actuel, primaires et secondaires, aux autres des écoles spéciales conçues pour une « scolarisation accélérée ». Bien entendu, l'aspect pro-impérialiste de la politique des couches sociales dirigeantes, qui dans certains cas prend la forme d'un attachement à l'impérialisme comme un « Sauveur Suprême », se reflète sur le plan de la conception de l'éducation : si on parle ou envisage des changements dans le système d'éducation, c'est souvent comme nous venons de le signaler, dans le sens d'une discrimination, tout en proclamant abstraitement et hypocritement la nécessité d'une certaine « africanisation » de la conception et du contenu de l'enseignement; pour sauvegarder « l'originalité » et la « personnalité » africaines, d'aucuns ne voient aucune solution en dehors du maintien pur et simple du système d'éducation hérité de la domination impérialiste, quitte à ménager des « adaptations » pour certaines matières comme l'histoire et la géographie, les sciences naturelles (botanique, zoologie) où le décalage entre le contenu concret des programmes (Histoire et Géographie de la France et de l'Europe, étude de plantes et d'animaux de France ou d'Europe, etc.) et les exigences politiques des peuples et de la jeunesse africaine est si criant qu'on ne peut la passer sous silence. Cette conception est réputée la meilleure et la plus sûre (pour qui? dans quel sens, on se garde soigneusement de le préciser!), au nom d'une « prudence » qui se rattache en fait à une certaine « nostalgie » teintée d'une fierté (bien mal placée!) d'avoir les mêmes diplômes que ceux de renseignement français (ou anglais) considéré consciemment ou inconsciemment comme le plus « valable », le plus « universel », etc. Il ne s'agit d'ailleurs pas ici de dénigrer l'enseignement français ou anglais, qui ont certes leur valeur, qui est même très grande; le fait est qu'ils ont été conçus et adaptés aux conditions de la France ou de l'Angleterre. Quoi qu'il en soit, on ne peut justifier une telle prise de position par l'ignorance des faits et des problèmes d'éducation, ignorance qui même quand elle est réelle (et elle l'est paradoxalement trop souvent), ne peut constituer une excuse chez des hommes politiques responsables du destin de leurs peuples,

dont un grand nombre étaient des instituteurs sous le régime colonial, et disposent aujourd'hui de moyens suffisants d'information. Pas plus par un manque de clairvoyance vis-à-vis des problèmes posés par la vie des États, leur développement économique, social et culturel : les discours et autres déclarations de l'ensemble des leaders politiques et hommes d'État de l'Afrique Noire montrent avec assez de clarté que ces problèmes sont perçus et abordés (sur le plan abstrait) dans leur ensemble.

Pour comprendre les raisons profondes qui amènent les couches dirigeantes des pays africains à « se cramponner » à un système d'éducation au demeurant constamment remis en cause dans son propre pays d'origine, (c'est le cas notamment du système français critiqué depuis la fin de la deuxième guerre mondiale et périodiquement soumis à des « réformes » qui n'en changent nullement le contenu, le projet de la commission « Langevin-Wallon » restant au fond des tiroirs des différents gouvernements de la bourgeoisie française), il est nécessaire de se référer à une analyse de la nature de classe de ces cercles dirigeants actuels, représentants de la néo-bourgeoisie africaine que Frantz Fanon caractérise de façon pénétrante :

La bourgeoisie nationale, qui prend le pouvoir à la fin du régime colonial est une bourgeoisie sous-développée. Sa puissance économique est presque nulle, et en tout cas, sans commune mesure avec celle de la bourgeoisie métropolitaine à laquelle elle entend se substituer. Dans son narcissisme volontariste, la bourgeoisie nationale s'est facilement convaincue qu'elle pouvait avantageusement remplacer la bourgeoisie métropolitaine. Mais l'indépendance qui la met littéralement au pied du mur va déclencher chez elle des réactions catastrophiques et l'obliger à lancer des appels angoissés en direction de l'ancienne métropole. Les cadres universitaires et commerçants qui constituent la fraction la plus éclairée du nouvel État se caractérisent en effet par leur petit nombre, leur concentration dans la capitale, le type de leurs activités : négoce, exploitations agricoles, professions libérales. Au sein de cette bourgeoisie nationale on ne trouve ni industriels, ni financiers. La bourgeoisie nationale des pays sous-développés n'est pas orientée vers la production, l'invention, la construction, le travail. Elle est toute entière canalisée vers des activités de type intermédiaire. Être dans le circuit, dans la combine, telle semble être sa vocation profonde. La bourgeoisie nationale a une psychologie

d'hommes d'affaires, non de capitaines d'industrie. Et il est bien vrai que la rapacité des colons et le système d'embargo installé par le colonialisme ne lui ont guère laissé le choix. Dans le système colonial, une bourgeoisie qui accumule du capital est une impossibilité. Or précisément, il semble que la vocation historique d'une bourgeoisie nationale authentique dans un pays sous-développé soit de se nier en tant que bourgeoisie, de se nier en tant qu'instrument du capital et de faire totalement esclave du capital révolutionnaire que constitue le peuple.

Dans un pays sous-développé, une bourgeoisie nationale authentique doit se faire un devoir impérieux de trahir la vocation à laquelle elle était destinée, de mettre à l'école du peuple, c'est-à-dire mettre à la disposition du peuple, le capital intellectuel et technique qu'elle a arraché lors de son passage dans les universités coloniales. Nous verrons malheureusement que, assez souvent, la bourgeoisie nationale se détourne de cette voie héroïque et positive, féconde et juste, pour s'enfoncer, l'âme en paix, dans la voix horrible, parce qu'anti-nationale, d'une bourgeoisie classique, d'une bourgeoisie bourgeoise, platement, bêtement, cyniquement bourgeoise. (Frantz Fanon, *Les damnés de la Terre*, pp. 113-114. François Maspero édit., Paris, 1961)²

Dans ces conditions, il est clair que la velléité de garder la conception de l'éducation héritée de l'impérialisme et tendant à réserver l'instruction secondaire et supérieure aux fils de cette « néo-bourgeoisie » ne peut pas plus conduire à répondre aux tâches authentiquement nationales de l'éducation : l'incapacité de la néo-bourgeoisie africaine sur le plan économique et politique se retrouve amplifiée sur le plan culturel, dans

2. Nous ajouterons à la question posée par Fanon (du renoncement de la bourgeoisie nationale à sa destinée), et à la réponse que finalement il lui donne, que les faits soulignent et montrent simplement que d'elle-même la néo-bourgeoisie des pays sous-développés ne peut envisager de bon cœur cette alternative, et que seule la poussée populaire peut l'y amener. Il faut ajouter aussi que la seule faiblesse économique (au départ) ne permet pas d'expliquer le comportement de la néo-bourgeoisie; il semble plutôt que c'est son idéologie (éducation coloniale) qui détermine profondément son comportement; au demeurant elle n'a jamais pensé, cru ou revendiqué l'indépendance, simplement parce qu'elle ne le pouvait pas, n'ayant aucune confiance en son peuple. Si elle a été amenée à épouser la cause de l'indépendance politique, c'est sous la pression conjuguée du peuple et de l'impérialisme.

la mesure même où se détachant de tout ce qui constitue le patrimoine culturel africain dans ses manifestations concrètes et populaires, elle ne voit d'issue qu'à travers la culture imposée par l'impérialisme étranger dans la période de domination coloniale. Or une telle orientation ne peut que perpétuer les racines idéologiques du comportement de la néo-bourgeoisie : enseignement et éducation de type colonial, à contenu anti-national, coupés du peuple. Par ailleurs, il est clair qu'une intelligentsia qui se transforme en caste de « mandarins » exploitant platement son « capital intellectuel » comme d'autres leur capital financier, ne peut pas assumer les responsabilités culturelles qui lui reviennent.

Le maintien de la conception générale actuelle du système d'éducation est en un sens logique (du point de vue de la néo-bourgeoisie africaine) dans la mesure où ce maintien vise la consolidation des positions politiques et économiques actuelles de cette couche sociale; mais comme le fait remarquer très judicieusement Frantz Fanon, cette néo-bourgeoisie est incapable d'assumer en tant que classe les tâches d'industrialisation, de modernisation économique et sociale, de développement culturel des pays de l'Afrique Noire contemporaine. Dans ces conditions une politique visant sur le plan de l'éducation, à donner à la majorité des enfants la formation juste nécessaire pour assurer la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée (sur le plan de la production agricole comme sur celui des activités urbaines), ne peut se comprendre que dans la mesure où l'on compte sur le capital étranger pour utiliser cette main-d'œuvre (ce qui est effectivement le cas pour beaucoup de pays de l'Afrique Noire contemporaine), sans voir que ce dernier n'a évidemment pas toujours ni partout intérêt à participer à la naissance d'une industrie implantée sur le sol africain. Le résultat d'une telle politique sera l'exacerbation inévitable de l'acuité des problèmes économiques et sociaux dont le mouvement important de population des campagnes vers les villes constitue un signe infaillible, tout comme la chasse aux chômeurs dans les villes menée actuellement sous le signe d'une prétendue chasse « aux oisifs »; et, simultanément, l'aggravation continue des contradictions d'intérêts actuellement existantes entre les différentes couches et classes sociales, avec comme corollaire leur résolution par la lutte politique et la disparition d'autant plus certaine des couches dirigeantes actuelles de la scène politique qu'elles se seront révélées incapables de résoudre les problèmes fondamentaux des pays de l'Afrique Noire

contemporaine, pour n'avoir pas voulu lier leurs intérêts propres bien compris à ceux des populations dans leur ensemble.

Ainsi, quelle qu'en soit la conscience qu'en ont les couches dirigeantes actuelles des différents États de l'Afrique Noire contemporaine, la conception générale du système actuel d'éducation hérité de l'époque de la domination coloniale, ne peut être applicable si l'on doit et veut répondre aux nouvelles conditions politiques, aux objectifs économiques et sociaux subséquents à l'accession des États africains à l'indépendance politique. Dans ce domaine comme dans bien d'autres, l'avenir politique de ces couches dirigeantes est indissolublement lié à leur capacité de mettre en œuvre des mesures conformes aux intérêts et aux aspirations profondes des masses populaires de nos pays.

B. Organisation générale

L'organisation générale du système d'éducation, telle qu'elle existe aujourd'hui dans la plupart des États africains, correspond étroitement à la conception générale que nous venons d'examiner. De plus, sa mise en place s'est faite sur la base de l'ancienne organisation d'avant-guerre, et dans le cadre de la domination coloniale. Les changements d'appellation ou de titres de tels ou tels services, de tel ou tel haut fonctionnaire, qui ont pu intervenir çà et là, alors que l'édifice entier reste en place, ne peuvent être considérés comme une « réorganisation » de l'éducation.

Il en résulte que cette organisation générale présente tous les défauts déjà révélés dans l'ancienne métropole, aggravés de nombreux autres inhérents à sa non conformité et son inadaptation aux conditions et au contexte africains, particulièrement depuis ces dernières années.

1. Caractère fragmentaire de cette organisation générale

Un premier trait de cette organisation est son caractère fragmentaire, et cela sous deux aspects essentiels :

a. Insuffisance dans le domaine de l'éducation populaire.

Tout d'abord, l'on doit remarquer qu'il s'agit d'une organisation de l'enseignement et de la scolarisation des enfants et adolescents, plutôt qu'une organisation de l'éducation au sens large du terme : malgré tout le bruit fait autour de quelques « réalisations » en matière générale d'éducation (services d'éducation de base et cours d'adultes), de larges couches des populations rurales et urbaines ne s'insèrent pas dans le cadre de cette organisation. Les « services annexes » créés pendant les dernières années (« éducation de base », « éducation populaire », centres sociaux féminins) ont beaucoup plus souvent un caractère de propagande dirigée vers l'extérieur (réunions ou rencontres internationales ou interafricaines) et les « réalisations » sont objectivement, vu leur portée restreinte sinon négligeables, des « montages » pour exhibitions et expositions. Un examen tant soit peu sérieux et concret montre que l'éducation des populations (alphabétisation, éducation post-scolaire, etc.) occupe une place tout à fait secondaire dans l'organisation actuelle de l'éducation. Or il est clair que, dans les conditions qui sont celles de la totalité des États de l'Afrique Noire contemporaine, on ne peut envisager avec sérieux les problèmes d'éducation en se cantonnant à la seule scolarisation des enfants et adolescents : les changements politiques, économiques, sociaux et culturels les plus immédiats ne peuvent surgir que de l'activité créatrice de la population active, laquelle est formée des adultes hommes et femmes, analphabètes à 90 voire 95%. Tout système ou organisation de l'éducation qui considère en fait ces problèmes et les traite comme des « problèmes annexes » ne peut donc prétendre répondre aux exigences du contexte actuel en Afrique Noire.

b. Caractère « complémentaire » des établissements dans différents États africains.

Il est un second aspect sous lequel le système actuel est également fragmentaire : en effet, rares sont les États africains dans lesquels on trouve aujourd'hui, sur le plan de l'organisation générale de l'éducation, l'ensemble des types d'établissements et d'enseignements nécessaires à la formation de cadres de tous les niveaux et dans tous les domaines d'activité. Malgré des efforts parfois louables ou remarquables sous certains de leurs aspects

(Ghana, Guinée, Sénégal, Côte d'Ivoire), il reste que l'organisation de l'éducation ne recouvre que les domaines de la scolarisation dans l'enseignement primaire, secondaire, technique et professionnel, la formation de cadres subalternes et moyens (commis, infirmiers, moniteurs, instituteurs). Les établissements visant à la formation de cadres moyens ou supérieurs, (particulièrement de cadres techniques), sont en général ou inexistantes, ou quand ils existent, sous-utilisés. Sur ce plan, les efforts de tous les gouvernements ont surtout porté sur la formation, certes nécessaire, de cadres administratifs (Chefs de région, Commandants de cercle). Or il est évident que si du point de vue du fonctionnement de l'administration de telles mesures paraissent être les premières à s'imposer, il n'en demeure pas moins que dès qu'on envisage les objectifs concrets et les problèmes qu'auront à résoudre et l'administration et l'ensemble du pays, on découvre le caractère illusoire de leur efficacité réelle (du moins pour les populations), quand la formation de cadres techniques moyens et supérieurs n'est pas abordée simultanément : l'administration peut « tourner bien » mais « tourner à vide » si les problèmes cruciaux restent stagnants. En ce qui concerne la formation de cadres subalternes, on peut remarquer qu'il s'agit très souvent de véritables « improvisations » artificiellement intégrées (quand elles le sont encore!) à l'organisation générale préexistante. Enfin l'enseignement supérieur et technique supérieur n'existe qu'au Sénégal, en Côte d'Ivoire, au Congo (Université de Dakar et Centres d'enseignement supérieur d'Abidjan et de Brazzaville), au Mali (École des Travaux Publics et récemment École Normale Supérieure), en Guinée (Institut Polytechnique de Conakry). Encore faut-il remarquer qu'à Dakar et Abidjan, il s'agit d'enseignement supérieur « français » et dont le niveau est discutable, semble-t-il beaucoup moins en raison de la qualification des maîtres que de leur manque de dévouement et de désintéressement, de leur comportement pour le moins curieux s'agissant d'enseignants : ils semblent en effet dans leur majorité tenir tant à leur place qu'ils évitent de former leurs remplaçants éventuels. Cette situation d'ensemble découle certes de la situation coloniale antérieure : dans le cadre des anciennes fédérations de territoires coloniaux, l'impérialisme avait organisé de façon unitaire et conforme à ses objectifs la formation des cadres moyens et supérieurs (Écoles du gouvernement général, puis Université de Dakar). Si donc les fédérations disposaient d'établissements leur fournissant les cadres au rythme fixé par le colonisateur (médecins, vétérinaires, conducteurs de Travaux publics et d'Agriculture, sages-femmes, etc.), la « balkanisation » qui a été instaurée

par la Loi-Cadre en 1957 et aggravée depuis 1958 a eu pour corollaire, en même temps que l'éclatement des fédérations, le « partage » des seuls établissements existants entre les nouveaux États. De la sorte, dans leur généralité ces derniers se sont retrouvés du jour au lendemain avec une organisation incomplète et l'on doit remarquer qu'il ne tenait qu'aux dirigeants politiques de garder en « propriété commune » les établissements d'intérêt commun et dont la « territorialisation » allait poser de sérieux problèmes à la plupart d'entre eux. Quoi qu'il en soit, le caractère négatif de cette orientation n'a cessé de se révéler depuis; en effet il semble évident que la création dans chaque État d'une organisation complète sur le plan des ordres d'enseignement et types d'établissements ne risque pas de se réaliser dans un proche avenir, eu égard aux dépenses à effectuer, ou même aux possibilités de « peupler » suffisamment les établissements éventuels, le développement actuel du secondaire étant notoirement insuffisant

Dans ce domaine (comme d'ailleurs sur le plan économique et politique) la coopération entre les différents États africains et leurs populations, apparaît comme la seule voie permettant à tous de résoudre le plus efficacement et le plus rapidement les problèmes posés, aucun ne disposant tout seul de tous les moyens (financiers, mais aussi en cadres) nécessaires à la mise au point et au démarrage immédiat d'une organisation complète de l'éducation (en dehors bien entendu d'une « assistance technique » de l'ancien colonisateur qui comporte inévitablement en échange le maintien du système actuel, donc l'abandon de toute orientation nationale de l'éducation). Au contraire, il est évident que la mise en commun des moyens financiers, des cadres et spécialistes, permettrait de résoudre les problèmes posés et dans l'essentiel avec la participation effective des Africains.

2. Le cloisonnement des différents secteurs de l'éducation et ses conséquences

Nous avons déjà signalé à plusieurs reprises le cloisonnement existant dans le système actuel d'éducation entre les différents ordres d'enseignement : primaire, secondaire, technique et professionnel, technique supérieur et supérieur, sans compter les différentes écoles spéciales

de formation de cadres techniques et administratifs subalternes et moyens³. Sur le plan de l'organisation du système d'éducation, il en découle une véritable anarchie aussi bien dans l'implantation des différents types d'établissements et de leur utilisation efficace, que du point de vue de la coordination (quasi-inexistante d'ailleurs) entre les différents secteurs de l'éducation. D'où un gaspillage inconsidéré des moyens disponibles (matériel comme personnel) qui ne peut qu'avoir des effets désastreux si l'on ne perd pas de vue l'insuffisance notoire de ces moyens.

Le caractère anarchique de l'implantation des établissements et le manque de coordination entre les différents ordres d'enseignement

Un premier trait de l'organisation du système d'éducation hérité de l'époque coloniale est la grande multitude et la variété des établissements : lycées classiques, collèges classiques et modernes, collèges techniques, cours normaux, cours complémentaires, etc.; avec l'accession à l'autonomie puis à l'indépendance politique des pays africains, la politique systématique d'improvisations successives des gouvernements en matière d'éducation et de formation des cadres (visant à répondre aux besoins nouveaux et plus fréquemment former les cadres administratifs jugés indispensables), a encore aggravé cet état de fait. Il y a une multitude d'établissements censés donner ou donnant parfois des enseignements « identiques », comportant en tous cas des cycles communs ou correspondant à des programmes soit identiques, soit assez proches. Comme le personnel est insuffisant – en nombre comme en qualité –, c'est en fait une véritable discrimination qui est instituée parmi les enfants, en faveur de ceux des capitales ou des grands centres. Quand même une telle discrimination n'existerait pas, on pratique en fait un gaspillage des moyens, alors qu'on se plaint par ailleurs de ne pas en avoir suffisamment. C'est un fait que dans les établissements d'enseignement secondaire, technique et professionnel actuels le personnel est constamment sous-utilisé. Par ailleurs, du fait de l'éparpillement excessif des établissements, un nombre non négligeable d'enseignants est immobilisé

3. Il est à remarquer que ce cloisonnement tend progressivement à disparaître en France, pays d'origine du système actuellement appliqué dans les anciennes colonies françaises d'Afrique, même si cela se réalise par des moyens et sous des formes discutées par le corps enseignant.

dans des postes d'administration des établissements et dans les services centraux ou régionaux de gestion ou d'inspection.

Il est évident que l'on a tout au contraire intérêt à concentrer les moyens disponibles (personnel et matériel) et cela est d'autant plus possible que :

– Sur le plan des différents ordres d'enseignement (secondaire, technique, notamment), des programmes le permettent pour beaucoup de matières dès maintenant; la réorganisation indispensable du système d'éducation le permettra encore plus, et mieux, devra le réaliser pour traduire sur le plan de la réalité pratique le principe généralement admis du droit de tous les enfants à la même formation de base. Il n'est pas nécessaire de s'étendre outre mesure, sur l'utilisation efficace des moyens disponibles qui serait alors instaurée (matériel, personnel) : alors l'égalité de tous les enfants devant l'école pourra être effective, ceux de « brousse » cessant d'être soumis à des conditions de travail molaire incomparablement plus difficiles (alimentation, matériel scolaire, milieu ambiant) en comparaison de leurs camarades des grandes villes.

– Si l'on tient compte de la dispersion assez grande des populations en Afrique Noire et de leur faible densité, la question de la concentration des moyens mis en œuvre sur le plan de l'organisation de l'enseignement est primordiale. Il est vrai qu'elle ne peut valablement être envisagée qu'à partir d'un certain niveau (enseignement secondaire, technique et professionnel), vue la nécessité de l'extension de l'enseignement élémentaire et de l'alphabétisation des masses populaires. Quoi qu'il en soit, concernant justement les établissements qui exigent le plus de matériel et de personnel de qualification élevée, et pendant une période qui peut raisonnablement s'échelonner sur plusieurs années (temps minimum de formation de cadres moyens à partir d'une génération de même âge scolaire), la concentration des élèves s'impose comme seule méthode adaptée aux conditions concrètes. Elle a d'ailleurs de nombreux autres avantages (brassage d'enfants de régions relativement éloignées et formation commune), dont l'importance sur le plan social et politique ne peut être discutée.

Quant à la coordination entre les différents ordres d'enseignement, elle est actuellement ou inexistante ou très insuffisante. Elle ne peut en fait devenir effective que dans le cadre d'une conception unitaire, non cloisonnée de l'enseignement élémentaire et moyen (secondaire, technique

et professionnel). Sur ce plan également, la coordination devient plus facile à réaliser, à travers une plus grande concentration des moyens.

3. La centralisation administrative excessive et ses conséquences

Un autre caractère de l'organisation actuelle de l'éducation dans la plupart des pays africains est la grande centralisation administrative qu'elle comporte, autant sur le plan de la gestion que sur celui du contrôle. Le régime colonial, qui tenait absolument à exercer un contrôle vigilant sur l'enseignement pour des raisons sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici, a tout naturellement mis en place un dispositif centralisé. Toute l'organisation de l'enseignement repose sur le principe selon lequel seule l'administration coloniale était concernée par la création, la gestion, et le contrôle des établissements scolaires. Les collectivités villageoises, urbaines, régionales, d'une manière générale les populations n'avaient que des directives à exécuter.

La situation est assez peu différente aujourd'hui; mais si des chefs de région, des commandants de cercle, de subdivision, des chefs de postes africains ont remplacé les anciens administrateurs français des colonies, des inspecteurs africains les anciens inspecteurs primaires français, si les populations peuvent construire des écoles et des habitations pour le maître d'école, elles ne participent pas à la gestion des écoles et doivent attendre que du chef-lieu on leur envoie le moniteur ou l'instituteur, les fournitures, etc. Rien n'empêche pourtant une décentralisation large de la gestion des écoles « primaires », permettant aux habitants des villages, des cantons, des agglomérations urbaines de gérer le budget de leurs écoles (comme d'ailleurs d'autres institutions). Ce qui n'exclue nullement, mais faciliterait même le contrôle et la coordination dans ce domaine particulier comme dans d'autres. L'intérêt que portent les populations africaines au développement de l'enseignement (elles le prouvent abondamment par la construction bénévole d'écoles et les queues et lamentations lors des rentrées scolaires), permet d'affirmer qu'on peut beaucoup attendre de telles mesures. Quand l'école, l'éducation populaire deviendront l'affaire de tous et à tous les points de vue – création, gestion et administration –, alors seulement l'initiative des populations pourra être libérée sur le plan culturel comme sur le plan économique et politique. Et ce qui est vrai pour le scolarisation des enfants est encore plus vrai pour l'alphabétisation des

adultes et l'éducation populaire : tant que ces dernières seront considérées comme relevant de services cantonnés dans des bureaux au chef-lieu de région ou dans la capitale (même si parfois des appareils ou tout autre matériel s'y entassent, livrés à la poussière), aucun pas sérieux ne pourra être fait.

Ce ne sont pas en effet les tournées épisodiques pour « compte rendu » ou en vue d'obtenir de « belles photos » pour les expositions et les publications gouvernementales qui changeront fondamentalement quelque chose à la situation actuelle.

De tout ce qui précède, il ressort clairement que l'organisation générale du système de l'éducation, héritée du régime colonial, actuellement en place dans la plupart des États africains, présente des défauts graves qui entravent sérieusement le développement d'une éducation répondant aux exigences politiques, économiques, sociales et culturelles de l'Afrique contemporaine. L'examen du contenu des programmes et de leur orientation nous permettra de saisir encore mieux le véritable drame qui est celui de la jeunesse scolaire africaine actuelle, préfigurant si l'on n'y remédie à temps, un drame encore plus lourd de conséquences pour l'avenir des peuples africains.

En ce qui concerne le système français lui-même, d'autres voix, plus autorisées que la nôtre, l'ont critiqué à maintes reprises; à la libération, la Commission Langevin-Wallon écrivait :

Cependant, dès avant guerre, il était devenu évident que notre enseignement devait être réorganisé... Aujourd'hui, une réforme complète est nécessaire et urgente : l'organisation actuelle de notre enseignement suscite en effet des critiques justifiées et ne lui permet pas d'assumer pleinement le rôle qui devait être le sien dans une démocratie moderne. Tout d'abord, cette organisation ne répond pas à un plan d'ensemble clairement conçu et exactement mis en œuvre. Elle résulte d'un passé historique au cours duquel des institutions diverses furent créées sans être coordonnées. À des législations anciennes, d'autres furent ajoutées et non substituées. De sorte que certains organismes se concurrencent inutilement ou font double emploi, cependant qu'il existe des lacunes et que l'enseignement ne répond pas à tous les besoins actuels. Le moment semble venu de procéder à une réorganisation générale pour remplacer cette

construction disparate par un en-semble clairement ordonné et susceptible de satisfaire tous les besoins.

Cette inadaptation de l'enseignement à l'état présent de la société a pour signe visible l'absence ou l'insuffisance des contacts entre l'école à tous les degrés et la vie. Les études primaires, secondaires et supérieures sont trop souvent en marge du réel. L'école semble un milieu clos, imperméable aux expériences du monde. Le divorce entre l'enseignement et la vie s'accroît par la permanence de nos institutions scolaires au sein d'une société en voie d'évolution accélérée. Le divorce dépouille l'enseignement de son caractère éducatif. Une réforme est urgente qui remédiera à cette carence de l'enseignement dans l'éducation du producteur et du citoyen et lui permettra de donner à tous une formation civique, sociale, humaine.

Caractérisant en particulier l'orientation de l'enseignement français, le rapport poursuit :

L'organisation actuelle de notre enseignement entretient dans notre société le préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont encore trop souvent considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige la reconnaissance de l'égalité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles de l'intelligence pratique, de la valeur technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique moderne dont le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences.

S'agissant du caractère socialement injuste du système d'enseignement, la Commission Langevin-Wallon affirmait :

Dans l'organisation actuelle, les divers ordres d'enseignement ne répondent pas toujours à leur but qui devrait être le développement maximum de tous ceux qui sont aptes à en profiter mais de ceux-là seuls. Le recrutement en est aujourd'hui trop souvent déterminé par la classe sociale et les ressources financières des familles. Le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre (primaire, secondaire, technique) présente de grandes difficultés. Aussi la proportion des enfants de

familles ouvrières qui accèdent à l'enseignement supérieur et aux grandes écoles est infime. La logique et l'équité exigent que les divers échelons de l'enseignement répondent à des niveaux de développement, puis à des spécialisations d'aptitude et non à des catégories sociales. (*Le Plan Langevin-Wallon*, édité par l'École et la Nation, Paris, 1963)

Ces remarques, si elles visent le système français d'enseignement et sont formulées par rapport au contexte de la société française contemporaine, n'en sont pas moins d'une étonnante actualité pour les pays de l'Afrique Noire.

C. Les programmes et l'orientation générale du système actuel d'éducation

Les programmes de l'enseignement en Afrique Noire sont encore ceux qui avaient cours sous le régime colonial. En particulier dans les anciennes colonies françaises, ce sont les programmes français.

Avant d'examiner leur contenu et leur orientation du seul point de vue qui nous intéresse fondamentalement ici – à savoir dans quelle mesure ils répondent aux exigences d'une éducation africaine, il convient de signaler quelques faits dignes du plus grand intérêt : depuis la fin de la deuxième guerre mondiale l'ensemble des enseignants et universitaires français (souvent par la voix des plus éminents d'entre eux) n'ont cessé de réclamer une réforme profonde de l'ensemble du système d'éducation en France, (enseignement primaire, secondaire, technique, professionnel, technique supérieur et supérieur), des programmes et du système d'examens; en particulier l'accent a constamment été mis sur son caractère antidémocratique (Langevin-Wallon), sur ses programmes dépassés dans le contexte contemporain (place de choix réservée à la formation littéraire et aux langues mortes – grec, latin –, alors que les matières scientifiques occupent une place non en rapport avec le rôle grandissant qu'elles jouent dans la vie contemporaine); des voix se sont élevées dans tous les milieux français pour jeter des cris d'alarme en face de la défaillance de cet enseignement vis-à-vis des exigences de la société française contemporaine.

Si les programmes sont reconnus « dépassés » pour la France, on peut

raisonnablement s'attendre à ce qu'ils ne puissent convenir aux pays africains (pour lesquels ils n'ont d'ailleurs pas été conçus à l'origine). En fait, il est généralement admis (même dans les milieux gouvernementaux les plus « prudents ») que ces programmes « jurent » avec le contexte politique et social africain actuel, particulièrement pour certaines matières comme l'histoire et la géographie où les faits sont trop criants. Néanmoins, on n'envisage çà et là que des « adaptations » de ces parties gênantes. Aussi il convient sinon d'entrer dans le détail pour les différentes matières, du moins d'examiner impérieusement l'essentiel du contenu des programmes.

1. Enseignement primaire

Une première remarque⁴ importante s'impose dès qu'on examine les programmes de l'enseignement primaire actuel; le français occupe une place prépondérante dans cet enseignement, en tant que langue unique d'enseignement. Bien que nous ayons déjà insisté sur ce fait, on ne peut le passer sous silence, ici. Il va de pair avec la mise à l'écart systématique des langues africaines. Nous ne reviendrons pas ici sur les conséquences véritablement catastrophiques de cet état de choses aussi bien pour l'enfant africain (choc psychologique, difficultés supplémentaires, sources de « déracinement », etc.) que pour la société (rythme de scolarisation très lent, oppression et étouffement des langues africaines, d'où impossibilité d'éclosion d'une culture authentiquement nationale, etc.).

Quant au contenu proprement dit des programmes par matières, il convient de souligner :

1. En histoire et géographie, la France et les pays européens sont l'objet de la plus grande partie des programmes : comme nous l'avons signalé, les choses sont si criantes sur ce plan que des changements sont déjà intervenus dans certains États, donnant en général une plus grande place à l'Afrique d'une part, aux autres pays du monde d'autre part.
2. Le niveau des programmes de calcul est insuffisant et incohérent pour les deux premières années (CP1 et CP2) particulièrement : étude des

4. En ce qui concerne l'enseignement primaire, nous nous en tiendront à un examen général, les matières n'étant pas systématiquement envisagées une à une, en raison du caractère même de cet enseignement.

nombres de 1 à 20 et de 1 à 100, alors qu'il est manifestement possible de faire plus. Le niveau général peut être plus élevé : il s'agit moins de surcharger les programmes que d'amener les enfants à une plus grande maîtrise de l'utilisation des connaissances de base qui resteraient les mêmes; pour atteindre ce but, il est nécessaire de consacrer plus de temps au calcul.

3. Les programmes de sciences d'observation sont notoirement insuffisants (seulement les 2 dernières années). Il est en effet possible d'introduire cet enseignement dès que l'enfant a acquis les mécanismes de l'écriture et de la lecture, étant entendu qu'il s'agit beaucoup plus d'éduquer l'enfant à l'observation et d'entretenir la vivacité de sa curiosité que de lui faire acquérir systématiquement des connaissances dès le début.
4. Les travaux manuels occupent bien peu de place, alors qu'on sait que l'enfant est naturellement porté vers ce type d'activité (jeux divers); leur excellente valeur éducative et formative en particulier sur le plan de l'attitude de l'enfant devant le travail manuel, mérite d'être amplement utilisée dès l'enseignement élémentaire.

2. Enseignement secondaire classique et moderne – enseignement technique

En raison de sa place centrale, moyenne entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement supérieur ou technique supérieur, l'enseignement secondaire revêt une importance capitale. C'est en effet lui qui est chargé, non seulement de transmettre aux enfants et adolescents des connaissances d'un niveau déjà relativement élevé, mais aussi de contribuer à la formation de l'adolescent, à l'éclosion et l'épanouissement de sa personnalité, de ses goûts et talents et à leur orientation judicieuse, dans l'intérêt de l'enfant comme de la société. L'enseignement à ce niveau ne peut qu'être déjà spécialisé par matière, du moins quant à la façon dont il est dispensé : nous les envisagerons donc successivement.

a. Français

La remarque faite sur cette matière au sujet de l'enseignement primaire

reste valable ici : non seulement le français ou l'anglais selon le cas, occupent une place exceptionnellement privilégiée dans l'enseignement secondaire (du point de vue des horaires en particulier), mais encore l'enseignement est conduit entièrement à travers les seuls auteurs français ou anglais; au cas même où ces langues devraient ou pourraient être des langues de « grande communication » pour les peuples africains, comme aiment à l'affirmer les divers tenants de la persistance de la domination culturelle de l'ancien colonisateur, il est évident que leur enseignement ne peut se limiter à être, comme c'est le cas jusqu'ici, un moyen d'assimilation culturelle de l'enfant ou adolescent africains. En effet aucun auteur africain n'est inscrit au programme, a fortiori les auteurs de différents pays d'Europe, d'Asie, d'Amérique, etc., pourtant universellement considérés comme faisant partie intégrante du patrimoine culturel de l'humanité. La langue de l'ancien colonisateur ne peut manifestement servir de véritable instrument culturel entre les mains de l'Africain que si l'on élargit résolument la conception même de son enseignement. Pendant la période transitoire où elle continuera à être enseignée (au moins comme langue étrangère principale), elle doit au contraire être utilisée à élargir l'horizon culturel de l'élève africain par l'étude des seuls auteurs représentatifs de l'apport de la culture française ou anglaise au patrimoine culturel universel, par celles de nombreux auteurs africains d'expression française et anglaise, enfin et surtout par celle des grands auteurs universels quels que soient leurs pays.

Il est proprement scandaleux que le bachelier africain continue à ignorer Shakespeare, Pouchkine, Tolstoï, Jacques Roumain, Césaire, Birago Diop, David Diop, etc. Par ailleurs, les horaires actuels, doivent être réduits au profit d'autres matières (en particulier scientifiques) et au profit aussi de l'introduction de la langue africaine dans l'enseignement secondaire, langue qui devra devenir la langue d'enseignement dans un délai plus ou moins rapproché.

b. Histoire

Les programmes actuels font dans l'ensemble une place fondamentale à l'histoire de France, l'histoire universelle n'étant étudiée que dans la mesure où elle est nécessaire à la compréhension des époques correspondantes de l'histoire de France. Une place relativement importante est faite à l'histoire

de l'Europe. Quant à l'Asie, l'Afrique, l'Amérique du Sud et du Nord, c'est surtout eu liaison avec la colonisation européenne que leur étude historique est abordée çà et là.

Les cours d'histoire sont beaucoup plus conçus comme succession d'événements dont on suit la chronologie, que comme étude du développement de la société chez tel ou tel peuple, conduisant à faire ressortir les lois générales d'évolution des sociétés humaines, à travers la diversité des événements et des anecdotes. De la sorte, la grande valeur de formation de cette matière est complètement sabotée, son enseignement transformé pratiquement en un « digest » de dates et d'anecdotes, en galerie de portraits de prétendus « faiseurs de l'histoire », sans compter le reflet de l'idéologie bourgeoise impérialiste et chauvine tendant à accréditer dans l'esprit de l'élève la « grandeur » du seul pays colonisateur à l'exclusion de tout autre.

Les programmes actuels ne comportent aucune étude systématique de l'histoire des sciences, de l'évolution des idées de l'homme sur la nature et les phénomènes naturels : c'est là une lacune extrêmement grave dans la formation des élèves, et qui contribue à isoler on ne peut plus artificiellement des matières comme l'histoire, les sciences de la nature (physique, chimie, zoologie, botanique, etc.), les mathématiques, la philosophie. L'intérêt de leur liaison intime dans l'enseignement est aussi multiple qu'évident et nous aurons d'ailleurs l'occasion de revenir sur cette importante question.

Il est évident que c'est là un état de choses à réviser complètement; de façon tout à fait générale, en donnant au cours d'histoire de l'enseignement « secondaire » comme objet d'étude l'évolution générale de l'humanité à travers les âges et les siècles, les continents et les peuples, en un mot l'histoire des peuples et civilisations. Dans ce cadre, une place équitable doit être naturellement réservée à l'histoire des peuples d'Afrique et particulièrement à l'étude des époques historiques correspondant aux événements saillants indispensables à la compréhension des causes profondes de la position actuelle des peuples de l'Afrique Noire; notamment à l'étude des foyers de civilisation en Afrique Noire jusqu'au moyen-âge; à l'évolution de l'Afrique Noire pendant les périodes de la traite des esclaves, de la conquête coloniale, de domination coloniale subséquente au partage politique de l'Afrique entre les puissances impérialistes européennes; à la lutte des peuples d'Afrique Noire depuis l'instauration de la domination

coloniale; la naissance et le développement du mouvement national de libération de la fin de la Deuxième guerre mondiale à nos jours. Ce faisant, il s'agit moins de transformer le cours d'histoire en apologie systématique des peuples africains ou de tel ou tel dirigeant politique ou personnage historique, pas plus que de semer chez l'élève africain la haine de quelque peuple que ce soit; mais bien plus, de contribuer à lui permettre une compréhension de l'évolution de son propre peuple, et aussi de celle des autres peuples.

c. Géographie

Les programmes actuels de Géographie sont redevables des mêmes critiques que ceux d'histoire : la géographie de la France occupe une place centrale qui doit être transférée à celle de l'Afrique. L'étude des autres pays du monde, en particulier du point de vue essentiel de la géographie humaine et de la géographie économique, doit être plus élargie, s'étendant à tous les continents : Asie, Afrique, Europe, Amérique, Australie. L'étude de la géographie physique, économique et humaine de l'Afrique de façon générale, de l'Afrique Noire en particulier, occupe encore aujourd'hui une place négligeable malgré les remaniements timides intervenus au cours des dernières années, notamment depuis l'accession à l'indépendance des États africains. Il est certain que la connaissance de son pays et des pays voisins est pour l'élève africain (comme pour tout autre élève) un impératif absolu, comme du reste pour tout homme désirant jouer pleinement son rôle dans la société contemporaine.

La géographie générale, qui occupe les programmes des premières années de l'enseignement « secondaire » actuel, doit normalement être réduite dans ces classes à des notions générales simples et fondamentales, l'étude systématique étant remise aux années suivantes; elle pourrait se limiter aux faits les plus fondamentaux permettant d'avoir une compréhension générale de l'évolution physique de notre globe et des principaux caractères de la transformation par l'homme des conditions naturelles à la surface de la terre.

L'étude des grands pays industriels, actuellement conduite sans aucune cohérence, doit servir à illustrer celles des grandes productions mondiales, répondant à la satisfaction des besoins essentiels des sociétés humaines

pour leur subsistance, la transformation de la nature et l'utilisation de ses ressources en vue de l'accroissement constant du bien-être de l'homme à la surface de notre planète.

En un mot, l'acquisition d'idées et de notions générales fondamentales, qui est actuellement sacrifiée à celle de chiffres rendant par ailleurs fastidieux et rebutant l'enseignement de la géographie, doit y reprendre sa place. Ainsi, et ainsi seulement, seront sauvegardées, développées et utilisées pleinement, la valeur de formation de cette matière, sa contribution à la prise de conscience de l'enfant et l'adolescent de la solidarité de fait des sociétés humaines quels que soient les continents ou les latitudes sous lesquelles elles vivent, ainsi que des caractères généraux de l'attitude humaine devant la nature. Tout cela sans négliger naturellement la connaissance de son propre pays et des transformations successives dont il a été le siège à travers les époques les plus reculées comme les plus récentes.

d. Sciences naturelles (Botanique, Zoologie)

Les sciences naturelles, dans les programmes actuels de l'enseignement secondaire, sont tout d'abord enseignées surtout dans l'optique unilatérale d'une acquisition de connaissances : l'aspect expérimental est presque inexistant dans leur enseignement (sauf peut-être dans les grandes classes terminales.) C'est un fait qui a déjà été souligné par diverses personnalités de l'enseignement en France, et notamment par Langevin dans son étude critique de l'enseignement des sciences naturelles et des sciences physiques en France.

En ce qui concerne le contenu proprement dit des programmes actuels, il est généralement consacré dans l'essentiel à la flore et la faune européenne ou française à partir desquelles les notions générales sont introduites. Il ne peut évidemment être question de continuer à faire étudier à l'enfant africain des plantes, des animaux qu'il n'a jamais vus et que dans la plupart des cas il ne verra jamais; d'ailleurs sur le plan strictement scientifique, l'étude de plantes et d'animaux de sa région ou de son pays est non seulement aussi valable mais encore a certainement une plus grande valeur de formation : on peut alors et alors seulement faire concrètement appel au sens d'observation de l'enfant, à sa curiosité, et participer ainsi à développer chez lui les qualités

correspondantes, en même temps qu'on l'amène à une compréhension plus réelle des phénomènes naturels.

Enfin un allègement des programmes, ici comme ailleurs, s'impose; de nombreuses voix autorisées – en particulier d'enseignants – se sont déjà élevées et ne cessent de réclamer en France des mesures contre le « gonflement » des programmes qui revêt une allure démentielle. Les sciences naturelles sont un domaine où cela est possible, sans nuire en quoi que ce soit à la solidité de la formation donnée aux élèves, ni au volume des connaissances que l'on peut raisonnablement prétendre leur communiquer. Un tel allègement devra évidemment, pour ne pas nuire au niveau, aller de pair avec un renforcement du rôle de l'expérimentation dans l'enseignement.

e. Langues

L'enseignement des langues, tel qu'il est conçu à travers les programmes actuels, présente les caractéristiques suivantes :

1. Le nombre de langues vivantes et mortes qui sont enseignées est trop grand et ne répond en fait à aucun critère objectif quant à ce qui est de l'exploitation qui pourra en être faite même par un élève français (puisque'il s'agit de programmes français), a fortiori par l'élève africain. En effet, on propose à l'élève :

- le latin, le grec,
- l'arabe littéraire,
- l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe, l'italien.
- Il faut évidemment ajouter le français (ou l'anglais) pour l'élève africain, suivant que son pays est une ancienne colonie française ou anglaise.

Il est évident qu'un ne peut continuer à admettre une telle dispersion des moyens, surtout si l'on tient compte que pour l'élève africain moyen, il ne peut être question d'apprendre le latin ou le grec pour « mieux comprendre le français », ni d'apprendre l'italien, l'espagnol pour ne pouvoir en général après « avoir passé le Baccalauréat » s'en servir à aucune fin utile.

2. L'enseignement des langues mortes, de l'avis de tous, est un « luxe » en ceci qu'elles sont réputées indispensables à un stéréotype « d'homme cultivé » issu sans doute de conditions historiques particulières à la France,

maintenu comme modèle par la bourgeoisie française et certains intellectuels français dans cette « chasse gardée » pour fils de la bourgeoisie qu'était en fait l'enseignement secondaire en France. Cela « fait bien » de pouvoir citer Sophocle, Homère, Euripide Périclès, Platon, Socrate en grec, Cicéron, Plutarque, César, Sénèque en latin, même si en fait l'on n'a rien retenu du contenu positif de leurs œuvres; il est pourtant évident que pour ce qui est de la stricte valeur de formation des œuvres de ces différents auteurs, on dispose de traductions de qualité permettant de mener leur étude en langue vivante (français, anglais, etc.). Il peut être souhaitable, et même indispensable, que des spécialistes (ou futurs spécialistes) du grec, du latin, de la civilisation grecque ou romaine, de l'histoire grecque ou romaine puissent lire dans le texte les documents originaux. Il ne peut aucunement être question de considérer l'étude de ces langues, en ce qui nous concerne nous Africains, comme indispensables à tous, pas même à ceux qui se destinent aux carrières littéraires ou juridiques. Dans la perspective du développement des langues africaines, de leur introduction dans l'enseignement à tous les degrés, l'enseignement du grec et du latin ne peut s'adresser a fortiori qu'à une très faible minorité de futurs spécialistes, et dans une certaine mesure, aux futurs professeurs de français (pour le latin), de latin et de grec.

3. En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, il est conduit de telle façon qu'en général l'élève moyen, après six ans d'études est en général incapable de mener une conversation dans la langue considérée. Sans méconnaître les difficultés inhérentes aux conditions même de cet enseignement (puisque'il doit être conduit en dehors du pays où la langue vivante est parlée, dans un milieu où elle ne l'est guère en général), on peut néanmoins affirmer que les résultats sont bien minces eu égard aux efforts déployés. Cet état de fait est dû en grande partie, à la conception même de cet enseignement, et surtout aux moyens employés (il serait plus juste de dire non employés). Si l'on considère que pour l'essentiel, le but de l'enseignement des langues vivantes est de permettre à l'élève de pouvoir communiquer (oralement, verbalement ou, par écrit : conversation de vive voix, lecture ou traduction de documents de toute nature) avec tous ceux qui utilisent cette langue, alors l'on doit accorder une plus grande place qu'on ne le fait dans l'enseignement secondaire actuel à tout ce qui peut directement ou indirectement concourir à ce résultat (exercices oraux et écrits, utilisation de moyens audio-visuels).

4. Enfin on impose à l'élève d'apprendre deux langues vivantes, ce qui en fait pour l'élève africain revient à lui imposer trois langues étrangères. Le résultat en est qu'il n'acquiert la maîtrise d'aucune d'entre elles, ceci bien entendu toujours au détriment de la plus importante dans la pratique. On ne peut en effet mettre sur un même pied d'égalité des langues comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe, avec l'italien ou le portugais, autant du point de vue de leur importance pour le futur technicien qu'est l'élève actuel, que d'une manière générale pour la facilité de communication avec d'autres hommes qu'elles peuvent réellement conférer (on peut par exemple savoir l'italien et ne jamais avoir à s'en servir, honnis à des fins strictement individuelles). Il est clair qu'en plus du français (ou de l'anglais) que l'on peut raisonnablement garder comme première langue étrangère, une deuxième est largement suffisante, choisie en général entre :

- l'espagnol,
- l'anglais ou le français,
- le russe,
- l'allemand,
- plus rarement l'italien, le portugais.

Une priorité très nette est à réserver en effet aux quatre premières langues en raison de leur importance sur le plan mondial, dans les relations internationales comme sur le plan de l'accès aux chefs d'œuvre de la littérature universelle et aux publications scientifiques et techniques dans le monde.

Il reste que les autres peuvent quand même être enseignées dans la stricte mesure des moyens, en particulier aux élèves qui se destinent à en devenir de futurs spécialistes.

f. Philosophie

L'enseignement de la philosophie est certainement un de ceux qui sont conduits de la façon la plus discutable. La conception vise en effet beaucoup moins à donner aux adolescents une vue d'ensemble de l'évolution et de l'histoire des idées de l'homme sur la nature, la vie sociale, etc., que de lui faire étudier quelques « tranches » hétéroclites, mais judicieusement choisies de « questions philosophiques » souvent détachées de tout

contexte, aboutissant en fait à modeler le raisonnement, à embrouiller l'esprit de l'élève, à lui communiquer un mode de pensée et des méthodes d'approche des problèmes généralement étrangères à toute objectivité scientifique. C'est ainsi que l'étude de la logique formelle bien que constituant une des parties les plus cohérentes des programmes actuels (la logique dialectique étant entièrement méconnue), ne peut que contribuer à donner à l'élève une pensée « mécaniste »; de même l'examen de « problèmes » « métaphysiques » « moraux » ou même « psychologiques », isolés de tout contexte (en particulier en dehors de toute étude même sommaire de l'histoire de la philosophie et de l'évolution des idées de l'homme sur les différents phénomènes naturels), conduit en fait l'élève à accumuler un véritable « magma » de connaissances, dont il ne retient souvent qu'une terminologie « savante ». En conséquence, l'esprit de l'élève est le siège d'une confusion totale; il voit rarement ou très incomplètement le lien entre l'objet de l'enseignement qu'il reçoit et les questions et problèmes concrets posés par la vie de tous les jours : la philosophie se réduit alors pour l'élève, à une « gymnastique intellectuelle » beaucoup plus qu'une véritable réflexion, à une « jonglerie » avec des expressions et des notions qui apparaissent comme hautement artificielles, abstraites et conventionnelles. La philosophie des sciences est pratiquement absente des programmes; on y trouve certes un véritable « digest » dans les chapitres consacrés à « l'évolution des idées sur la matière, la lumière et l'énergie », et une étude de la méthodologie des sciences expérimentales et des sciences exactes (en logique formelle). Cependant, non seulement il leur est consacré un temps et une place sans rapport avec leur importance réelle, mais encore leur étude est conduite de façon à opposer constamment et artificiellement la théorie et la pratique, la pensée, la réflexion et l'action de l'expérience. En particulier, on se garde bien de mettre à jour l'aspect dialectique de la méthodologie des sciences exactes et expérimentales, tout comme l'étroite liaison et l'interaction entre la théorie et la pratique qu'elles réalisent au plus haut point.

L'absence de toute étude de la philosophie des sciences, et de l'histoire de la philosophie permet de maintenir la philosophie « au-dessus » des « sciences », de l'en isoler, et en évitant de montrer son évolution parallèle à celles des sciences de la nature, de cacher son caractère vivant. De la sorte, on conduit l'élève à admettre qu'il ne peut être question de lui appliquer la méthode scientifique. Dans tous les cas, on s'en garde bien dans

l'enseignement de la philosophie, et il en découle pour l'élève qu'on lui impose une conception métaphysique idéaliste de la philosophie.

Du point de vue de son contenu, l'enseignement de la philosophie, tout en écartant l'étude de l'histoire de la philosophie, de la dialectique, et surtout du matérialisme dialectique et historique, fait une place privilégiée à la métaphysique, la morale et la psychologie : ce sont en effet les matières qui permettent avec le plus de chances de succès de donner à l'élève des habitudes de pensée anti-scientifiques, abstraites et détachées de la réalité et des faits concrets; ce sont aussi celles qui permettent le plus d'éloigner sa pensée d'une réflexion sur les phénomènes sociaux en la confinant à un monde artificiel de « notions » de « formules », de « problèmes ». Il n'est cependant pas plus question de transformer le cours de philosophie en un instrument à « fabriquer » des « prototypes de cerveaux » aptes à répéter mais non à réfléchir par eux-mêmes : ce serait la négation pure et simple de l'orientation esquissée et du rôle spécifique de l'enseignement de la philosophie.

Si la logique (formelle et dialectique) doit continuer à faire partie de l'enseignement de la philosophie, en tant que se rapportant aux lois générales de la pensée, il n'en reste pas moins que l'histoire de la philosophie (conduite parallèlement à l'histoire des Sciences) doit occuper une place importante dans l'enseignement de la philosophie. Enfin, l'application de la méthode scientifique à la philosophie, donc l'étude du matérialisme dialectique et historique (prolongée par l'examen de quelques questions d'économie politique) est indispensable à un enseignement véritable de la philosophie. Alors et alors seulement sa valeur de formation sera pleinement exploitée; alors et alors seulement, au lieu d'habituer l'adolescent à des raisonnements vaseux et abstraits, détachés de la réalité, l'enseignement de la philosophie contribuera à l'armer d'une méthode de pensée et d'analyse qui, respectant les liens étroits de la théorie et de la pratique, le préparera à comprendre les phénomènes naturels et sociaux, pour mieux agir sur eux.

g. Mathématiques

L'examen des programmes actuels de mathématiques de l'enseignement secondaire conduit aux remarques suivantes :

1. De manière tout à fait générale, les horaires consacrés à cette matière

sont encore insuffisants, si l'on tient compte de la place sans cesse grandissante qu'occupent les mathématiques comme science de base pour toute une série de disciplines (l'on peut même dire pratiquement toutes) dans le monde contemporain. Cet aspect de la vie scientifique moderne, autant qu'on peut en juger aujourd'hui, ne pourra que s'accroître de plus en plus au fur et à mesure de l'acquisition de connaissances de plus en plus exactes des différents phénomènes naturels ou sociaux.

Dans de telles conditions, une portion raisonnable des horaires doit être consacrée à l'enseignement des mathématiques.

2. En ce qui concerne le contenu de l'orientation générale des programmes, ils sont caractérisés par le développement hypertrophié de la géométrie par rapport aux autres sections des mathématiques, particulièrement dans les classes terminales. Il n'est pas question ici de nier la réelle beauté de l'ensemble de la géométrie euclidienne (particulièrement des parties consacrées aux coniques). Il s'agit beaucoup plus de souligner que le développement exagéré de l'enseignement de la géométrie est obtenu au détriment de l'algèbre, de l'analyse, de la trigonométrie, de la mécanique. Or ces sections constituent de loin celles qui conduisent soit à des applications pratiques (résolution de problèmes concrets en particulier), soit à une utilisation immédiate en physique et chimie. Il est également indiscutable que ce sont elles qui constituent dans l'essentiel la base des connaissances indispensables à la poursuite de l'enseignement supérieur et technique supérieur. Il est donc non seulement souhaitable (sur le plan de l'utilité pratique), mais indispensable sur le plan de la formation générale et de la préparation à la poursuite des études, de donner à ces disciplines la place qui doit leur revenir, notamment en réduisant le volume des matières enseignées en géométrie.

Dans un même ordre d'idée, l'enseignement de l'arithmétique, en particulier en classes terminales, gagnerait à être incorporé à celui de l'algèbre, s'agissant en fait d'éléments de théorie des nombres.

Les besoins pressants de tous les pays de l'Afrique Noire en cadres techniques divers (professeurs, ingénieurs, chercheurs, médecins, vétérinaires, etc.) ne pourront être satisfaits dans un délai raisonnable (le plus court possible) par la formation de spécialistes autochtones qu'au prix d'une orientation résolument scientifique des programmes, ce qui implique qu'une place de choix soit accordée aux mathématiques, à la physique et à la

chimie. On peut affirmer qu'une des conditions de la solution dans un délai minimum des problèmes surgis depuis l'accession à l'indépendance des États africains réside dans la transformation des programmes de l'enseignement secondaire, dans le sens d'une orientation qui fait une place de choix aux mathématiques et aux autres disciplines scientifiques.

h. Physique et Chimie

1. En ce qui concerne les horaires, leur insuffisance est notoire, et cela d'un double point de vue.

D'une part l'enseignement de la physique (comme de la chimie) commence beaucoup trop tard : en classe de seconde, soit la 5^{ème} année de l'enseignement secondaire, et ne s'étend de ce fait que sur trois ans. D'autre part l'horaire qui lui est consacré est de 5 heures en moyenne par semaine (séances de travaux pratiques comprises). C'est évidemment là une lacune extrêmement grave, qui a d'ailleurs été déjà signalée par Paul Langevin, et qui ne cesse d'être dénoncée en France par le corps enseignant et l'ensemble des scientifiques.

Il y a en particulier maintes fois été souligné que la crise de cadres scientifiques qui sévit en France depuis la fin de la dernière guerre mondiale est en grande partie liée à cet état de choses. Comme l'ont indiqué Langevin et bien d'autres savants et enseignants français, rien ne s'oppose à l'introduction de l'enseignement de la physique et de la chimie dès les premières années de l'enseignement secondaire. Au contraire, dans la mesure où les programmes, les méthodes pédagogiques respectent l'évolution normale de la mentalité de l'enfant et de l'adolescent, cet enseignement se basant sur la curiosité, l'esprit d'observation, le désir d'agir sur les choses qui les caractérisent, peut contribuer plus pleinement à leur formation, en même temps qu'il favoriserait l'éclosion de vocations scientifiques. Les traits caractéristiques de la vie contemporaine (développement inouï des sciences physiques, chimiques, biologiques et de leurs applications dans tous les domaines), plaident avec assez d'éloquence en faveur de la double extension (du point de vue des classes auxquelles ils s'appliquent et de celui des horaires qui leur sont consacrés), des programmes de physique et de chimie dans l'enseignement secondaire. Si l'on tient compte de la situation de pays sous-développés des États de

l'Afrique Noire, cette orientation s'impose avec encore plus d'évidence et sa mise en œuvre n'en revêt que plus d'urgence et d'acuité.

2. Pour ce qui est du contenu, les programmes manquent d'homogénéité, de continuité, ce qui d'ailleurs s'explique en partie par la faiblesse des horaires correspondants et la trop faible amplitude de leur étalement sur la durée de la scolarité. Telle notion fondamentale, tel phénomène important, sont étudiés en tout et pour tout en seconde (1ère année de l'enseignement de la physique et de la chimie) ce qui a évidemment pour conséquence qu'ils ne peuvent l'être que superficiellement, au mieux schématiquement, et à un niveau très élémentaire. On peut s'en convaincre aisément si l'on sait que les leçons en classe de seconde, pour les concurrents à l'oral de l'agrégation de sciences physiques, sont réputées « leçons de choses », ce qui en dit assez long sur leur niveau; d'ailleurs il suffit de parcourir un livre de seconde pour s'en convaincre concrètement. Or, pour toute une série de chapitres (calorimétrie, changements d'état, machines simples, statique des fluides, etc.) c'est la seule classe (et la seule fois) où ils sont étudiés, ce qui veut dire que les leçons correspondantes donnent en même temps le niveau définitif des connaissances des élèves sur ces questions. C'est évidemment là une situation liée au retard important avec lequel commence l'enseignement de ces matières : ces « leçons de choses » seraient mieux à leur place en 1ère et en 2ème année de secondaire (alors qu'elles ont lieu à la 5ème année actuellement). Là encore, l'étalement sur toute ou une plus grande partie de la scolarisation se révèle comme le seul moyen d'améliorer la situation actuelle. D'autre part, certains chapitres occupent une place disproportionnée à leur importance pratique réelle et à leur valeur de formation : tel le cas de l'optique géométrique en classe de première, dont tous les professeurs sont convaincus qu'elle sert « à faire les problèmes du Baccalauréat ». Non seulement ce chapitre peut être étudié beaucoup plus tôt (tous les raisonnements sont basés sur les triangles semblables), mais le contenu même peut et gagnerait à être renouvelé et écourté (plus réellement qu'on ne l'a fait lors des remaniements intervenus pendant les dernières années). Par contre, d'autres chapitres plus essentiels ou correspondant aux fondements de la technique moderne sont sacrifiés. C'est le cas notamment de l'électronique, puisque deux leçons seulement sont consacrées aux lampes diodes et triodes, sans aucune étude approfondie de leurs applications les plus importantes; c'est aussi le cas pour le courant alternatif, auquel sont consacrées quelques leçons sans que des

applications aussi importantes que les moteurs synchrones ou asynchrones soient même effleurées.

3. C'est particulièrement par l'examen de la façon dont l'enseignement est conduit concrètement que l'on mesure l'étendue de la catastrophe. Au niveau de l'enseignement secondaire, l'étude de la physique et de la chimie ne peut se faire avec fruit que basée sur un appel constant à l'expérimentation comme méthode pédagogique fondamentale. Cela veut dire qu'il faut non seulement au maître, mais surtout aux élèves, le matériel nécessaire pour réaliser effectivement les nombreuses expériences indispensables. Bien que ce soit là l'avis de tous les professeurs de physique et chimie, la réalité est que la conception des programmes français actuellement appliqués fait une place bien maigre (malgré les articles innombrables des inspecteurs généraux sur cette question) à l'aspect expérimental dans l'enseignement de ces matières. Les tentatives d'améliorer cet état de choses en renforçant le rôle des séances de travaux pratiques sont un palliatif correspondant à une solution toute théorique du problème : d'abord parce qu'en fait, ces séances sont peu fréquentes et le matériel quasi-inexistant, dans tous les cas insuffisants, ensuite parce que dans leur conception même, ils constituent une activité qui se place à côté, sinon en dehors du « cours magistral » et que les efforts pour les y incorporer artificiellement sans une révision complète de la conception même des programmes et de l'enseignement ne peut être au mieux qu'une solution bâtarde; malgré la bonne volonté et le dévouement des professeurs, ces séances demeurent pour les élèves quelque chose de « spécial », n'ayant pas de rapport clair avec l'ensemble du cours, des heures pendant lesquelles avec rien (ou presque rien), on leur demande de faire des mesures, de vérifier des lois, etc., ce qui outre l'ennui ou le désarroi, leur donne de surcroît des idées fausses sur les conditions de recherche et d'établissement de lois scientifiques, comme sur la valeur de ces lois.

Nous partageons à cet égard l'opinion de Paul Langevin qui écrit :

D'accord en cela avec cette conception qu'éduquer c'est préparer à agir, je ne crois pas qu'il y ait lieu, en matière scientifique d'établir côte à côte deux enseignements distincts, l'un spéculatif et l'autre pratique, l'un donnant l'esprit, l'autre donnant la lettre, l'un de méthode, l'autre de résultats. On restreint l'horizon, on perd des

deux côtés en ne conservant pas un exact équilibre qui garde à l'enseignement des sciences son caractère propre et son utilité.

D'un côté en effet, la valeur éducative de la science tient dans la découverte autant que dans l'effort qui permet d'y atteindre, dans l'énoncé des lois comme dans leur histoire, dans la perspective que leur ensemble donne sur la réalité, dans le contact intime avec les faits, comme dans la discipline qui sert à les obtenir. Ces deux faces de l'enseignement scientifique sont inséparables comme les deux termes d'une égalité, comme la question que la théorie pose par voie déductive est inséparable de la réponse que fournit l'expérience et d'où se tire la loi par voie d'induction, comme cette représentation intérieure qu'est notre science est inséparable des faits représentés. D'un autre côté il est indispensable de donner dès le début à la préparation technique une base aussi large que possible, et cette tâche incombe à l'enseignement secondaire. (Paul Langevin in *La Pensée et l'Action*, 1950, p. 181. Éditeurs Français Réunis, Paris)

L'expérimentation placée au centre de l'enseignement permettrait d'éliminer, par une série de mesures concrètes prises simultanément, la propension actuelle des élèves de l'enseignement secondaire (particulièrement en Afrique Noire) à mépriser le travail manuel. On peut, – et il est souhaitable et même indispensable de le faire –, lier l'aspect expérimental dans l'enseignement de la physique, de la chimie avec la conception, la réalisation et la mise au point de différents dispositifs, mécanismes, appareils appelés à avoir un usage pour les élèves eux-mêmes ou dans d'autres branches d'activités. C'est soulever la question importante posée à l'éducation de notre époque, celle d'une formation polytechnique des jeunes et des adolescents. Nul ne peut nier que c'est là, pour l'avenir des pays de l'Afrique Noire, eu égard à leurs besoins en techniciens et spécialistes de différentes branches et de différents niveaux de qualification, un des points cruciaux et critiques en matière d'orientation de la politique scolaire; du traitement correct ou erroné de cette question, de sa compréhension pleine et complète ou de son incompréhension totale (qui semble aujourd'hui être la règle chez l'immense majorité des gouvernements), dépendront en définitive et dans une large mesure la résolution correcte des nombreux problèmes posés aux pays africains.

Ainsi, l'examen des programmes actuels montre clairement que l'on ne

peut, à moins de sacrifier consciemment et le présent et l'avenir des pays africains, continuer à les appliquer. C'est un fait qu'avec l'action conjuguée du corps enseignant autochtone et de l'expression souvent confuse ou maladroite des aspirations de la jeunesse scolaire, il devient chaque jour plus évident que ces programmes français (d'ailleurs inadaptés aux conditions actuelles même pour la France elle-même) doivent être complètement révisés et repensés, en fonction des besoins actuels et à venir des pays africains, et conformément aux données et aux caractéristiques générales de l'éducation à notre époque. En particulier, l'étude précédente quoique conduite sur un plan général (l'examen des détails sortant du cadre de ce travail) montre assez qu'il ne peut être question de résoudre les difficultés, les incohérences, les lacunes, voire les absurdités actuelles, en s'orientant vers une « adaptation » de ces programmes, comme osent le préconiser différents « experts » étrangers auprès des gouvernements africains. La solution véritable et la seule valable pour nos pays se trouve dans une réorganisation effective et une remise en question résolue de l'ensemble du système d'éducation actuel.

3. L'enseignement supérieur et technique moyen et supérieur

Bien que très insuffisamment développé en Afrique Noire (et parce qu'insuffisamment développé), l'enseignement supérieur mérite un examen très attentif. A l'heure actuelle, il est pratiquement inexistant dans la plupart des États et à peine naissant dans un nombre restreint d'entre eux.

a. Au Sénégal – Université de Dakar, qui comptait environ 1000 étudiants en 1959 dont 370 étrangers, et comprend :

- une Faculté de Lettres;
- une Faculté de Sciences;
- une Faculté de Droit (Sciences économiques et juridiques);
- une Faculté de Médecine et Pharmacie;
- l'Institut français d'Afrique Noire.

b. Le Centre d'Enseignement Supérieur d'Afrique, qui comptait en 1960 126 étudiants et comprend :

- une école de Sciences;

- une école de Lettres;
- une école de Droit.

c. Le Centre d'Enseignement Supérieur de Brazzaville, qui comptait en 1960 300 étudiants et comporte :

- une école de Sciences;
- une école de Lettres;
- une école de Droit.

Tous ces établissements sont en fait des Etablissements français créés en Afrique.

Les programmes, les matières, la scolarité, l'organisation de l'enseignement sont les mêmes qu'en France. De plus, ils ont un statut français, ce qui signifie que le corps enseignant comme les programmes, les diplômés relèvent de la seule autorité effective du gouvernement français.

En ce qui concerne l'organisation générale, la conception et les programmes de cet enseignement, on peut faire les remarques suivantes :

1. En France même, comme nous l'avons déjà signalé, de nombreuses voix au nombre desquelles celles de savants, d'enseignants, d'hommes politiques, de spécialistes et de dirigeants de l'industrie (notamment Langevin, Joliot Curie, le Professeur Schwartz, le Doyen Chatelet, les Recteurs Sarrailh et Capelle, MM. Sauvy, Cogniot, etc.) se sont élevées et ne cessent de s'élever contre l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur et technique supérieur, dénonçant sa non-adaptation aux exigences actuelles, la vétusté de sa conception par rapport à l'état actuel des sciences, son manque de contact et de rapport avec la vie économique du pays. L'organisation depuis quelques années du 3ème Cycle dans les universités françaises est une des tentatives d'amélioration subséquentes à cette action.

2. Un des défauts unanimement reconnus de l'organisation et de la structure de cet enseignement est justement qu'il ne permet pas une formation suffisante de cadres techniques et scientifiques de qualification moyenne et supérieure. La formation de ces derniers est en effet normalement dévolu aux « Grandes Écoles » d'ingénieurs, en nombre restreint et au recrutement insuffisant de l'avis de tous. L'enseignement dans

les facultés ne préparait pratiquement pas et prépare encore insuffisamment à une participation à la production (le 3ème cycle a justement été créé pour pallier cet état de choses). Le mode même de recrutement des grandes écoles d'ingénieurs (préparation de concours pendant 3 années en moyenne) en ferme les portes à la très grande majorité des bacheliers issus de milieux modestes. Enfin ces écoles, dont la création remonte pour la plupart au siècle dernier quand ce n'est avant, ne correspondent plus dans leur organisation et leur conception à l'état actuel de la science et de la technique. On sait les différentes mesures qui ont été introduites pour tenter d'améliorer cette situation : organisation des écoles d'ingénieurs en E.N.S.I., création des Instituts des Sciences Appliquées de Lyon et Lille, etc.

3. Si en ce qui concerne les programmes on ne peut poser des objections de principe pour toute une série de spécialités techniques et scientifiques (mathématiques, sciences de la nature notamment), il n'en reste pas moins que l'inadaptation reconnue plus haut incite à en entreprendre la révision, d'ailleurs beaucoup plus sur le plan de l'orientation et de l'articulation des divers enseignements, dans un sens parallèle à celui préconisé par Langevin. Il faut en effet aux pays africains un enseignement supérieur et technique moyen et supérieur répondant aux besoins en cadres de différentes spécialités, sans d'ailleurs pour cela tomber dans les travers actuels du « système français ». Il s'agit essentiellement d'asseoir une organisation non figée dans sa conception susceptible d'être plus tard développée en un ensemble complexe et répondant aux exigences d'un pays moderne; pour cela il faut essentiellement éviter les improvisation sans perspectives d'élargissement, d'adaptation et de transformation dans l'avenir; il faut surtout et le plus possible, concevoir un développement par étapes en rapport avec les moyens et les besoins en démarrant naturellement avec ce qui est le plus pressant aujourd'hui sans pour autant négliger de penser à ce qui le sera demain. Dans certains domaines, c'est le contenu même des programmes d'études qui gagnera à être revu dans l'immédiat : pour la formation de médecins, vétérinaires, agronomes, historiens, géographes, économistes, il est en effet indispensable qu'en dehors des sections générales de ces sciences et techniques, l'essentiel des programmes soit consacré à l'étude de sujets centrés sur les conditions et les problèmes de nos pays (médecine tropicale, zootechnie tropicale, agronomie tropicale, histoire et géographie de l'Afrique, étude des différents aspects du sous-développement, des techniques de croissance, etc.) et sur les moyens et

méthodes de résolution des problèmes concrets posés chez nous, en particulier à travers l'étude de l'expérience d'autres pays dans ce domaine. C'est seulement ainsi qu'on formera des cadres aptes à participer activement à la transformation des conditions actuelles, aptes aussi à développer dans leurs branches respectives une activité créatrice prenant ses sources dans la recherche théorique et technique indissolublement liée à la solution scientifique de nos problèmes spécifiques.

4. L'on sait que l'enseignement supérieur français est structuré et cloisonné (du moins en ce qui concerne les facultés de Sciences et de Lettres) en certificats d'études supérieures correspondant aux différentes branches et spécialités, ou à des sections de ces spécialités. Il en découle certes une grande variété de combinaisons des certificats pour l'obtention du diplôme de Licencié es Sciences (d'où une grande liberté pour l'étudiant), mais aussi et surtout une formation assez hétérogène et hétéroclite. Il y a en effet pas ou peu de coordination dans la conception entre les matières enseignées au titre des différents certificats; de plus, l'étudiant suit les cours sans ordre précis (seule la propédeutique doit être obligatoirement affrontée en premier lieu), ce qui ne concourt évidemment pas à lui donner une formation homogène et rationnelle. Par ailleurs, la fragmentation en certificats étroitement spécialisés, jointe à la liberté relative qu'ont les professeurs pour traiter les matières au programme du certificat et au volume de ces dernières, a pour conséquence qu'il est rare que le programme soit traité en entier, ce qui ne peut manquer d'avoir une incidence sur la formation et les connaissances réelles de l'étudiant. Une autre conséquence de cette conception est que, du fait de la disjonction des sciences physiques et mathématiques, le licencié en physique ou en chimie a généralement une formation mathématique insuffisante contrairement à son collègue licencié en mathématiques qui a relativement plus de connaissances en physique (du moins en ce qui concerne la licence d'enseignement).

5. En ce qui concerne la conception de l'encadrement des étudiants et le mode de recrutement des professeurs, maîtres de conférence, assistants, maîtres assistants, le statut légal des universités, il est certainement l'un des aspects les plus remarquables de l'Université française, qui explique malgré la très grande pauvreté des moyens dont elle dispose dans le cadre des régimes politiques successifs (en même temps certes qu'une longue tradition) ses brillantes réalisations et sa renommée mondiale. Il y a

évidemment là des choses dont il faut s'inspirer dans la mise en place d'un enseignement supérieur en Afrique Noire.

L'enseignement technique spécialisé moyen et supérieur est encore peu développée en Afrique Noire occidentale (ex française notamment). Les seuls établissements en exercice (École des Travaux Publics de Bamako, École des assistants d'élevage de Bamako, École des Mécaniciens de la Marine de Dakar) ont par ailleurs un recrutement très limité tant du point de vue du nombre que de celui de la provenance des élèves. Ils répondent d'ailleurs beaucoup plus aux besoins de l'ex-administration coloniale (formation de cadres moyens subalternes à basse qualification technique) qu'à ceux de pays indépendants. Aucune école d'ingénieurs n'existe encore en Afrique : à notre connaissance, l'Institut Polytechnique de Conakry (République de Guinée) qui venait à peine de commencer à fonctionner, a été fermé. En attendant, et pour la totalité, des pays africains, les futurs ingénieurs doivent recevoir leur formation à l'étranger; cela n'est certes pas mauvais en soi, du moins pour les débuts, et présente même un intérêt certain, y compris pour l'avenir. Il n'en reste pas moins que le développement d'un réseau d'établissements d'enseignement technique spécialisé moyen et supérieur est une nécessité absolue pour l'essor des pays africains dans les prochaines années.

Telles sont les remarques les plus essentielles qu'appelle l'analyse de l'organisation et des programmes de l'enseignement supérieur et technique supérieur et moyen en Afrique Noire. Elles montrent qu'il serait extrêmement dangereux pour l'avenir de nos pays de laisser se perpétuer et se développer l'état de choses existant : nous ne pouvons nous « payer le luxe » de laisser s'implanter et s'enraciner chez nous une conception, une organisation, une structure, parfois des programmes si manifestement inadaptés non seulement aux conditions qui sont les nôtres, mais même plus généralement à une formation rationnelle et adaptée au développement actuel de la science et de la technique, de cadres et spécialistes de haute qualification. Si la mission fondamentale de l'enseignement supérieur et technique spécialisés est de fournir de tels cadres et de promouvoir la recherche scientifique, son organisation doit obligatoirement refléter dans sa structure les objectifs précis qui sont visés; si la création d'Écoles et d'Instituts d'Ingénieurs est une nécessité évidente, il n'en reste pas moins que l'université elle aussi doit comporter, à côté d'instituts de recherche pour la formation de chercheurs et la conduite de la recherche, des sections spécialisées formant des cadres et spécialistes pour l'ensemble de l'économie

(ingénieurs, économistes, agronomes, médecins, vétérinaires, etc.), et avoir des rapports étroits avec les problèmes, les questions posées par les différentes branches de la production. Il est en outre indispensable que les universités et les Écoles d'Ingénieurs aient leurs activités coordonnées, non seulement administrativement, mais surtout pratiquement (matières d'enseignement, corps professoral, laboratoires, etc.), et en particulier que la formation des ingénieurs relève d'instituts rattachés aux facultés.

Les conditions et les moyens nécessaires pour la mise en œuvre d'une telle conception de l'enseignement supérieur, de l'enseignement technique moyen et supérieur spécialisés, sont, il est vrai, quantitativement et qualitativement au-dessus des forces d'un État donné, et il est temps que les dirigeants politiques se rendent à l'évidence de la collaboration et la coopération nécessaires entre tous les États dans ce domaine. C'est là une question déjà soulevée en maints endroits tout au long de cette étude, et sur laquelle nous reviendrons bientôt pour l'examiner de façon plus complète.

D. L'organisation générale des examens

La conception et l'organisation générale des examens reflète fidèlement l'orientation générale, le contenu et la conception même du système actuel d'éducation.

I. Traits généraux

Conformément à la conception et l'organisation non unitaires actuelles de l'enseignement, les examens se divisent en examens de l'enseignement primaire (Certificat d'études, Brevet élémentaire, examen ou concours d'entrée en sixième) et en examens de l'enseignement secondaire (Brevet d'Études du Premier Cycle, Baccalauréat 1ère Partie, Baccalauréat 2ème Partie). L'énumération précédente suffit à démontrer leur trop grand nombre. Mais leur caractère de loin le plus essentiel est qu'ils constituent de véritables barrages pour les élèves, particulièrement en Afrique Noire, du fait de la prédominance dans le corps enseignant de toute une série d'états de professeurs et instituteurs français, dont beaucoup ont une mentalité colonialiste et raciste et sont de surcroît des instruments fidèles et dociles

de la politique culturelle du néo-colonialisme. Dans certains cas, cette dernière consiste d'ailleurs à « faire passer » tous les élèves, de façon à dénigrer le niveau de l'examen correspondant; les États qui entreprennent des réformes sérieuses feraient mieux d'être attentifs à cet aspect de la question – les extrêmes se touchent dit un dicton bien connu –.

Mais de manière bien plus générale, chaque examen devient ou tend à devenir un concours où seuls les meilleurs élèves peuvent réussir : ainsi le certificat d'études primaires, qui devrait sanctionner une scolarité normale dans l'enseignement primaire, devient un véritable concours où moins de 40% des candidats sont reçus; l'examen d'entrée de 6ème est en fait un concours en Afrique et dans bien des États, il porte d'ailleurs la dénomination de « Concours d'entrée en 6ème ». étant entendu que seuls les « meilleurs élèves » de l'enseignement primaire doivent être admis à bénéficier de l'enseignement secondaire; de même le B.E.P.C. qui, de par sa dénomination, devrait être un examen sanctionnant une scolarité normale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, est en fait également réservé aux « meilleurs élèves » de ce cycle, le pourcentage de reçus étant en moyenne de 30 à 40%; le Baccalauréat, examen de fin d'études secondaires qui présente l'originalité d'être subi en deux années scolaires successives, constitue en Afrique un véritable exploit – 30 à 40% de reçus en tenant compte du fait qu'il faut avoir la première partie (50% de reçus en moyenne) pour postuler la 2ème partie (40 à 70% de reçus).

Ce caractère des examens est d'autant plus accentué que le travail de l'élève pendant l'année scolaire ou plus généralement le long de la scolarité correspondante ne bénéficie en fait d'aucune (ou de peu) de considération de la part des jurys d'examens. Nous savons, pour avoir participé pendant cinq années à des jurys de baccalauréat, à quel point, malgré l'existence du livret scolaire, les résultats dépendent en définitive du seul travail de l'élève le jour de l'examen.

Dans ces conditions, il est évident que tout l'enseignement, du moins dans la façon concrète où il est conduit, subit l'influence néfaste de cette conception des examens : l'élève et le professeur travaillent « pour l'examen »; les programmes sont étudiés dans la perspective du « jour d'examen »; ce qui importe avant tout, c'est en définitive ce qui se passera le jour de l'examen. Il est certain qu'en enlevant au travail quotidien et soutenu une grande partie de son efficacité et de sa signification, la conception actuelle des examens a une influence néfaste sur la formation de l'élève.

La conception a également l'inconvénient d'allonger la durée de la scolarité des étudiants, et de donner lieu à un déchet extrêmement important. C'est là un défaut extrêmement grave, car les pays africains ne peuvent se payer le luxe de voir se « perdre » un pourcentage notable des étudiants, du fait de la non réussite à tel certificat ou à tel autre, ou de leur inaptitude (ou de leur moindre aptitude) à faire la preuve de leurs capacités (qui peuvent éventuellement être réelles et parfois mêmes remarquables) en un seul jour.

Enfin un des défauts et non des moindres de cette organisation des examens dans l'enseignement supérieur est de donner trop souvent l'illusion aux étudiants qu'ils ont tout étudié dans la branche visée par un certificat déterminé, de ne pas leur faire nettement prendre conscience, par le recours notamment à l'usage de la littérature scientifique correspondante (revues, ouvrages divers, etc.), de l'ampleur de travail personnel qu'ils ont et auront à effectuer pour acquérir une formation complète et une connaissance plus approfondie de la science et de la technique d'avant-garde.

En ce qui concerne les conditions concrètes des examens, l'enseignement supérieur créé en Afrique n'échappe pas à l'orientation générale déjà notée dans le primaire et le secondaire; en effet, là plus qu'ailleurs, a sévi et continue de sévir un état d'esprit raciste et « malthusien » de la grande majorité des professeurs en place et qu'on ne peut sans réticence qualifier de français quand on a vécu l'atmosphère et les traditions de l'Université française et plus généralement des intellectuels français; une minorité fait certes exception et n'en mérite que plus d'être signalée. Les résultats aux certificats d'études supérieures à l'Université de Dakar (30% en moyenne d'admis) sont deux fois moindres que ceux enregistrés en France. Depuis sa création, on ne peut citer aucun exemple d'universitaire africain dont elle ait permis ou facilité l'épanouissement; au contraire, des jeunes talentueux et capables, qui y avaient primitivement été découragés, n'ont pu se développer qu'en France : un cas typique est celui du jeune mathématicien africain Ba Boubacar, ancien élève de l'École Normale Supérieure qui, lors de sa première année de faculté à Dakar, était considéré comme « bon à Dakar » et dont le moins que l'on puisse dire est que ses professeurs (qui ne pouvaient tout de même ignorer les talents qu'il a si bien affirmés dès l'enseignement secondaire et qu'il continue d'affirmer encore aujourd'hui), n'ont rien fait ni pour le guider et le conseiller, à fortiori l'aider à se développer. Il a fallu l'intervention de deux de ses aînés alors étudiants

en France, pour l'engager dans la voie qui, après son admission brillante à l'École Normale Supérieure, une scolarité remarquable qui l'a conduit à l'agrégation de Mathématiques en 2ème Année, a permis la révélation et le développement de ses possibilités.

D'une façon générale, on peut constater qu'aucune tentative sérieuse de créer une « école » n'a été effectuée dans aucun domaine par la majorité des professeurs français de l'Université de Dakar : il ressort de l'évidence qu'ils craignent au plus haut point le développement et l'éclosion de jeunes talents africains (y compris et surtout sous leur propre impulsion); ils les considèrent généralement comme une menace directe à leur situation acquise. On aboutit ainsi à une situation paradoxale et éminemment contradictoire : l'Université de Dakar sert surtout à saboter et freiner en fait la formation de cadres africains hautement spécialisés.

2. Conséquences

Une des conséquences de la plus haute importance pour les pays africains est le rendement dérisoire, du point de vue du pourcentage des succès aux examens de l'enseignement actuel en Afrique Noire. L'orientation « malthusienne » en matière d'examens maintient à un niveau très bas le rythme de formation des cadres de différents niveaux, et particulièrement des cadres moyens et supérieurs. Il est parfaitement clair que c'est là un état de fait incompatible avec les exigences du développement économique, social et culturel des États de l'Afrique Noire contemporaine, incompatible avec leur libération rapide de la dépendance vis-à-vis de l'étranger (et singulièrement des anciennes puissances coloniales) en ce qui concerne le recrutement de cadres et spécialistes de qualification suffisante dans différentes branches d'activité. Précisons qu'il ne s'agit pas dans notre esprit de « donner » les diplômes aux élèves; il y a tout de même une marge entre l'attitude malthusienne et l'attitude démagogique, et cette dernière du reste n'en est une que si l'on cache (ou se cache) consciemment les raisons sous-jacentes à une position qui certes peut être critiquée : mais il est des moments où il faut savoir choisir.

On peut se rendre compte du rôle essentiel que joue cette « politique des examens » dans le cadre de la politique générale du néo-colonialisme en Afrique Noire, en perpétuant et en accentuant toujours plus l'obligation

pour les États africains de faire appel aux techniciens et autres « experts » étrangers, sauvegardant ainsi et « pérennisant » même l'influence impérialiste en Afrique Noire, sous quelque vocable qu'elle se déguise (influence française, anglaise, américaine, etc.).

Un deuxième aspect auquel on doit prêter la plus grande attention est lié à l'âge moyen des élèves à la fin de la scolarité dans l'enseignement secondaire : s'il faut tout d'abord en rendre responsable la durée complète de l'enseignement primaire et secondaire, soit treize ans, on ne doit pas néanmoins se méprendre sur l'incidence dans ce domaine de l'orientation actuelle en matière d'examens. L'élève moyen devrait arriver au Baccalauréat 2ème partie à 19 ans; en fait c'est à 21-22 ans qu'il y parvient du fait de redoublement de classes d'examens (cours moyen 2ème année, classes de 3ème, 1ère et terminales des Lycées et Collèges). Il convient de souligner que cette situation persiste malgré l'amélioration des conditions de recrutement des élèves à l'entrée de l'enseignement primaire (6 ans au lieu de 7 à 8 auparavant) : ainsi si en 1948, au Lycée Van Vollenhoven de Dakar, les plus jeunes élèves africains des classes terminales avaient 19 ans, en 1956 il en était encore de même comme en 1958 au Lycée de Conakry, 1960 au Collège de Niamey, l'âge moyen étant de 20-21 ans.

Cette situation explique notamment l'hésitation de l'étudiant africain à entreprendre de longues études (surtout quand, et c'est souvent le cas, il ne peut faire fi de considérations familiales et sociales). En d'autres termes, les voies de l'acquisition d'une très haute qualification, (qui ne peut aller sans un minimum de temps, hélas bien notable à notre époque), demeurent pratiquement fermées au jeune Africain. Il n'est donc pas étonnant que le nombre de cadres supérieurs soit en définitive dérisoire (il y a bien entendu à cela bien d'autres raisons, qui ont été examinées ailleurs : développement insuffisant de l'enseignement secondaire en particulier). Si l'on tient compte de la durée moyenne des études supérieures, c'est donc généralement à 27-30 ans que le cadre africain doit entrer dans la production. C'est manifestement un âge trop avancé, et qui ne peut manquer d'avoir des répercussions sur le comportement et le rendement du technicien au sein de la société, et sur l'éclosion parmi la jeunesse scolaire et universitaire de vocations impliquant de longues études.

L'on est donc fondé à affirmer en conclusion que la conception, l'orientation et l'organisation actuelles des examens exercent une influence néfaste dans toute une série de domaines aussi divers que variés : formation

des élèves, rythme de formation des cadres moyens et supérieurs, développement économique, social et culturel, comportement des cadres, dépendance vis-à-vis de l'étranger, etc. Les faits montrent l'importance et le rôle considérable du système actuel d'examens dans le cadre de la politique culturelle du néo-colonialisme, prolongement direct de sa politique économique. Ils soulignent avec force combien il est illusoire de prétendre changer quoi que ce soit à la situation actuelle, si le système et l'organisation générale des examens ne sont pas bouleversés de fond en comble : ils constituent en effet aujourd'hui un moyen subtil et sûr de contrôle étroit du développement culturel, social et économique entre les mains de l'impérialisme étranger; la sauvegarde de l'avenir de nos pays exige que cet appareil soit définitivement arraché des mains des ennemis des peuples africains et transformé en arme efficace de lutte contre le sous-développement, le retard économique, social et culturel, en outil indispensable à l'épanouissement des peuples de l'Afrique Noire.

II. Conclusions générales

L'analyse qui précède de la conception générale, de l'orientation, de l'organisation générale et des programmes de l'enseignement en Afrique Noire, démontre la nécessité d'une réorganisation complète du système d'éducation dans son ensemble. C'est là certes un point de vue auquel avec plus ou moins de réticences et de confusion, se sont ralliés et se rallient de plus en plus les dirigeants politiques, l'intelligentsia de l'Afrique Noire, grâce à l'action persévérante de l'aile avancée et progressiste de l'ensemble du corps enseignant autochtone africain, et notamment du « collectif » de professeurs africains qui se sont mis au service de la République de Guinée au lendemain de son indépendance et y ont entrepris et mené à terme avec l'accord du gouvernement guinéen, la première tentative de réforme sérieuse de l'enseignement en Afrique Noire. Nous aurons très bientôt l'occasion d'examiner d'un point de vue critique cette expérience et d'essayer d'en tirer le plus d'enseignements possibles.

Notons pour le moment, que l'expérience propre des masses populaires, des milieux dirigeants et gouvernementaux dans les différents États africains est un des plus puissants leviers qui ont permis au cours des dernières années, de soulever cette importante question de la réorganisation de l'enseignement, et qui permettront à l'avenir d'en éclairer les différents aspects et d'en faire apparaître encore plus nettement la nécessité et l'urgence. Cependant, ça et là, se font jour des tentatives de l'impérialisme, visant dans le cadre de sa politique néo-colonialiste actuelle à s'emparer de cette idée, à la vider de son contenu, à l'accommoder de façon à pouvoir l'intégrer à sa politique culturelle et à la faire ainsi se retourner dans les faits contre les objectifs fondamentaux qui lui sont originellement dévolus. C'est ainsi que jamais on n'a vu aussi grande floraison « d'experts » de l'éducation sillonner l'Afrique Noire, « mettre au point » et proposer les plans les plus invraisemblables de « réorganisation de l'éducation », de « scolarisation accélérée », etc. Il importe au plus haut point que les enseignants, tous les Africains prennent conscience de ce phénomène et engagent une lutte résolue contre cette campagne subtile et sournoise menée auprès des milieux gouvernementaux. Que ces derniers se « laissent » aisément « convaincre », il n'est rien de moins étonnant si l'on ne perd pas de vue leur politique de collaboration avec l'impérialisme, basée sur la corruption,

la division des patriotes, la démagogie vis-à-vis des masses, la trahison des intérêts nationaux les plus fondamentaux, le manque total de démocratie et l'obscurantisme (franc ou voilé, subtil ou naïvement « proclamé »). Les gouvernements qui mènent une telle politique n'ont aucun intérêt à une véritable réorganisation du système d'éducation qui pourrait enfin faire de cette dernière, au lieu du privilège de quelques-uns ou de certaines couches sociales (néo-bourgeoisie, fonctionnaires), une chose réellement à la portée d'un nombre de plus en plus grand d'enfants, d'adolescents et d'adultes. Aussi il appartient à tous les éléments conscients (enseignants, parents d'élèves, jeunes et étudiants, syndicats, etc.), de prendre en mains la cause de la réorganisation discutée au grand jour, et non « secrète » par des experts et décidée à l'insu de nos populations, des parents d'élèves et des enseignants qui sont les principaux et véritables intéressés.

PARTIE V

POUR UNE CONCEPTION NOUVELLE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE

« Il ne suffit pas d'expliquer le monde, il faut le transformer. » Efforçons-nous donc maintenant de dégager et de formuler positivement les grandes lignes d'un système d'éducation pour les pays de l'Afrique Noire contemporaine : conception générale, organisation et structure, et examens, ainsi que les méthodes les plus adéquates pour conduire sa mise en application pratique.

Il convient tout d'abord, avant d'entreprendre la réalisation d'un tel programme (dont nous ne nous cachons ni la complexité ni l'audace), d'examiner les bases concrètes sur lesquelles un tel travail peut être scientifiquement entrepris et conduit à terme. C'est dire que nous aurons à revenir sur les objectifs généraux et particuliers de l'éducation dans nos pays, sur les particularités essentielles des différents problèmes liés à l'éducation (ou auxquels l'éducation doit faire face); nous aurons également à examiner les enseignements et les leçons que l'on peut et doit tirer de l'éducation africaine « traditionnelle » de l'enseignement colonial, de l'expérience d'une série de pays, notamment ceux qui dans le passé ou le présent, ont résolu ou sont en train de résoudre des problèmes et des difficultés comparables aux nôtres, ou ont obtenu dans le domaine de l'éducation des résultats remarquables. On ne s'étonnera donc pas que l'Union Soviétique et d'une façon générale les pays socialistes la République Populaire de Chine et la République Démocratique du Viet Nam, Cuba occupent une place privilégiée à cet égard : la justification se trouve dans le fait unanimement reconnu, et qui constitue une des affirmations les plus concrètes de la supériorité du système socialiste sur le capitalisme, que nulle part au monde et à aucune époque de l'histoire humaine on n'a connu un rythme de développement et un niveau culturels comparables à ceux enregistrés dans ces pays. Enfin, une place particulière reviendra aussi à

Pour une conception nouvelle de
l'éducation et de l'enseignement en

l'examen des enseignements qui se dégagent de l'expérience des réformes tentées dans ce domaine par certains États africains : Guinée, Mali. Pour des raisons méthodologiques et pour la clarté et la commodité de la présentation, nous examinerons les différentes questions ci-dessus indiquées, dans le cadre de l'étude :

- d'une orientation générale juste de l'éducation et de l'enseignement;
- d'une organisation et une structure appropriées de l'éducation et de l'enseignement;
- des problèmes divers dont la solution conditionne une mise en œuvre effective et efficace d'une réorganisation de l'enseignement et de l'éducation.

12. Pour une orientation générale juste et correcte de l'éducation et de l'enseignement en Afrique noire

Il est indispensable d'examiner d'abord les objectifs généraux et universels de l'éducation, certains de leurs aspects spécifiques dans les conditions politiques, économiques, sociales et culturelles qui sont celles des pays de l'Afrique Noire contemporaine. Alors seulement pourront être objectivement dégagées les meilleures voies pour les atteindre.

A. Objectifs généraux de l'éducation et de l'enseignement

À travers les formes variées qu'ils ont pu revêtir dans les diverses sociétés humaines, l'éducation d'une façon générale et l'enseignement en particulier ont toujours eu pour objectifs fondamentaux de former ceux à qui ils s'adressent, de façon à les préparer à s'adapter à la vie sociale, à y jouer le mieux possible le rôle qui leur est ou leur sera dévolu, à développer chez eux toutes qualités, potentialités et capacités individuelles, de façon à permettre leur épanouissement et leur utilisation pleine et complète par les classes et couches sociales dirigeantes ou dominantes, et, en définitive, au profit de la société toute entière, considérée du moins sur le plan de son évolution. C'est qu'historiquement, le système d'éducation correspond ou tend à correspondre pour une société donnée, d'une part à la nature des problèmes politiques, économiques et sociaux qui lui sont posés ou qu'elle se pose, d'autre part aux intérêts politiques, économiques et sociaux des classes ou couches sociales dirigeantes.

Dans la société grecque antique, société fondée sur la domination politique d'une classe « d'hommes libres » sur une classes d'esclaves et sur l'exploitation économique de ces derniers, seuls les « hommes libres » avaient accès à l'éducation : libérés qu'ils étaient de la participation directe à la production des biens matériels, ils pouvaient s'adonner entièrement aux activités qui devaient les préparer à la direction de la société : réflexion philosophique, mathématiques ou sciences de la nature. On sait que la Grèce

Antique a produit sur ce plan des « géants » de la pensée : Platon, Archimède, Démocrite, Thalès, Socrate, Hippocrate, etc.

Dans la société féodale européenne du moyen-âge, fondée sur la domination et l'exploitation économique des serfs et des artisans par la classe des féodaux, l'on constate également que ce sont surtout les hommes issus de cette dernière qui pouvaient généralement acquérir l'éducation et l'instruction. Pour ne s'en tenir qu'au cas de la société féodale française, du moins tant que la bourgeoisie en tant que classe n'était encore qu'au berceau, les représentants de la culture étaient en majorité issus de la classe féodale, qu'il s'agisse de la féodalité « laïque » ou « religieuse » : Ronsard, Du Bellay, Montaigne, Rabelais; plus tard, avec l'apparition et le développement de la bourgeoisie, et l'affirmation de plus en plus nette de son rôle économique, on assistera à son intrusion dans ce domaine, à côté d'ailleurs des représentants de la classe féodale : les encyclopédistes, Descartes, Pascal, etc. Assez typique et instructif de ce point de vue est le cas de la société féodale chinoise : la classe féodale y monopolisait quasi-complètement l'accès à l'éducation et l'instruction. Les mandarins véritables « roitelets » de la campagne, exploitant et opprimant les paysans, sont devenus légendaires par leur possession parfaite de la langue et de l'écriture chinoises, plus généralement par leurs occupations intellectuelles : poésie, philosophie, rédaction de mémoires, peinture, etc.

La société capitaliste contemporaine, telle qu'elle existe en Europe (France, Angleterre, Allemagne de l'Ouest, Italie, Belgique, Pays-Nordiques), en Amérique (États-Unis, Canada, etc..) est, elle, fondée sur l'exploitation du travail salarié de la classe ouvrière (industrie, commerce), celle des petits et moyens paysans (agriculture), et le pillage des ressources d'un grand nombre de pays coloniaux ou dépendants d'Afrique, d'Asie, d'Amérique Latine, (au nombre desquels tous les États africains actuels), à travers une domination politique, économique (colonialisme ancien ou néo-colonialisme). Le système d'éducation et d'enseignement dans tous les pays capitalistes est fondamentalement conçu pour fournir d'une part aux ouvriers et salariés l'éducation, l'instruction et la formation technique exigées par l'industrie moderne avec son haut degré de spécialisation, et d'autre part préparer les fils de la bourgeoisie et ses serviteurs zélés aux fonctions de cadres supérieurs dans la production, dans l'administration de l'État, dans le domaine scientifique et culturel. C'est ainsi que dans les faits, en France, la grande majorité des fils d'ouvriers, paysans et salariés de conditions

modestes ne reçoivent que l'enseignement primaire et professionnel (à peine 2% des étudiants de renseignements supérieur et technique supérieur sont issus de familles ouvrières). L'enseignement secondaire (Lycées, Collèges) n'est plus entièrement il est vrai, comme auparavant, à la seule portée des fils de la bourgeoisie, même pauvre, de la paysannerie aisée et des serviteurs de l'appareil d'État (fonctionnaires divers); en revanche l'accès aux postes de cadres supérieurs dans la production (ingénieurs des « Grandes Écoles »), dans l'administration (École Nationale d'Administration) leur est réservée de façon ouverte. Aux États-Unis, les établissements d'enseignement supérieur (Université, Instituts, etc.) sont pour la plupart propriété de sociétés capitalistes : l'on conçoit dans ces conditions que seuls y accèdent ceux qui peuvent payer non seulement leur entretien, mais aussi le droit à l'éducation supérieure, c'est-à-dire, en définitive, encore les fils de la bourgeoisie. Il en est fondamentalement ainsi dans tous les pays capitalistes contemporains.

Dans les pays socialistes, où la société exclut l'exploitation de l'homme par l'homme, l'oppression politique ou la domination économique d'un peuple ou d'une nationalité sur tout autre, où a été instituée la propriété collective des moyens de production (entreprises industrielles, commerciales, terre, etc.), où la direction de l'État est entre les mains de la classe ouvrière, de la paysannerie et des travailleurs intellectuels depuis la liquidation de la bourgeoisie, l'éducation et l'instruction ne sont plus, ne peuvent plus être le monopole d'une classe ou d'une couche sociale quelconque. En effet, puisque l'État aussi bien que toute l'économie du pays est entre les mains des travailleurs, toute la vie sociale est orientée, comme on peut d'ailleurs le constater aisément, vers la satisfaction des besoins matériels et spirituels de l'ensemble de la société, fondée au demeurant selon le principe « à chacun selon son travail », ce qui signifie clairement qu'il ne peut y avoir de parasites ou d'exploiteurs. En particulier, l'éducation et l'enseignement visent l'élévation constante du niveau culturel technique et scientifique du peuple, la formation du plus grand nombre de cadres spécialisés et de haute qualification, en vue d'un développement ininterrompu de la production dans tous les domaines et de la construction de la société communiste fondée sur le principe « de chacun selon ses capacités, à chacun suivant ses besoins ». L'exemple de l'Union Soviétique est à ce point de vue remarquablement convaincant : non seulement l'enseignement moyen (enseignement primaire + enseignement secondaire) y est aujourd'hui obligatoire pour tous, mais tous peuvent accéder à tous les

niveaux de l'enseignement, avec ou sans interruption de la participation à la production : le développement généralisé du système d'enseignement du soir et par correspondance permet à tous les travailleurs par leurs propres efforts de parfaire sans cesse leur instruction et d'accéder à tous les degrés de la culture et de la science, notamment depuis la réorganisation de l'éducation nationale intervenue en 1960.

Pendant les dernières années l'enseignement supérieur a effectué un travail notable. La proportion de spécialistes de formation supérieure pour l'économie nationale s'est accrue jusqu'à presque doubler – notamment elle a plus que triplé en ce qui concerne les ingénieurs. Aujourd'hui dans 739 écoles supérieures du pays, étudient 2.600.000 étudiants. Seulement cette année le pays a reçu plus de 300.000 spécialistes de haute qualification. Cent dix-sept mille, soit plus du tiers des élèves sortants des écoles supérieures, se compose de spécialistes préparés sans interruption de leur participation à la production... La composition des étudiants a changé considérablement. Ainsi, au cours de l'année scolaire en cours, près de 60% de tous les étudiants de 1ère année ont eu une expérience suffisante de la vie, pour avoir travaillé avant l'entrée dans les écoles supérieures ou servi dans l'armée soviétique. Pas mal de jeunes gens et de jeunes filles viennent maintenant aux écoles supérieures par des bourses des entreprises, kolklozes, sovkhoses... Cette année, il a été décidé de recevoir dans les écoles supérieures plus de 700.000 élèves. À l'avenir, ce chiffre s'accroîtra encore. (V. Elioutine – Ministre de l'enseignement moyen et supérieur spécialisé de l'U.R.S.S. –, « Vers de nouveaux succès de l'enseignement supérieur », *Pravda*, 20 juillet 1962)

Comme le note V. Elioutine dans le même article, les réalisations soviétiques dans le domaine de l'éducation, la culture et la science sont connues du monde entier par leur manifestations spectaculaires : lancement des spoutniks et de vaisseaux cosmiques, vols autour de la terre des cosmonautes soviétiques, alunissement d'un engin cosmique soviétique, première photographie de la face invisible de la lune, pour ne citer que les plus connues de ces manifestations. Il ne paraît pas superflu de citer comme matière à réflexions les données se rapportant à l'une des républiques de

l'U.R.S.S. qui dans le passé était une colonie tsariste et un pays arriéré :
l'Azerbaïdjan.

En Azerbaïdjan, on comptait en 1917, 10% d'habitants sachant lire et écrire, mais dans les localités rurales, la proportion ne dépassait pas 3% et parmi les femmes elle atteignait à peine 1%... Jusqu'en 1920, celui-ci (l'Azerbaïdjan) n'avait pas d'écoles, même primaires, où l'enseignement fut donné dans la langue maternelle des enfants et l'on utilisait l'alphabet arabe dont la difficulté est notoire... À l'heure actuelle, il y a chez nous des milliers d'écoles de 8 années et d'écoles élémentaires, des centaines d'établissement du second degré : l'instruction générale obligatoire de huit ans est en cours de réalisation. Les chiffres suivants permettent d'apprécier le niveau d'instruction de la population. L'Azerbaïdjan possède une Université nationale et douze établissements d'enseignement supérieur, où sont inscrits plus de 35.000 étudiants. On compte près de 100 étudiants, pour 10.000 habitants. Sur 1.000 personnes, 21 ont fait des études supérieures, 270 des études secondaires complètes ou limitées. L'Azerbaïdjan possède son Académie des Sciences et des dizaines d'institutions scientifiques. Des dizaines de journaux et de revues et des milliers de livres sont publiés dans notre langue. La République d'Azerbaïdjan, grâce à son nouveau régime social, n'est pas caractérisée seulement par une industrie hautement développée et une agriculture mécanisée. C'est aussi un pays où l'analphabétisme a complètement disparu. (Mekhti Zade – Ministre de l'instruction publique de la République Socialiste Soviétique d'Azerbaïdjan, in *Rapport final de la Conférence des États Africains sur l'Éducation en Afrique*, Addis-Abeba, 15-25 mai 1961, UNESCO, Paris, 1961)

Ce rapide tour d'horizon permet de mieux se convaincre que la conception et l'organisation de l'éducation dans une société donnée sont étroitement liées aux structures économiques, sociales et politiques de cette société; l'enseignement colonial que nous avons examiné et analysé n'échappait pas à cette conclusion, puisqu'aussi bien, comme nous l'avons montré, ses buts fondamentaux étaient de servir la politique d'oppression, d'exploitation économique et d'obscurantisme culturel du colonialisme; et son maintien pur et simple, ou camouflé derrière de prétendus « adaptations » patronnées par les anciennes puissances coloniales et

réalisées par les « experts » qu'elles sont toujours prêtes à « donner », ne peut qu'être incompatible avec une indépendance politique réelle de l'ancienne colonie, avec la conquête de son indépendance économique et sa libération complète des chaînes de l'impérialisme et du colonialisme ancien et nouveau. Dans la mesure où le système d'éducation peut, dans les mains des couches dirigeantes et au profit de leurs intérêts égoïstes, être transformé en arme d'oppression et d'obscurantisme vis-à-vis du peuple, tous ceux qui luttent pour le progrès économique et social, pour l'amélioration de toutes les conditions de vie des couches populaires, ne peuvent tourner le dos à la revendication d'une éducation démocratique et authentiquement africaine et à la science. Les populations des pays de l'Afrique Noire et tous les patriotes africains qui ont mené sous le régime colonial de longues et dures luttes, en particulier pour le droit du plus grand nombre d'Africains à l'instruction, à un enseignement sans rabais, ne peuvent et ne doivent pas se désintéresser, aujourd'hui que l'indépendance politique a été conquise par une série d'États Africains, de l'instauration d'un système démocratique d'éducation, d'un système répondant pleinement à la soif de culture et de connaissances qui est si vive chez nous, et à l'impatience de notre ardente jeunesse pressée de transformer le visage de nos Pays.

B. Rappel de quelques principes généraux

Généralisant notre propre expérience directe ou indirecte et se basant plus largement sur l'expérience humaine universelle, il est aisé de constater qu'un enseignement démocratique et progressiste doit permettre « de former l'être humain à partir de l'enfant, de le préparer et de l'adapter aussi largement que possible à la vie, au contact avec la nature et les hommes ». Ceci « en développant pleinement sa personnalité et en lui donnant les moyens d'accéder pour le plus grand bien de tous à la forme d'activité où il peut rendre le plus de service en raison de ses aptitudes et de son effort personnel¹ ».

L'éducation doit en même temps amener l'individu à sentir pleinement sa solidarité avec les autres hommes, en premier lieu avec ceux qui vivent

1. Paul Langevin, *La pensée et l'Action*, Éditeurs Français Réunis, Paris, op. cit.

dans la société à laquelle il appartient, qu'ils soient de sa propre génération, de générations antérieures ou postérieures. Notamment, elle se doit de mettre à la portée de l'individu la connaissance et l'assimilation (certes au prix d'un effort personnel), du trésor culturel et scientifique accumulé par l'humanité au cours de son histoire, lui faisant ainsi prendre conscience de l'héritage qu'il a à sauvegarder, enrichir et transmettre aux générations futures. De cette façon, l'éducation contribue à élargir chez l'homme la connaissance de l'homme, de la nature et de la société; en même temps elle développe le respect et l'estime des autres hommes et des autres peuples, base indispensable de tout rapprochement réel et fécond et toute solidarité effective, et de toute coopération à l'échelle universelle.

L'enseignement démocratique vise à donner des chances égales à tous les enfants, quelles que soient les classes ou couches sociales dont ils sont issus; il s'agit évidemment non de l'affirmation purement abstraite et théorique de l'égalité de tous devant l'école, du droit de tous à l'instruction, au travers de lois ou d'autres formes juridiques, mais de la traduction dans les faits de cette égalité en droit.

Ce serait évidemment restreindre trop étroitement, voire dangereusement, la portée de l'éducation que de la ramener à celle des enfants et adolescents. Puisque son but essentiel est la formation de l'homme, son adaptation à la vie sociale, elle ne peut laisser l'homme adulte en dehors de son champ d'action : d'une part parce que le processus de l'évolution, du perfectionnement de l'homme, de l'épanouissement de sa personnalité et d'une meilleure harmonisation de celle-ci avec les intérêts collectifs et généraux n'est pas un phénomène fini et figé; au contraire, son contenu se renouvelle sans cesse au cours de l'activité sociale de l'homme et de l'évolution des sociétés humaines; d'autre part, quels que soient les changements profonds qui interviennent (ou sont intervenus) au sein d'une société donnée, à une étape donnée de son histoire, elle hérite (ou a hérité) sur le plan économique, social et culturel d'une situation concrète, dont un des caractères (eu égard aux différents régimes sociaux qui se sont succédé jusqu'ici dans l'histoire de l'humanité) est (ou a été) l'accès très inégal à l'éducation et à la culture des hommes issus de couches ou de classes sociales différentes. Sans remonter très loin dans le passé, le régime capitaliste a ainsi hérité de l'état de choses transmis par la société féodale, le régime socialiste a hérité ou hérite à son tour de la situation léguée par le capitalisme. De même les jeunes États indépendants d'Afrique ont hérité,

comme nous l'avons vu, d'une situation léguée par la domination politique et l'exploitation économique de nos pays par l'impérialisme étranger. Compte tenu des deux aspects que nous venons de souligner, il apparaît clairement qu'une conception démocratique de l'éducation implique nécessairement la mise à la disposition du plus grand nombre d'hommes adultes des instruments et moyens indispensables à l'élévation de leur niveau culturel général, de leur qualification technique et professionnelle et en définitive, à l'épanouissement complet de leurs capacités. Alors seulement pourra se réaliser le plein déploiement de leurs possibilités créatrices en même temps que verra le jour leur participation consciente et active à tous les aspects de la vie sociale. Il convient de remarquer que les problèmes concrets posés dans le domaine économique et social (développement de la production, amélioration des conditions de vie des masses populaires, etc.), ou sur le plan politique peuvent, selon leur degré d'acuité, engendrer une prise de conscience de la nécessité de l'éducation technique et professionnelle des adultes, de sa réalisation plus ou moins limitée; c'est en particulier le cas dans une série de pays capitalistes, notamment du fait du manque de cadres dans certaines branches industrielles; c'est aussi le cas de la plupart des pays nouvellement indépendants d'Afrique dans pratiquement tous les domaines. Mais l'expérience montre, en particulier du fait du haut niveau de développement de la technique et de la science modernes, que des mesures partielles et improvisées se révèlent incapables de résoudre entièrement, ni même seulement de façon satisfaisante, les problèmes affrontés, tant il devient de plus en plus difficile, sinon impossible, de former des techniciens (à quelque niveau que ce soit) sans une solide culture générale de base. Par contre, l'analyse des réalisations enregistrées dans ce domaine par les pays socialistes confirme les possibilités immenses qu'ouvre la réalisation de l'accès des adultes à l'éducation et la culture, sans interruption de leur participation à la production.

C. Particularités propres aux pays africains contemporains et objectifs spécifiques correspondants de l'éducation

Nous avons déjà examiné ailleurs les particularités essentielles propres aux États africains nouvellement indépendants et les problèmes et tâches qui en découlent pour l'éducation. Nous nous contenterons donc de les

énumérer et éventuellement de compléter les conclusions auxquelles nous étions parvenus.

Les pays africains sont caractérisés par :

1. Le pourcentage élevé d'analphabètes au sein de leur population (95 à 99%). Bien qu'il s'agisse, nous l'avons souligné, d'un problème d'éducation, son importance et son étendue ne permettent pas d'envisager la liquidation complète et dans les délais les plus courts de l'analphabétisme dans le cadre étroit d'un système d'éducation; une véritable campagne nationale mobilisant toutes les forces et tous les moyens disponibles est la seule voie efficace pour y aboutir. Cependant une conception correcte de l'éducation pourrait contribuer à en accélérer le rythme de réalisation, et surtout à permettre et faciliter l'élévation du niveau culturel de l'adulte « désanalphabétisé ».

2. Parallèlement à l'analphabétisme au sein des adultes, la scolarisation des enfants est à un niveau général très bas (5 à 10%) en moyenne, rarement plus de 30%. Il est certain que le système d'éducation doit permettre également un accroissement rapide du taux de scolarisation, en même temps que l'allongement progressif de la durée de la scolarité obligatoire pour les enfants effectivement scolarisés.

3. La culture nationale des peuples d'Afrique Noire a été étouffée pendant trois quarts de siècle (parfois plus d'un siècle) de domination coloniale. Une éducation authentiquement nationale doit également contribuer à la renaissance et au développement de nos cultures nationales, notamment par une revalorisation de nos langues et de tous les autres aspects de notre patrimoine culturel, et surtout par leur développement.

4. Depuis l'accession à l'indépendance politique d'une série d'États africains, les problèmes politiques, économiques sociaux et culturels avec lesquels ils sont confrontés exigent pour leur solution une élévation générale du niveau culturel et technique, et en particulier la formation d'un grand nombre de cadres moyens et supérieurs dans toutes les branches et spécialités (agriculture, industrie légère, éducation, commerce et banques, planifications, administrations diverses, etc.). Il revient donc au système d'éducation de permettre une accélération sensible du rythme de formation de cadres moyens et supérieurs, en même temps qu'un accroissement de leur nombre, d'assurer leur plus grande adaptation aux conditions concrètes de leur activité professionnelle.

Sous ce rapport un point mérite d'être souligné; parallèlement à des tâches véritablement immenses à accomplir, les États africains ne disposent que d'une population faible en valeur absolue et relativement peu dense malgré un taux d'accroissement notable; il est vrai que le premier aspect se trouverait nettement atténué dans le cadre de la réalisation de l'unité de l'Afrique Noire; cet état de choses autant qu'on puisse le prévoir, persistera encore pendant assez longtemps sur le plan d'un État donné et même de l'ensemble de l'Afrique Noire. Cela veut dire qu'il est et sera illusoire de penser pouvoir résoudre nos problèmes par des méthodes du type de « l'investissement humain » du moins dans les conditions de basse productivité du travail et d'utilisation de moyens archaïques sur le plan technique, ce qui a été généralement le cas jusqu'ici. Il est en particulier indispensable de se rendre compte que « l'investissement humain » sous la forme extrêmement primaire qu'il revêt chez nous, ne peut permettre des réalisations d'envergure ou d'importance comparable à celles obtenues dans certains pays d'Asie (en Chine notamment), pays à très haute densité de population et où il est possible d'engager simultanément dans la production, à des endroits déterminés et différents, des masses d'hommes pouvant atteindre le million. Ainsi, en une année, les « investissements humains » réalisés en République de Guinée ont créé des biens d'une valeur de 5 milliards de francs C.F.A.²; sans qu'il soit question de nier l'aspect très positif de ce résultat, on doit réfléchir au nombre de journée de travail qu'il représente, au rendement correspondant, à l'impossibilité matérielle de continuer à demander aux populations africaines de soutenir des efforts de l'envergure de ceux qui le sont actuellement. Frantz Fanon écrit à ce propos :

Hommes et femmes, jeunes et vieux, dans l'enthousiasme s'engagent dans un véritable travail forcé et se proclament esclaves de la nation... Nous croyons cependant qu'un tel effort ne pourra se poursuivre longtemps à ce rythme infernal... Il faudrait peut-être tout recommencer, changer la nature des exportations et non pas seulement leur destination, réinterroger le sol, le sous-sol, les rivières et pourquoi pas le soleil. Or pour ce faire il faut entre chose que l'investissement humain. Il faut des capitaux, des ingénieurs, des mécaniciens, etc. Disons-le, nous croyons que l'effort colossal auquel

2. Raymond Barbé, *Economie et politique*, n° 92, mars 1962.

sont conviés les peuples sous-développés par leurs dirigeants ne donnera pas les résultats escomptés. Si les conditions de travail ne sont pas modifiées il faudra des siècles pour humaniser ce monde rendu animal par les formes impérialistes. (Frantz Fanon, *Les Damnés de la Terre*, pp. 74-75, Maspero Ed., Paris, 1961)

Ce n'est qu'avec la maîtrise de la technique, et de la science, l'utilisation des procédés et dispositifs modernes que des changements rapides pourront s'effectuer, en même temps que s'élèvera la productivité du travail. Or, pour en arriver là, il est nécessaire de réaliser pleinement l'importance du développement culturel et technique, et de prendre des mesures permettant de l'amorcer le plus rapidement.

Enfin, le système d'éducation en vigueur dans les pays d'Afrique Noire à l'heure actuelle, est dans la plupart des cas le système hérité du régime colonial. Nous avons déjà examiné les raisons multiples qui en faisaient et en font encore plus aujourd'hui une arme dangereuse dans les mains de l'impérialisme étranger et de ses valets africains, montré l'incompatibilité de ce système d'éducation avec la réalisation effective et dans les conditions de délais les plus brefs, des tâches posées aux peuples africains : consolidation de l'indépendance politique et libération complète du joug du néo-colonialisme, conquête de l'indépendance économique par la transformation de nos pays de pays sous-développés et techniquement arriérés en pays d'économie de type moderne et avancée.

D. Pour une conception et une orientation générales de l'éducation conformes aux intérêts et aux aspirations nationales des peuples d'Afrique Noire

Il nous faut maintenant formuler positivement une conception et une orientation générales du système d'éducation qui puissent répondre le mieux aux objectifs généraux et particuliers examinés précédemment.

En ce qui concerne l'enseignement général, nous avons déjà souligné la nécessité d'en finir avec le cloisonnement actuel du « primaire » et du « secondaire » général ou technique, cloisonnement lié à une conception « malthusienne » et antidémocratique de l'éducation et correspondant à une discrimination de fait entre les enfants d'origines sociales différentes (en

particulier, ceux des villes et ceux des campagnes, ceux appartenant aux couches et classes sociales aisées et ceux issus de la grande masse paysanne de la population)³.

La seule voie conduisant à des changements réels dans ce domaine est une conception unitaire de l'enseignement général, qui liquide une fois pour toutes ces défauts, en groupant en un ensemble homogène et continu l'ensemble des enseignements « primaire » et « secondaire » actuels. Une telle conception de l'enseignement général, permet en outre, sur le plan des objectifs généraux et particuliers de l'éducation :

a. L'organisation et la réalisation d'une formation de base commune à tous les enfants, plus rationnellement conçue, notamment par la délimitation du rôle et des responsabilités de chacun des stades de la scolarité globale, en accord avec les lois du développement de l'enfant et de l'adolescent et aussi avec les impératifs économiques et sociaux.

b. Une réorganisation complète et profonde de la structure, des programmes, des examens, qui peut et doit être mise à profit aussi bien pour une amélioration notable de la formation donnée aux élèves que pour un aménagement de la durée totale de la scolarité globale tendant notamment à accélérer le rythme de scolarisation et de formation des cadres moyens et supérieurs. Sans vouloir entreprendre pour le moment un examen détaillé de ces différentes questions (nous nous en occuperons plus loin), on peut signaler qu'il sera en particulier possible de ménager l'introduction de la langue maternelle de l'enfant ou d'une langue africaine dans l'enseignement, d'insérer plus étroitement l'enseignement et l'éducation dans la vie nationale par une plus juste orientation de la formation des cadres (liaison plus effective avec la vie sociale et la production et préparation à la résolution des problèmes qui y sont posés). Par ailleurs, un raccourcissement sensible de la durée de la scolarité pourra également être réalisé en liaison avec l'introduction des langues africaines comme langues d'enseignement sans aucun préjudice pour le niveau général de l'enseignement comme le confirme l'expérience de toute une série de pays, pour lesquels la scolarité est de 10 à 11 ans (Union Soviétique et la plupart des pays socialistes, République Démocratique du Viet Nam, etc.).

3. Il ne s'agit nullement d'avoir une attitude fétichiste vis-à-vis des dénominations; c'est le contenu qui importe avant tout et nous utilisons des vocables différents, uniquement pour éviter des confusions.

Les leçons que l'on peut tirer de l'enseignement colonial et de l'éducation africaine « traditionnelle » permettent de confirmer et de compléter utilement ces différentes conclusions. Concernant l'enseignement colonial sous sa forme « originelle » (avant la deuxième guerre mondiale), on peut constater que sa réussite « technique » et politique s'explique par la réalisation simultanée d'un recrutement strictement limité et contrôlé des élèves et d'une organisation aussi « unitaire » que possible de l'enseignement; la base de formation commune aux fonctionnaires « moyens » correspondait à une scolarité moyenne de 8 à 9 ans (6 ans d'école primaire + 3 ans d'école primaire supérieure), suivie par un an de spécialisation; celle des fonctionnaires « supérieurs » s'en distinguait par une année supplémentaire de formation générale et selon le cas 2 à 4 années de formation spéciale (deux pour les instituteurs et commis d'administration, 4 pour les médecins, 3 pour les pharmaciens et vétérinaires). Malgré tous les efforts déployés pour maintenir l'enseignement à un niveau généralement bas, il est indéniable que les cadres autochtones ainsi formés – instituteurs, médecins et vétérinaires africains, commis d'administration – étaient d'une compétence souvent remarquable dans leur spécialité même si leur formation de base et les conditions de leur activité professionnelle ne leur permettaient pas de développer pleinement leurs capacités; c'est assurément dans l'orientation résolue de l'enseignement vers un objectif précis et sa liaison étroite avec la pratique qu'il faut chercher les raisons de cette particularité (aussi bien pour l'année de formation professionnelle à l'E.P.S. que pour les années de scolarité dans les écoles normales, de médecine ou vétérinaire).

Quant à l'éducation « traditionnelle », il serait injuste d'en minimiser la portée humaine et sociale.

Chaque génération doit dans une relative opacité découvrir sa mission, la remplir ou la trahir. Dans les pays sous-développés les générations précédentes ont à la fois résisté au travail d'érosion poursuivi par le colonialisme et préparé le mûrissement des luttes actuelles. Il nous faut perdre l'habitude maintenant que nous sommes au cœur du combat, de minimiser l'action de nos pères ou de feindre l'incompréhension devant leur silence ou leur passivité. Ils se sont battus comme ils pouvaient, avec les armes qu'ils possédaient alors et si les échos de leur lutte n'ont pas retenti sur l'arène internationale il faut en voir la raison moins dans l'absence d'héroïsme que dans

une estimation internationale fondamentalement différente. (Frantz Fanon, *Les Damnés de la terre. op. cit.*)

Et l'une de ces armes de résistance dont parle Fanon a incontestablement été la formation humaine due à l'éducation « traditionnelle ». Ne serait-ce qu'à ce titre, il conviendrait d'en analyser les enseignements. Mais il y a assurément plus : l'éducation africaine « traditionnelle » dans la mesure où elle est demeurée jusqu'ici le seul système d'éducation authentiquement africain, mérite l'attention de tous ceux qui se préoccupent du remplacement de l'enseignement colonial par un système national et moderne d'éducation en Afrique Noire. À travers ses « cloisonnements » apparents, ses pratiques teintées de magie et d'animisme, son pragmatisme, elle recèle en effet une connaissance très poussée de la psychologie de l'enfant et des lois de son développement en même temps qu'une conception générale et une orientation profondément justes et démocratiques, liées certes au degré de développement économique social de la société africaine pré-coloniale. Tout d'abord, sa conception est effectivement unitaire, en ce sens que la production et les autres aspects de la vie sociale constituent le cadre fondamental de son déroulement : d'où la place primordiale donnée à la pratique et à la participation de la production, au jeu considéré comme une « parodie » des différents actes de la vie sociale ou des rapports sociaux (production, hiérarchie sociale, etc.). L'idée directrice de l'éducation « traditionnelle » africaine, sous-jacente à toutes ses démarches est l'initiation de l'enfant et de l'adolescent à la vie sociale; que cette initiation revête un caractère sacré démontre clairement une compréhension profonde des objectifs de toute éducation, en même temps que la prééminence donnée à la société et aux intérêts de la collectivité sur l'individu considéré à juste titre comme porteur d'une parcelle de ces intérêts et de ce fait responsable vis-à-vis de la société tout entière. On sait à quel haut point l'éducation « traditionnelle » s'attache à développer l'esprit de solidarité entre les membres de la société, à marquer le franchissement des différentes étapes de « l'initiation » de l'enfant et de l'adolescent par des signes extérieurs et des actes collectifs, revêtant souvent l'aspect d'actes de la vie de la société tout entière. Que l'éducation traditionnelle présente des insuffisances (qu'il n'est pas question de nier, et qui sont liées historiquement au contexte économique et social qui l'a engendré), ne peut et ne doit néanmoins empêcher d'apprécier à sa juste valeur le rôle considérable qu'elle a joué dans la sauvegarde de la culture

nationale des peuples africains dans ses diverses manifestations (littératures orale et écrite, folklore, conception de la vie, etc.), que l'on englobe souvent sous le vocable de « personnalité africaine »; on doit également se rendre à l'évidence qu'elle constitue une des bases concrètes à partir desquelles peut être dégagée et développée une éducation africaine moderne.

Ainsi l'examen des enseignements positifs de l'éducation coloniale et de l'éducation « traditionnelle » fait clairement apparaître :

a. L'efficacité, que peut avoir une conception unitaire de l'enseignement général, pourvu que l'enseignement théorique soit étroitement combiné avec la pratique, y compris la participation éventuelle à la production.

b. L'importance qu'il faut accorder à l'aspect de formation de l'homme dans l'éducation : cette dernière (du moins en ce qui concerne l'enseignement général s'adressant aux enfants et adolescents) doit prendre le caractère d'une véritable initiation à la vie sociale, en respectant naturellement et en utilisant au mieux les possibilités de l'enfant et de l'adolescent aux différentes étapes de leur développement physique, psychique et intellectuel.

c. Dans le cadre du développement de l'esprit de solidarité et de responsabilité chez l'enfant et l'adolescent et d'une prise de conscience progressive et continue de leurs devoirs et de leurs responsabilités envers la société, la nécessité de marquer les différentes étapes de l'éducation par des manifestations concrètes de l'intérêt, de la sollicitude que la communauté entière se doit de témoigner aux générations montantes. Une telle expression des espoirs fondés sur la jeunesse est une condition indispensable pour l'amener à une véritable prise de conscience de ses responsabilités, et constitue en même temps un témoignage de solidarité collective donc l'action sur des esprits jeunes ne doit pas être négligée ou sous-estimée. Il convient toutefois de souligner qu'il ne s'agit nullement de chercher à mystifier les jeunes en organisant ostensiblement des parades alors que concrètement et quotidiennement on ne manifeste aucun intérêt réel, aucune sollicitude pour eux. Ils seraient d'ailleurs les premiers à découvrir la supercherie et à la démasquer.

À ces conclusions de portée générale, s'ajoute un grand nombre d'autres relatives à tel ou tel aspect particulier, et que nous aurons l'occasion de signaler lors de l'étude de questions particulières.

En ce qui concerne l'éducation des adultes, nous avons maintes fois

souligné que la première tâche est l'alphabétisation. Nous avons dans un chapitre précédent abouti à la nécessité de la conduire dans la langue maternelle de l'adulte ou toute autre langue africaine parlée par lui; elle revêt en tant que tâche une telle ampleur qu'on ne peut la mener à bien dans le cadre étroit d'un système d'éducation aussi parfait soit-il, mais seulement en en faisant l'objet d'une véritable campagne nationale à l'organisation et à l'encadrement de laquelle tous les éducateurs peuvent et doivent apporter une importante contribution : mise au point des méthodes pédagogiques, formation préliminaire des moniteurs, observation de la conduite de la campagne et correction des erreurs ou au contraire généralisation des exemples de réussite, etc. Mais outre ce rôle particulier des membres de l'enseignement, l'éducation des adultes, une fois l'alphabétisation réalisée, revêt des aspects qu'on peut à juste titre et que l'on doit considérer comme relevant de la conception générale de l'éducation. Il s'agit essentiellement, partant sur la base encore fragile, mais déjà combien prometteuse de l'alphabétisation, d'élargir les connaissances, l'horizon et le niveau culturel de l'homme alphabétisé, de lui ouvrir les portes de l'accession au niveau élémentaire, puis moyen de l'enseignement général dans un délai raccourci et selon un rythme adapté à ses préoccupations et son activité sociale. Ensuite, ce pas franchi, de lui permettre selon ses capacités et son effort personnel de bénéficier de façon analogue d'une formation technique moyenne spécialisée. Cette dernière étape devra d'ailleurs s'adresser également à tous ceux qui, avant la campagne d'alphabétisation, avaient par une fréquentation scolaire antérieure ou par leur effort personnel, déjà acquis un niveau de connaissances équivalent à celui de l'enseignement élémentaire.

De tels objectifs ne sauraient être atteints sans une organisation systématique et rationnelle, parallèle à celle de l'enseignement permanent qui s'adresse aux enfants et aux adolescents : une coordination et une liaison étroite entre les deux types d'enseignements (celui permanent et à plein temps d'une part, et celui à temps réduit de l'autre), sont évidemment nécessaires, de façon à réaliser l'utilisation pleine des moyens matériels et du personnel. C'est dire la nécessité de concevoir d'emblée le système d'éducation dans son ensemble comme une combinaison complexe de formes diversifiées d'enseignements s'adressant à un public varié non seulement quant à l'âge, mais aussi en ce qui concerne la position par rapport à la vie sociale « active » (participation à plein temps, à temps réduit ou

non participation à la production). La direction dans laquelle il faut s'orienter pour résoudre le problème d'une « fréquentation scolaire » simultanée à une pleine participation à la production (non interruption de l'activité professionnelle) est celle de l'organisation de cours et écoles du soir d'une part, et de l'autre d'un enseignement par correspondance : c'est ce qui ressort de l'expérience de nombreux pays (en particulier des pays du camp socialiste : Union Soviétique, démocraties populaires, Chine populaire, République du Viet-Nam, etc.) et des conclusions qu'on peut tirer des réalisations partielles ou temporaires dans ce domaine en Afrique même (Université Populaire de Dakar de 1946 à 1950, puis à partir de 1956, Université Populaire de Niamey, à partir de 1959, cours de vacances organisés sous l'impulsion de la F.E.A.N.F. et de l'U.G.E.A.O.⁴ par les étudiants africains pendant les vacances scolaires); malgré des moyens modestes, les résultats atteints en Afrique même, le puissant écho rencontré par ces initiatives du côté des travailleurs de la ville comme des masses de la campagne, montrent les énormes possibilités d'essor culturel sous-jacentes à cette forme d'enseignement, possibilités qui dans nos pays sont d'ailleurs confirmées avec éclat par l'expérience déjà mentionnée d'une série de pays socialistes (Chine populaire, République Démocratique du Viet Nam, Cuba).

L'enseignement général, dans la conception qui a été exposée plus haut, vise fondamentalement comme objectif l'acquisition d'une formation de base préalable à toute spécialisation réelle et efficace, sans être pour autant coupé de la vie sociale. La formation de cadres spécialisés doit se « greffer » ultérieurement sur ce « tronc commun ». Selon le niveau requis de qualification (moyenne ou supérieure) la formation de base indispensable, une scolarité incomplète (premier cas) ou complète (deuxième cas) dans l'enseignement secondaire.

La formation de cadres spécialisés de qualification moyenne (techniciens) doit donc prendre place après le premier cycle de l'enseignement moyen et s'effectuer dans des établissements spéciaux donc certains pourront éventuellement grouper plusieurs branches techniques apparentées par leur domaine d'application (agriculture, agronomie, élevage – différentes branches de la mécanique industrielle) ou caractérisées par l'existence d'enseignements communs (génie rural, travaux

4. Fédération des Etudiants d'Afrique Noire en France, et Union Générale des Étudiants de l'Afrique Occidentale (Dakar).

publics; architecture, topographie; mines, géologie). La durée moyenne des études pourra être de l'ordre de deux à trois ans (rarement quatre ans). Du point de vue de sa conduite, cette spécialisation ne peut se concevoir sans un élargissement de la culture générale et des connaissances dans certains domaines particuliers à chaque spécialité, du moins dans la mesure où l'on veut éviter un praticisme étroit chez les futurs techniciens et leur permettre la poursuite ultérieure du perfectionnement de leur qualification. Par ailleurs, aucune formation spécialisée ne peut, à ce niveau, être détachée de la participation à la production et de la pratique du travail dans les conditions concrètes de l'exercice de sa profession par le technicien. Elle devra de plus être telle que ce dernier puisse (par son travail et dans le cadre des établissements d'enseignements non permanents) se perfectionner et acquérir éventuellement une qualification supérieure. Cette dernière exigence suppose une certaine concordance de l'enseignement dans ces établissements avec celui de l'enseignement général complet sur le plan des connaissances générales et avec celui des établissements de l'enseignement supérieur de même spécialité sur le plan de la formation technique; en d'autres termes, les matières contribuant à la formation générale doivent continuer et terminer le programme de l'enseignement général et complet, alors que celles à caractère plus spécialisé doivent être articulées sur le programme correspondant à la qualification immédiatement supérieure.

Quant à la formation des cadres spécialisés de qualification supérieure, elle exige comme base minimum la scolarité complète de l'enseignement général (en ce qui concerne les élèves à temps plein) ou le niveau équivalent (élèves à mi-temps) : de plus, les techniciens de qualification moyenne devront pouvoir très naturellement y accéder. Comme pour toute spécialisation sérieuse, et encore plus au niveau élevé qui doit être celui des cadres de haute qualification, c'est par la voie de la création d'établissements spécialisés que peut se réaliser une telle formation : écoles d'ingénieurs, instituts, facultés des universités. À ce niveau, sauf dans des cas plutôt rares, il est difficile de grouper dans un seul établissement plusieurs spécialités; à moins que de telles mesures ne tendent en fait beaucoup plus à une utilisation rationnelle et complète des moyens matériels (appareils, laboratoires, bibliothèques, crédits, bâtiments) et du personnel enseignant (professeurs et assistants) qu'à une formation simultanée par les mêmes moyens ou les mêmes méthodes pédagogiques. Même dans ce cas les possibilités sont souvent limitées au premier stade de la formation des futurs

spécialistes et à des matières qui peuvent être communes sans d'ailleurs pouvoir revêtir la même orientation dans leur enseignement ni jouer le même rôle dans la formation des cadres. En raison du niveau théorique élevé impliqué par la formation de cadres supérieurs, il est absolument indispensable que la pratique de l'étude et de la résolution des problèmes concrets relevant de la spécialité considérée (problèmes techniques surgissant dans différentes branches de la production, bases théoriques, techniques et pratiques de leur solution) occupe une place centrale dans cette formation. De même, les établissements d'enseignement technique supérieur et technique spécialisé doivent mener parallèlement une importante activité de recherche scientifique et être intégrés dans l'organisation générale de la recherche sur le plan national.

Bien entendu, les établissements d'enseignement spécialisé moyen et supérieur devront comporter, en plus de l'enseignement à temps plein s'adressant aux élèves ne participant pas directement à la production, un autre de niveau équivalent visant les élèves qui doivent pouvoir étudier sans interrompre leur participation pleine à la production (cours du soir et enseignement par correspondance). Cette forme d'enseignement devra être particulièrement développée de façon à répondre aux besoins en cadres moyens et supérieurs sans désorganisation de la production, tout en favorisant la montée des cadres ayant déjà une expérience suffisante de la vie et des problèmes concrets auxquels ils doivent faire face dans l'exercice de leur profession. Mais ce ne sont pas là les seuls avantages d'une telle orientation : elle peut contribuer aussi à maintenir et développer le contact nécessaire et fécond de l'enseignement spécialisé avec les grands et petits problèmes qui surgissent dans la pratique sociale – production, consommation, gestion, planification, etc. –; elle permettrait à tous les talents de s'épanouir pour le plus grand bien de tous en faisant du travail et de l'effort personnel la source essentielle de toute différenciation entre les hommes et l'un des principaux critères de la valeur sociale de l'individu.

Bien que la recherche scientifique à son stade avancé et organisé ne puisse pas être considérée comme « partie intégrante » du système d'éducation, en raison des structures complexes qui doivent alors être mises sur pied pour sa conduite à l'échelle d'un pays, le rôle dans ce domaine des établissements d'enseignement spécialisé a été souligné, et par là même le lien étroit existant entre le système d'éducation dans son ensemble et l'organisation et le développement de la recherche scientifique et technique.

Pour toutes ces raisons, la recherche scientifique, aujourd'hui pratiquement inexistante dans les pays d'Afrique Noire, doit pour ses débuts être intégrée au système général de l'éducation. En effet, pour l'essentiel le corps des chercheurs comprendra d'abord le corps des enseignants des établissements d'enseignement spécialisé moyen et supérieur (professeurs, collaborateurs pouvant être ou des ingénieurs ou des spécialistes). Cela permettrait d'éviter une trop grande dispersion des efforts et une exploitation plus rationnelle des moyens qui seraient de cette façon concentrés, quitte à écorcher l'amour-propre de certains ministres jaloux de garder sans partage « leur autorité » sur un personnel ou des institutions qui ont dépendu jusqu'ici de leurs services et qui en seraient détachés. Cependant, l'organisation et les structures devront en être assez souples pour éviter un regroupement mécanique et artificiel, permettre le développement des centres de recherches, et faciliter la réalisation progressive de leur autonomie tout en sauvegardant la coordination indispensable de l'ensemble. L'objectif dès le départ doit être clairement posé : aboutir à une organisation autonome de la recherche scientifique, éventuellement détachée de l'éducation.

En ce qui concerne son orientation et ses tâches, la recherche scientifique dans les pays d'Afrique Noire aura à faire face à d'énormes responsabilités, notamment dans les domaines suivants :

- Recherche et inventaire des ressources naturelles minérales, végétales et énergétiques;
- Recherches et études sur l'histoire africaine, sur les langues, la littérature écrite et orale, les arts plastiques (peinture, sculpture), la musique négro-africaine (de folklore et d'orchestration); études sociologiques et recherches économiques;
- Recherches sur une utilisation judicieuse maximum des ressources énergétiques;
- Recherches sur les maladies africaines et la pharmacie africaine;
- Amélioration des plantes cultivées et acclimatation de variétés plus productives, recherches sur les sols, leur meilleure utilisation et leur meilleure conservation;
- Amélioration du bétail et coordination agriculture-élevage, exploitation rationnelle des ressources agricoles et du bétail;
- Recherche fondamentale dans différents domaines en commençant par

ceux reconnus comme les plus essentiels à la solution des problèmes du sous-développement.

La grande variété et l'importance pratique considérable de ces différentes directions de recherche démontrent assez l'urgence qu'il y a à mettre sur pieds les organismes correspondants de recherches en Afrique Noire. Certes, dans ces différents domaines, existent çà et là des réalisations (ou des débuts de réalisations) partielles dispersées et désordonnées; il est urgent de mettre fin à la dispersion des moyens, quand ce n'est à l'insouciance dans ce domaine. Dans de nombreux États, les Gouvernements considèrent que le seul appel aux techniciens et spécialistes étrangers suffit à résoudre tous les problèmes. Quand même ceux-ci seraient fournis par des gouvernements et des pays réellement soucieux d'aider de façon désintéressée les pays africains (cas des pays socialistes) ou veulent travailler honnêtement, l'état actuel des choses ne permet pas une utilisation rationnelle et complète de leurs compétences. Dans le cas de techniciens fournis par les pays impérialistes sous le couvert de « l'assistance technique », c'est la liberté entière et sans contrôle sérieux qui leur est souvent laissée soit de saboter, soit de faire au seul profit de consortiums capitalistes internationaux un travail de recherche qui est objectivement un travail d'espionnage, puisqu'aussi bien les résultats obtenus sont alors soigneusement cachés aux pays intéressés et à leurs gouvernements jusqu'à ce qu'une demande de concession ou un permis d'installation de société ait été imposé ou obtenu par les véritables bénéficiaires.

Il n'est pas question de nier ici l'aide considérable qui peut être apportée aux pays africains par les pays socialistes ou par les spécialistes progressistes des pays capitalistes. Il s'agit plutôt de faire prendre conscience de ce fait que sans une organisation rationnelle sur le plan national, cette aide ne peut être que mal ou insuffisamment exploitée, quand elle n'est pas simplement gaspillée. Il n'y a aucun doute que l'organisation de la recherche pourrait et devrait se faire avec l'aide et la collaboration de toutes les bonnes volontés, mais l'affirmation de son caractère national est la condition même de sa fécondité pour nos pays, comme en ce qui concerne l'apport éventuel qui pourrait en résulter sur le plan mondial.

Telles semblent devoir être, dans leurs grandes lignes, la conception et l'orientation d'un système d'éducation susceptible de répondre aux exigences et aux intérêts nationaux des pays de l'Afrique Noire

contemporaine. L'examen de certaines questions se rapportant plus directement à l'organisation et la structure du système d'éducation sera plus opportunément entrepris dans le chapitre suivant; de même certains aspects des questions évoquées y trouveront plus naturellement le développement qui leur convient.

Poursuivant la réalisation de notre programme, il nous faut maintenant rechercher et formuler concrètement une organisation et une structure du système d'éducation qui traduisent le mieux la conception générale et l'orientation qui ont été exposées et justifiées au cours de notre étude.

13. Pour une organisation et une structure nouvelles du système d'éducation et d'enseignement

Dans le domaine de l'organisation et de la structure du système d'éducation, comme des autres aspects des problèmes généraux ou particuliers de l'éducation, il ne peut être question de faire table rase de l'expérience des autres pays, notamment de tous ceux qui, à un moment donné, ont eu à affronter des problèmes de même nature que ceux aujourd'hui posés aux peuples de l'Afrique Noire. Malgré des différences parfois profondes de contexte politique, économique, social et culturel, les formes d'approche, les solutions théoriques mises en oeuvre constituent pour quiconque s'intéresse à l'avenir et au destin des peuples de l'Afrique Noire et de façon plus générale, à ceux de tous les autres pays sous-développés, une source féconde et inépuisable d'enseignement et de profit. C'est une chance inouïe qu'ont les peuples qui se libèrent à notre époque de pouvoir disposer pour construire leur avenir d'une expérience si riche et variée, accumulée par d'autres peuples au prix de tant de sueur, de sang, de tâtonnements, d'échecs et de succès. Nous serions coupables vis-à-vis de nos peuples si nous ne faisons l'effort de réflexion nécessaire pour assimiler cet apport, nous en servir pour créer les moyens adaptés à nos conditions et à notre époque et capables d'être pour nos peuples des instruments efficaces dans leur lutte pour la consolidation de l'indépendance économique, la création de meilleures conditions matérielles et spirituelles de vie, pour une libération complète de l'homme de chez nous et pour l'épanouissement de son génie. C'est dire que sous de nombreux aspects, nous pensons qu'il ne faut pas hésiter à faire nôtre ce qui nous paraît bon et valable chez d'autres, pourvu que ce faisant nous le marquions du sceau de notre propre personnalité et le conformions à nos conditions concrètes. De ce point de vue, beaucoup d'éléments dans ce qui va suivre, n'ont rien d'inédit et il convient de le souligner. Il n'en demeure pas moins que par rapport à l'état actuel de l'éducation dans nos pays, il s'agit effectivement d'une nouvelle organisation et d'une nouvelle structure. Sur le plan africain, il est nécessaire de rappeler qu'un groupe de professeurs africains et de professeurs progressistes français ont collectivement élaboré et proposé au

gouvernement de la République de Guinée un projet de réforme de l'enseignement, projet qui a d'ailleurs été adopté avec des retouches assez profondes et peu heureuses par les autorités guinéennes. Dans le cadre de divers problèmes concrets relatifs à la conduite d'une réforme de l'enseignement, des leçons qui se dégagent de la mise en application de la réforme de l'enseignement en République de Guinée seront examinées plus loin. Il faut cependant indiquer ici que notre participation à l'élaboration de ce projet et des programmes correspondants nous a fourni une base de travail très appréciable comme peuvent aisément s'en rendre compte tous ceux à qui ce projet est familier.

Ces remarques faites, nous étudierons la structure et l'organisation du système d'éducation en général, puis celle des services administratifs indispensables à son fonctionnement.

A. Structure de l'organisation de l'éducation

D'après les conclusions du chapitre précédent, elle devra correspondre à un enseignement général unique, un enseignement moyen spécialisé, un enseignement supérieur spécialisé, avec dans chaque cas deux formes de scolarité : celle à plein temps et celle à temps réduit (cours du soir et par correspondance).

1. Enseignement général

Dans le cadre de la conception unitaire de l'éducation, il revêt la forme d'une école unique de 10-11 ans, comportant un enseignement élémentaire de 5 ans, puis un enseignement moyen de 6 ans; chacune de ces sections étant subdivisée en cycles dans le seul but de marquer clairement les étapes successives de la formation de l'enfant ou de l'adolescent et de délimiter clairement les objectifs, le rôle et les responsabilités correspondantes à l'intention des enseignants. Aucune cloison ne doit exister entre les enseignements élémentaire et moyen, pas plus qu'entre les différents cycles dans un même enseignement. L'enseignement moyen pourra être complet (6 ans) ou incomplet (3 ans), en liaison avec les deux niveaux de formation

générale préalable à la spécialisation en vue d'une qualification moyenne ou supérieure.

L'objectif fondamental de l'enseignement général est d'initier progressivement l'enfant puis l'adolescent aux différents aspects de l'activité sociale de l'homme et simultanément aux fondements théoriques, scientifiques et techniques de cette dernière, l'amenant ainsi à une compréhension de plus en plus claire de la nature et de la société, du rôle qu'il sera appelé à jouer et des responsabilités qu'il aura à assumer. En même temps il doit permettre le développement de toutes les capacités, de tous les talents de l'élève, prélude indispensable à leur épanouissement futur et à leur mise au service de la société tout entière. Ce faisant, il doit scrupuleusement se conformer et s'adapter aux étapes successives scientifiquement établies de l'évolution de la mentalité de l'enfant puis de l'adolescent, savoir les utiliser judicieusement dans sa tâche de formation de l'individu. D'où la délimitation nécessaire des tâches précises des différentes sections et cycles de l'enseignement général, dont on ne peut guère assez souligner l'importance pédagogique et méthodologique dans le cadre de la conception unitaire de l'éducation qui a été retenue.

a. Écoles maternelles et jardins d'enfants

L'importance de l'organisation d'écoles maternelles et de jardins d'enfants a, jusqu'à présent, échappé totalement aux pouvoirs publics dans les pays de l'Afrique Noire : la preuve en est leur nombre très restreint et leur localisation dans les seules capitales des États d'une part, de l'autre le quasi-monopole exercé dans ce domaine par l'enseignement privé. Cependant la double portée sur le plan pédagogique et éducatif, mais aussi sur le plan social (libération de la femme africaine d'un des plus grands handicaps de sa participation à la production) n'a pas besoin d'être démontrée. Certes, la mise sur pied d'un réseau d'écoles maternelles et de jardins d'enfants, dans un premier temps dans les grands centres urbains, dans un second temps sur toute l'étendue du pays pose un certain nombre de problèmes : locaux, matériels, personnel qualifié. Outre qu'il s'agit en fait de problèmes parfaitement résolubles dans les conditions actuelles des pays africains pour les agglomérations urbaines, il convient de souligner que ce sont en tout cas des problèmes posés concrètement. Le fait que l'enseignement privé,

au demeurant nullement gratuit, enregistre dans ce domaine des succès sociaux et financiers en constitue une preuve irréfutable : dans différentes villes africaines, les parents paient de mille à deux mille francs par mois la place d'un enfant dans des écoles maternelles tenues par les missions catholiques. On ne peut donc prétendre que le concours effectif des populations urbaines puisse faire défaut pour la mise en œuvre des moyens permettant de surmonter les difficultés relatives à la mise sur pied d'écoles maternelles et de jardins d'enfants.

Un examen attentif des divers aspects de ces difficultés permet de se convaincre de la possibilité réelle de les surmonter, à condition toutefois que les pouvoirs publics assument dans ce domaine particulier de l'éducation les responsabilités qui sont les leurs. C'est dire que la première mesure à prendre consiste en la création dans le cadre des services de l'éducation, d'une section responsable des écoles maternelles et des jardins d'enfants; parallèlement, la spécialisation d'un certain nombre d'inspectrices, d'institutrices et de monitrices en vue de la direction, la gestion, l'organisation et le contrôle pédagogique des écoles maternelles et des jardins d'enfants. Progressivement, un corps spécialisé d'enseignants pourra être mis en place, quitte à prendre les mesures indispensables sur le plan du recrutement et de la formation dans le cadre des cours normaux, des écoles normales ou même de la combinaison d'une formation accélérée spécialement mise au point à cet effet, qui sera suivie de stages, conférences, séminaires pour complément de formation.

En ce qui concerne l'implantation des écoles maternelles et des jardins d'enfants, rien ne s'oppose, dans un premier temps, à ce qu'elle soit calquée sur celle des écoles (en d'autres termes qu'elle soit réalisée sur la base des quartiers). De la sorte, les problèmes d'organisation, de contrôle pédagogique et même de formation du personnel pourraient dans la période de démarrage, être résolus (au moins partiellement) en s'appuyant sur le personnel enseignant des écoles élémentaires. De plus, sur le plan du concours actif de la population, le quartier assure une bonne base d'organisation, qui présente par ailleurs l'avantage de faire jouer une émulation dont les conséquences sont aisément prévisibles.

L'érection des locaux, leur équipement en matériel nécessaire – jouets, albums, images, etc., est tout à fait possible à des frais modestes si l'on n'hésite pas à s'en tenir à la stricte nécessité et à l'efficacité en faisant

largement appel aux ressources locales. Enfin, les problèmes liés au déplacement et au « dépaysement » des enfants sont réduits au minimum.

L'on voit donc que dans leurs divers aspects, les difficultés sous-jacentes à la mise sur pied des écoles maternelles et des jardins d'enfants peuvent être résolues par les effets conjugués des pouvoirs publics et de la population. Notons que du fait des caractères particuliers à ce type d'établissement (inexistence d'un « enseignement » au sens classique du terme, utilisation obligatoire de la langue maternelle de l'enfant, activités réduites aux jeux ou devant en prendre nécessairement la forme, etc.), le recrutement du personnel au démarrage ne risque pas de présenter de grandes difficultés du moins sur le plan du niveau requis ou de l'organisation d'une formation accélérée adéquate.

Quant au profit découlant de la mise sur pied d'écoles maternelles et de jardins d'enfants, il est de toute évidence considérable : libération des femmes travailleuses, préparation à l'étape suivante de l'éducation, développement plus rationnellement conduit de l'hygiène infantile, action sociale au sein des familles à l'occasion du contact quotidien des « enseignants » et des parents.

Le recrutement des enfants devra être adapté aux possibilités concrètes, en commençant par les tranches d'âge les plus proches de l'âge requis pour le recrutement scolaire.

b. L'enseignement élémentaire

Recrutant les élèves à l'âge de 6-7 ans, correspondant à une scolarité de 5 ans, il constitue la première étape de l'enseignement général. Il est lui-même subdivisé en 2 cycles de 3 et 2 ans dont les objectifs respectifs et la justification seront bientôt examinés en détail.

Dans ses grandes lignes, l'enseignement élémentaire pourrait être assimilé à l'enseignement primaire actuel, avec cependant de sérieuses réserves liées à l'orientation, au contenu des programmes, aux méthodes pédagogiques et aux objectifs mêmes. Il doit fournir à l'enfant, dans le cadre de l'étape correspondante de son développement physique et intellectuel, les instruments, les moyens et les conditions propres à favoriser chez lui, l'éclosion d'une compréhension correcte de la nature et de la société, à

guider et affermir ses premiers pas vers l'acquisition de la maîtrise du langage, l'élaboration et le maniement des concepts; en même temps il doit contribuer à développer les facultés, capacités et talents naissants de l'enfant et participer à lui communiquer tout un ensemble de connaissances, d'attitudes vis-à-vis des choses et des hommes, bases indispensables d'un élargissement futur, qui doivent cependant correspondre à son niveau intellectuel. Ces objectifs doivent évidemment se refléter directement dans la structure et le contenu des programmes qui seront étudiés au chapitre suivant.

1. Premier cycle de l'enseignement élémentaire

Il comprend trois ans et s'adresse donc en principe à des enfants d'âge moyen compris entre 6-7 et 9-10 ans. À ce stade de son développement psychique et intellectuel, l'enfant est caractérisé par son égocentrisme, par une capacité déjà notable à manier le langage dont il vient d'acquérir les éléments fondamentaux, mais aussi par une incapacité notoire (ou au plus de très faibles possibilités) d'abstraction, jointe à une curiosité à toute épreuve, à un sens aigu de l'observation (bien que l'exploitation en soit encore souvent fausse, incorrecte ou maladroite); tout ce qui précède coexiste avec une mémoire prodigieuse, une très grande imagination vagabonde, un sentiment inné et aiguïté de justice et une très grande affectivité. Dans ces conditions, il s'agit avant tout de lui donner les moyens et de créer les conditions de l'amélioration de sa maîtrise du langage et de l'expression de ses actes, pensées et sentiments, de l'assimilation progressive de concepts mais également de guider les premiers pas de sa pensée et de son raisonnement encore si fragiles. Indiscutablement, l'acquisition de l'écriture, l'exercice à la lecture, une initiation concrète à la numération et aux premiers éléments de calcul sur des collections réelles d'objets, constituent, avec un enrichissement méthodique et dosé du vocabulaire, l'essentiel de l'arsenal des moyens utilisables.

Aussi la première année du premier cycle de l'enseignement élémentaire doit être consacrée entièrement à l'alphabétisation de l'enfant. Toutes les matières de l'enseignement (langage, élocution, lecture, orthographe, vocabulaire, récitation, exercices sensoriels, calcul) doivent à travers différents aspects, concourir à cet objectif fondamental (notamment sujets

et centres d'intérêt puisés dans le milieu social et naturel environnant et les actes sociaux qui se déroulent sous les yeux de l'enfant). La subordination absolue de tout à l'alphabétisation, l'orientation précise de tout l'enseignement dans ce sens doivent être strictement observées : il est non seulement inutile mais dangereux de vouloir faire de cette première année une année d'acquisition de connaissances nouvelles. Ce serait d'ailleurs matériellement impossible et pédagogiquement erroné; de plus le rendement découlant d'une telle dispersion des efforts serait défectueux, comme on peut le constater aisément chez les enfants qui ont quitté l'école primaire actuelle après le cours préparatoire : au bout de très peu de temps, il ne leur reste littéralement rien de tout ce qu'ils ont appris. On ne doit pas perdre de vue que l'enfant vient à l'école avec une expérience et des connaissances qui sont loin d'être négligeables malgré leur apparente modicité. La première tâche de l'école est d'abord de lui permettre de les utiliser, les exprimer, les coordonner et les organiser avant toute tentative de les accroître : en le rendant capable de lire, d'écrire, de s'exprimer, on lui met entre les mains les premiers outils dont la possession lui est indispensable pour s'engager et avancer dans cette voie. Surtout, il faut se rendre à l'évidence que l'alphabétisation est la base même de tout l'enseignement ultérieur, que de la justesse de sa conduite et de son déroulement dépendront l'efficacité et la portée des années suivantes de la scolarité. Il est certain qu'on ne peut prétendre alphabétiser l'enfant en une année si l'on utilise pour ce faire une langue étrangère à son milieu social et familial. La nécessité de conduire l'alphabétisation dans la langue maternelle de l'enfant ou dans une langue africaine suffisamment parlée autour de lui a été démontrée par ailleurs; non seulement le délai d'un an est alors parfaitement et largement suffisant, mais encore, comme l'indique une analyse déjà faite, l'introduction des langues africaines est le seul moyen de respecter et sauvegarder la personnalité de l'enfant, le lien de l'école avec la vie et le génie des peuples africains; c'est ainsi seulement qu'on peut préparer la renaissance des cultures africaines à travers le développement des langues nationales et la généralisation de leur utilisation dans l'enseignement comme dans toutes les sphères de l'activité sociale.

Les deux autres années du premier cycle de l'enseignement élémentaire auront pour but d'affermir les acquisitions de la première année, de les accroître et de les étendre, notamment sur le plan de l'acquisition des concepts et de leur maniement, de l'enrichissement de la langue, de la

consolidation du raisonnement et de la connaissance du milieu naturel. Les matières d'enseignement restent donc pratiquement celles de la première année, sauf l'introduction en dernière année de ce cycle d'éléments d'histoire, de géographie, de sciences d'observation qui doivent cependant être constamment centrés sur ou partir de faits et objets familiers à l'enfant : famille, village, région, plantes et animaux de la flore et de la faune locale (plantes cultivées ou non, animaux domestiques et sauvages, etc.). L'enseignement du calcul devra connaître un développement notable, tout en restant le plus concret possible : sur la base de questions surgissant dans la vie courante et d'expériences conduites en classe l'enfant sera progressivement amené à maîtriser la technique des différentes opérations sur les nombres entiers, décimaux, fractionnaires simples : la pratique de la mesure de différentes grandeurs (longueur, surface, volume, etc.) fournira une introduction à la géométrie des figures planes simples et à la représentation graphique à l'échelle réduite. Les travaux manuels et les jeux collectifs ou individuels devront occuper une place digne de leur rôle éducatif général et de la possibilité qu'ils donnent à l'enfant d'avoir de nouveaux rapports avec les choses et les hommes : à ce point de vue un recensement complet des jeux traditionnels ou « importés », leur analyse pédagogique, sont autant de tâches préalables à leur systématisation et leur « modernisation » éventuelle (cette dernière s'entend par l'introduction de matériaux et de moyens fournis par la technique moderne dans les jeux à caractère pratique et créateur : construction, modelage, dessin, etc.). Certains jeux devront être intégrés aux leçons de culture physique et aux démonstrations sportives, voire aux leçons de langage ou de sciences d'observation (devinettes par exemple). On ne saurait assez souligner l'arsenal important sur le plan éducatif (pour les enfants eux-mêmes) et pédagogique (pour les maîtres, leur compréhension de l'enfant, du rôle du jeu et son utilisation judicieuse par l'enseignant), que représentent les jeux traditionnels. C'est là un aspect où nous avons beaucoup à apprendre et à retenir de l'éducation africaine « traditionnelle », et peut-être bien plus qu'on ne le croit généralement parce que n'appréciant souvent que l'aspect « sauvegarde des traditions » au détriment d'une réflexion et d'un jugement correct sur le rôle éducatif assigné aux jeux par l'éducation africaine traditionnelle.

La langue d'enseignement pendant les deux dernières années du premier cycle de l'enseignement élémentaire, doit nécessairement rester

celle de la première année : les objectifs visés, les méthodes préconisées, les problèmes pédagogiques épineux posés par l'utilisation d'une langue étrangère européenne et les conséquences fâcheuses qui pourraient en découler (pour l'enfant et aussi pour les peuples africains), tout concourt à imposer cette orientation. Deux remarques doivent être présentées ici : d'abord, il convient de distinguer avec soin les capacités étonnantes de l'enfant à apprendre et retenir (en particulier une langue étrangère), capacités liées à sa mémoire prodigieuse, d'une soi-disant « inexistence » de tout problème psychique ou social chez l'enfant lorsqu'il s'agit non d'une langue parlée dans son milieu familial ou social, mais imposée en dehors de ce contexte et participant donc à l'en isoler et le singulariser en même temps; les phénomènes de « dépersonnalisation », et de « détribalisation » auxquels il est si souvent fait référence, sont indiscutablement des conséquences de l'utilisation unilatérale dans une série de pays africains, de la langue de la puissance coloniale comme langue d'enseignement et démontrent dans certains de leurs aspects le danger que comporte l'orientation actuelle de l'éducation dans ces pays; en même temps est démasquée la fausse théorie de « l'inexistence » de tout problème concernant l'enfant, théorie basée sur un aspect de sa vie psychique et mentale (possibilités de la mémoire) qui est loin d'être l'unique, ni même le plus important sur le plan pédagogique. Ensuite, la plupart des langues africaines, même dans leur état actuel de développement, sont parfaitement utilisables dans la conduite de l'enseignement élémentaire dans son ensemble; l'expérience des pays africains anciennement colonisés par la Grande-Bretagne, l'examen objectif du contenu de cet enseignement et des possibilités d'expression des langues africaines conduisent à cette conclusion.

À la fin du premier cycle de l'enseignement élémentaire, l'élève a en moyenne 9 à 10 ans. Il devra avoir acquis la maîtrise des premiers fondements de la langue : langue courante parlée et écrite; vocabulaire correspondant aux choses qui l'entourent, aux actes de la vie sociale qu'il peut observer et comprendre, et lui permettant de s'exprimer et de comprendre autrui. Il va de soi qu'en même temps, il devra avoir acquis une pratique suffisante des quatre opérations fondamentales, notamment à travers celle de la mesure des grandeurs usuelles, d'utilisation courante dans son milieu, des notions très élémentaires sur les plantes et les animaux de la région, l'organisation sociale, l'histoire et la géographie. L'organisation et la coordination des connaissances liées à l'expérience propre de l'enfant

devra être pratiquement achevée, son aptitude à raisonner développée et consolidée; il devra déjà posséder les cadres fondamentaux indispensables à son évolution future, à la transformation progressive de son approche et de sa compréhension des choses et des hommes; il devra avoir appris à se servir de ses mains, à effectuer lui-même des activités à caractère pratique compatibles avec son développement physique, et s'être ainsi habitué à la confrontation concrète et active avec les choses.

2. Deuxième cycle de l'enseignement élémentaire

Ce cycle s'étend sur les deux dernières années de l'enseignement élémentaire. L'enfant y entre donc à l'âge de 9 ou 10 ans, ayant déjà la formation de base correspondant au premier cycle. Son développement psychique, physique, et intellectuel est déjà assez avancé pour permettre en utilisant l'acquis des années précédentes, de conduire un enseignement visant autant à un élargissement notable de ses connaissances dans tous les domaines qu'à asseoir définitivement la maîtrise et l'utilisation de la langue, du calcul, l'assimilation complète du mécanisme du raisonnement et de l'usage des concepts qu'il implique; en même temps il est possible de porter à un niveau et un degré supérieurs la connaissance et la compréhension qu'a l'enfant du milieu naturel et social dans lequel il vit pour déboucher sur des connaissances plus générales. En effet, à cette étape de son développement, les capacités intellectuelles de l'enfant se renforcent sans cesse; aptitude au raisonnement et l'abstraction, recherche d'une compréhension et d'une explication des choses et des phénomènes naturels et sociaux, imagination et mémoire plus organisées, grande capacité d'assimilation. Les matières d'enseignement tout en restant dans l'essentiel les mêmes que dans le premier cycle, doivent alors assurer des objectifs propres plus nettement définis, en même temps que revêtir de plus en plus effectivement les caractères spécifiques qui leur confèrent leur originalité et leur rôle pédagogique et éducatif propre. Des leçons de calcul élémentaire du premier cycle, on passera ainsi à l'étude d'éléments de géométrie plane et spatiale, à une plus grande systématisation, puis à un élargissement des connaissances en arithmétique, en métrologie. En géographie, on abordera les notions fondamentales de géographie générale élémentaire, de la géographie de l'Afrique et du globe et en histoire, l'extension sera parallèle : éléments de l'histoire générale en liaison étroite avec l'étude de l'histoire

et de la préhistoire africaine, les grandes étapes qui jalonnent l'histoire universelle. Les sciences d'observation, tout en restant à un niveau élémentaire, devront embrasser une plus grande variété de phénomènes, d'êtres et de corps du monde animal, végétal et minéral, abordant ainsi des sujets relevant des diverses branches ou disciplines de sciences de la nature : zoologie, botanique, physiologie, physique, chimie, etc. À ce niveau, une trop grande « spécialisation » des leçons est à rejeter résolument; au contraire, en respectant l'impossibilité d'une telle orientation de l'enseignement des sciences de la nature à ce niveau, on devra amener concrètement l'élève à saisir et comprendre leur liaison et leur unité profonde, à avoir du monde et des choses une vision de moins en moins simpliste, de moins en moins schématique et reflétant autant que faire se peut leur complexité. De ce point de vue, la conduite de la classe par un seul maître est un atout sérieux qu'il convient d'exploiter entièrement. Dans l'ensemble de l'enseignement de ces matières, les travaux pratiques et manuels comme tout ce qui fait appel à l'observation directe et la participation active de l'enfant, doivent occuper une partie notable des horaires; non seulement c'est un moyen (et même une méthode) d'intéresser l'élève, mais encore l'assimilation des programmes lui en sera grandement facilitée, et le niveau de l'enseignement nettement rehaussé; l'exploitation complète et judicieuse de nombreuses ressources pédagogiques et éducatives de cet aspect « expérimental et pratique » de l'enseignement permet en effet d'approfondir et de mieux fixer les connaissances de l'élève.

L'étude de la langue africaine doit être poursuivie, en même temps que son utilisation dans l'enseignement comme langue véhiculaire. L'enrichissement du vocabulaire de l'enfant, le perfectionnement de son aptitude à s'exprimer seront les objectifs constants le long des deux années du 2ème cycle. Les contes, légendes, récits héroïques, les chansons folkloriques, rédactions sur des sujets touchant à la vie matérielle, sociale et affective de l'élève, tout doit être largement utilisé pour atteindre ce but. À partir de la première année du 2ème cycle de l'enseignement élémentaire, il est possible et souhaitable d'introduire l'enseignement de la première langue étrangère européenne. Le stade de développement alors atteint par l'enfant permet de progresser rapidement, d'autant plus que l'alphabétisation, la formation générale, la connaissance de la langue africaine sont alors autant des moyens puissants d'accélération de l'assimilation de la langue étrangère, pourvu qu'ils soient effectivement, complètement et convenablement

exploités. En particulier, le recours à la langue africaine pour les explications (notamment dans les premiers temps), l'utilisation des nombreuses ressources puisées dans la vie sociale et économique seront d'une aide considérable. Il sera alors possible, à la fin du deuxième cycle de l'enseignement élémentaire, d'obtenir de l'enfant qu'il puisse lire, écrire, parler, s'exprimer couramment en langue étrangère, ou tout au moins de façon satisfaisante. L'expérience des premières années de l'enseignement colonial (où le recrutement des élèves se faisait à 9, 10 et 11 ans et où la scolarité était nettement plus courte) confirme si besoin est cette conclusion; c'est d'ailleurs sur la même base pédagogique (bien que dans des buts politiques évidents et diamétralement opposés aux nôtres) que certains experts étrangers de l'éducation ont préconisé un recrutement scolaire à 9-10 ans dans les campagnes, et un enseignement de 2 à 3 ans en langue étrangère européenne, toute langue africaine en étant exclue dans leur esprit (projets élaborés en 1960 pour la République de Haute Volta, en 1961 pour la République du Niger, etc.)¹.

À la fin de l'enseignement élémentaire, l'élève aura ainsi une solide formation de base alliant la possession d'une langue africaine (sa langue maternelle de préférence) et des éléments d'une première langue étrangère européenne. Ses connaissances dans les divers domaines, sans avoir une bien grande étendue, auront du moins la solidité et le sérieux que confèrent à la fois une moindre dispersion, un échelonnement et une gradation dans leur acquisition, et un plus grand contact pratique avec les choses et la vie.

c. L'enseignement moyen

Faisant suite à l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen correspond dans ses grandes lignes à l'enseignement secondaire actuel, tout en s'en différenciant de façon assez profonde. Il s'étend soit sur 3 années (enseignement moyen incomplet), soit sur 6 années (enseignement moyen complet), et se subdivise alors en deux cycles de trois ans.

On remarquera le raccourcissement de deux années (soit un peu moins du tiers de la scolarité secondaire actuelle) par rapport à la durée de l'ensemble primaire 4ème secondaire. Les tenants de l'identité des diplômés

1. Respectivement projet Christol-Médard et projet Degout.

africains aux diplômés européens (français, anglais, etc.) correspondants chercheront à épiloguer sur la prétendue « baisse de niveau » qui en découlerait : à leur adresse, il convient de souligner que cette « baisse » serait effective qu'elle ne ferait que correspondre à un état de fait concret et réel; au demeurant des dirigeants politiques, hommes d'états, ministres et autres directeurs, chefs ou attachés de cabinets africains ont-ils, avant d'assurer les responsabilités qui sont les leurs aujourd'hui, attendu d'avoir le « niveau » de leurs collègues français, anglais et autres? Des chantres impénitents de la « négritude » et du « socialisme africain existentiel et lyrique », aux défenseurs d'une « personnalité » et d'une « originalité » africaines toutes métaphysiques ou simplement racistes, sans oublier les pourfendeurs permanents des intellectuels, un grand nombre de dirigeants africains célèbrent en chœur les vertus de la pratique, le contact avec les réalités africaines qu'ils confondent bien volontiers avec l'arrivisme le plus plat ou la trahison pure et simple des intérêts nationaux; quand il s'agit de promouvoir au sein de la jeunesse scolaire une pratique conforme à ces réalités, une seule question les obsède : les diplômés seront-ils identiques à tel ou tel diplôme français ou anglais? Tant il est vrai que « quand on réfléchit aux efforts qui ont été déployés pour réaliser l'aliénation culturelle si caractéristique de l'époque coloniale, on comprend que rien n'a été fait au hasard et que le résultat global recherché par la domination coloniale était bien de convaincre les indigènes que le colonialisme les a arrachés à la nuit. Le résultat consciemment poursuivi par le colonialisme, était d'enfoncer dans la tête des indigènes que le départ du colon signifierait pour eux retour à la barbarie, encanaillement, animalisation² ». La grande portée de l'influence de la domination coloniale, sur ceux-là mêmes qui prétendent monopoliser aujourd'hui en raison des postes qu'ils occupent, l'expression et les manifestations du génie de nos peuples, éclate au grand jour dès qu'ils affrontent les problèmes d'éducation; il serait oiseux de dissenter ici sur les preuves de la réussite plus ou moins complète ou parfaite du colonialisme sur le plan de l'anéantissement culturel systématique en Afrique Noire. Concernant la durée de l'enseignement moyen telle qu'elle est ici proposée, qu'il suffise de rappeler que des générations de Soviétiques, d'Allemands, d'Américains et de nationaux de nombreux autres pays ont, sans avoir eu à en rougir, face à leurs collègues anglais ou français, suivi un enseignement

2. Frantz Fanon, *Les damnés de la terre*, op. cit. p. 158.

moyen de 5 à 6 ans; depuis la libération de leur patrie de la domination française de nombreux Vietnamiens ont été formés sur cette base. Et personne ne peut discuter les succès éclatants de la culture et de la science soviétiques contemporaines, ni les progrès immenses enregistrés par la République Populaire Chinoise; encore moins les Africains de bonne foi, qui ont pu voir les nationaux de ces pays à l'œuvre en tant que techniciens aidant fraternellement les jeunes États qui ont fait appel à eux. À moins donc de croire à une « incapacité congénitale » des Africains, ou ce qui revient au même, de n'avoir aucune confiance réelle dans les capacités, le génie des peuples africains (ou de nourrir une peur et une crainte de leur épanouissement), aucune argutie ne peut justifier la résistance entêtée à tout changement touchant au système d'éducation hérité du régime colonial et en particulier à l'enseignement secondaire actuel. Les problèmes et les difficultés invoqués (qui ont été examinés par ailleurs) ne se résoudront certainement pas dans une position d'attente passive, ou par de timides « adaptations » maintenant en fait la situation actuelle.

En ce qui concerne ses objectifs l'enseignement moyen (complet ou incomplet) vise à poursuivre chez l'adolescent les tâches entamées par l'enseignement élémentaire, en s'adaptant à la nouvelle étape de l'évolution de l'élève et en exploitant toutes les possibilités qu'elle recèle. Plus particulièrement, c'est à l'enseignement moyen qu'il appartient de créer les conditions optima de la pleine révélation, du développement et de l'épanouissement des capacités de l'adolescent, et sur cette base de le guider et l'aider à s'orienter vers la forme d'activité la plus conforme à son goût, son talent et ses efforts, et en même temps la plus profitable à la société. Simultanément, il doit compléter, élargir, approfondir la formation de l'élève, l'armer d'une compréhension et d'une connaissance plus correctes des choses et des hommes, conduire le plus loin possible le processus de la prise de conscience chez l'adolescent, de son appartenance à une communauté donnée, du caractère inamovible des liens qui le lient à elle et scellent son destin et son avenir avec ceux de cette société, de la nécessité d'y assumer son rôle et ses responsabilités d'homme. Pour pouvoir mener à bien une tâche aussi importante que complexe, et dont l'accomplissement, non seulement conditionne toute la vie future de l'adolescent, mais exerce dans une large mesure une influence déterminante sur l'avenir politique, économique et social de la communauté toute entière, il est indispensable que l'enseignement moyen puisse proposer à l'élève un ensemble aussi varié

que possible d'activités physiques, manuelles artistiques, techniques et scientifiques, constituant ainsi une véritable initiation aux différents aspects de l'activité humaine. L'enseignement moyen revêt ainsi une importance capitale dans la formation des futurs cadres moyens et supérieurs en Afrique Noire, en attendant d'être, comme c'est déjà le cas dans un certain nombre de pays, (Union Soviétique, autres pays socialistes) le creuset qui façonne tous les membres de la société. La division en deux cycles d'une durée de trois ans chacun correspond à la différenciation des niveaux de base requis pour entreprendre et mener à bien la formation de cadres spécialisés moyens et supérieurs : l'enseignement moyen incomplet (1er cycle) débouchant sur les écoles techniques moyennes, l'enseignement moyen complet sur les écoles supérieures spécialisées et l'université.

Les matières d'enseignement vont naturellement s'accroître en nombre et en complexité par rapport à l'enseignement élémentaire, conformément aux objectifs visés et aux possibilités liées aux capacités physiques et intellectuelles de l'adolescent : mathématiques (arithmétique, algèbre, analyse trigonométrique, géométrie et géométrie analytique) physique {mécanique, optique, électricité et électromagnétique, notions de physique atomique et nucléaire), chimie (chimie générale, métalloïdes et métaux usuels et leurs composés, chimie organique), histoire (sous l'angle de l'histoire des peuples et civilisations : antiquité, moyen-âge, « temps modernes » et succession des différents régimes sociaux et politiques), géographie (notions de géographie générale, étude des cinq continents, géographie politique, économique et humaine du monde contemporain), éléments de philosophie et d'histoire des sciences, dessin et histoire de l'art, musique et histoire de la musique, langues étrangères suivantes (anglais, français, allemand, russe, espagnol), travaux manuels (atelier et autres formes d'activités manuelles), botanique, zoologie, physiologie (notions générales d'organisation des êtres vivants), littératures nationales et étrangères. Cette simple énumération suffit à démontrer la nécessité absolue d'une élaboration des programmes visant moins l'accumulation de connaissances éparses (il en faut certes), que l'acquisition d'une formation générale : il est indispensable d'accorder plus d'importance aux idées générales, de se retenir de « toucher à tout » de façon superficielle pour ne réussir qu'à ancrer des idées fausses dans l'esprit de l'élève et à le submerger d'un amas de connaissances secondaires (qu'il pourrait d'ailleurs acquérir tout seul plus tard, avec plus de plaisir et de profit). Par ailleurs, on

remarquera l'absence du latin et du grec dans les matières citées : la portée théorique et pratique de la connaissance de langues mortes est en effet bien mince, honnis pour les spécialistes, et ces derniers pourront s'y consacrer dans les écoles supérieures spécialisées correspondantes; quant à la valeur de formation de l'enseignement de ces langues, c'est là un aspect qui se retrouve tout aussi bien dans l'étude des langues vivantes étrangères et d'autres matières (mathématiques, physique...). Dans ces conditions, il est inutile de surcharger les programmes de matières qui peuvent certes présenter un intérêt pour certains pays (notamment ceux de l'Europe occidentale) dont les langues sont dérivées du latin avec de nombreux emprunts au grec, mais dont la valeur pour les pays africains est insignifiante.

En ce qui concerne l'importance relative à accorder à telle ou telle matière par rapport aux autres dans l'enseignement, autant pour des soucis de formation générale qu'en regard à l'utilisation pratique ultérieure, les mathématiques, les sciences de la nature (physique, chimie, biologie animale et végétale, botanique, zoologie), la philosophie, l'histoire, la géographie et les activités manuelles doivent avoir une place privilégiée; à l'intérieur même de ce groupe, une certaine « hiérarchisation » doit d'ailleurs être faite en faveur soit des mathématiques, de la physique, de la chimie, soit de la philosophie de l'histoire, de la géographie ou des langues. Il résulte en effet des caractères généraux de la vie contemporaine comme des problèmes que doivent résoudre les pays africains, qu'une solide culture scientifique apparaît de plus en plus comme un des fondements de la formation de cadres spécialisés moyens et supérieurs, et plus généralement d'une adaptation aux conditions matérielles et sociales de vie de notre époque. Enfin, l'enseignement de certaines matières comme la physique et la chimie, devra débiter dès la première année de l'enseignement moyen : non seulement aucun argument pédagogique sérieux ne s'y oppose, mais au contraire on supprimera ainsi la rupture de fait existant actuellement entre les bases jetées au cours de l'enseignement primaire et leur élargissement ultérieur, qui n'intervient qu'au cours des trois dernières années du secondaire; il n'y a d'ailleurs aucune raison de ne pas exploiter tout au long de la scolarité entière de l'enseignement moyen la valeur de formation remarquable de ces matières; par ailleurs les connaissances mathématiques déjà acquises ou devant l'être pendant ces années permettent parfaitement de développer cet enseignement avec la progression et la rigueur nécessaire. La formation

générale de l'élève, le niveau et la solidité de ses acquisitions en physique et chimie ne pourront que s'en trouver notablement améliorés.

Reste à examiner de plus près la question de la langue à utiliser du point de vue véhiculaire dans renseignement moyen; le niveau de l'enseignement élémentaire, la période du développement de l'enfant à laquelle il se place, les possibilités objectives immédiates des langues africaines et toute une série de raisons pédagogiques, politiques et sociales nous ont conduit à admettre la nécessité et la possibilité de conduire l'enseignement élémentaire dans la langue maternelle de l'enfant (ou dans une langue africaine véhiculaire). Est-il possible et souhaitable qu'il en soit de même pour l'enseignement moyen? Un certain nombre d'arguments à première vue irréprochables, sérieux ou même irréfutables sont avancés en faveur de l'utilisation d'une langue européenne et du rejet des langues africaines (ce qui implique très logiquement leur élimination de l'enseignement élémentaire, puisqu'il faut bien que l'élève ait appris la langue européenne prétendue indispensable); de fil en aiguille, c'est en fait le *statu quo ante* qui est alors subtilement défendu : tout doit rester comme les colonisateurs l'ont conçu à l'usage des Africains.

On avance souvent les deux arguments suivants contre l'emploi de la langue nationale dans le domaine scientifique. La langue nationale est trop pauvre pour pouvoir exprimer avec précision tous les concepts de la science moderne. L'emploi de la langue nationale dans l'enseignement supérieur n'est pas nécessaire; car l'essentiel, c'est le contenu scientifique, la langue n'étant que la forme; on peut employer par conséquent n'importe quelle langue. En outre la langue nationale étant peu connue dans le monde, son emploi n'ajoute que des difficultés aux échanges internationaux. (Le Van Thiem – l'emploi de la langue nationale dans l'enseignement supérieur, *Nouvelle Critique*, No Spécial, mars 1962 : *L'expérience Vietnamiennne*)

On reconnaît là, exposé par un universitaire vietnamien, un refrain très familier aux Africains qui s'occupent des problèmes d'éducation : c'est une preuve supplémentaire que nos problèmes et difficultés dans tous les domaines ont été aussi ceux d'autres peuples et d'autres pays. La manière dont ils ont été résolus ailleurs, ne peut nous laisser indifférents, ne serait-ce que par la preuve ainsi faite qu'on peut les résoudre et les surmonter; or voici ce qui en est de l'expérience vietnamiennne dans le domaine qui nous occupe :

Notre expérience montre que ces arguments ne sont pas fondés :

1. La langue nationale, surtout celle qu'utilise la masse laborieuse, n'est pas du tout pauvre, mais variée et vivante. Si nous nous donnons la peine de réfléchir et de chercher, nous trouverons dans la langue nationale beaucoup de termes très suggestifs exprimant de manière exhaustive les notions scientifiques les plus abstraites. Bien plus, les terminologies nationales nouvellement découvertes sont parfois plus précises, plus systématiques que celles utilisées dans les pays développés; ces dernières en effet, ont été inventées à l'époque où la science n'avait pas encore atteint le niveau actuel. Parfois, elles n'arrivent pas à exprimer avec justesse les notions correspondant aux concepts modernes. Au contraire, pour les pays qui ont encore la possibilité de choisir les termes scientifiques, ils peuvent les prendre parmi ceux qui sont les plus précis. Ceci est d'ailleurs conforme à la loi de développement par bonds des pays retardataires.
2. Quant au second argument, nous pensons que la création d'un véritable enseignement supérieur ou plus généralement d'une science véritable implique l'utilisation des résultats de la science moderne pour résoudre les problèmes qui se posent dans le domaine de la production. Pour cela il faut former une nombreuse armée de travailleurs scientifiques à différents échelons et ceux-ci doivent entretenir des liens étroits avec la masse des travailleurs.

Pour atteindre ces objectifs, on ne peut pas utiliser une langue étrangère dans l'enseignement supérieur et dans le domaine scientifique. À l'opposé, ce n'est qu'en utilisant la langue nationale et en prenant racine dans la production du pays, que la science peut se développer sainement et acquérir un contenu suffisamment riche pour pouvoir participer à des échanges internationaux profitables. Il est évident que l'emploi de la langue nationale n'exclut pas l'étude des langues et des œuvres étrangères dans le but d'enrichir la science nationale. (Le Van Thiem, *op. cit.*)

Par ailleurs, les tentatives de Diop Cheikh Anta, concernant l'utilisation

du Wolof pour l'enseignement des sciences, malgré leur caractère partiel, arbitraire à certains égards, et quelque peu épisodique, permettent cependant de conclure à la possibilité, au prix d'efforts sérieux et soutenus et d'un travail collectif mené en faisant appel à la collaboration la plus large, de l'élaboration d'un vocabulaire scientifique adéquat en vue de la conduite de l'enseignement moyen et supérieur en langue africaine.

L'élaboration du vocabulaire et de la langue scientifique dans la langue nationale est une œuvre collective. Il est nécessaire de mener un travail patient de recherche et de réflexion. Les méthodes de formation des termes sont nombreuses et varient suivant les peuples. Cependant, à notre avis, il faut attirer l'attention sur les deux points suivants :

1. Il convient d'utiliser hardiment la langue des masses... Si l'on ne cherchait que des termes précieux, il serait impossible de trouver suffisamment de mots, la langue scientifique deviendrait l'apanage d'un petit nombre de personnes et se détacherait de la langue nationale. De plus, comme il est dit plus haut, ce sont les termes empruntés à la langue commune qui possèdent un grand pouvoir suggestif.
2. Pour les termes scientifiques qui ont un caractère international – utilisés par de nombreux pays avancés – il est préférable de les reprendre en faisant la transcription phonétique nationale. En général, il faut alors se conformer à la phonétique du pays. Cependant il arrive parfois qu'il faut ajouter des sons nouveaux. Même dans ce cas, il faut se limiter aux consonances familières aux masses. L'application judicieuse de cette méthode contribue à enrichir la langue du pays. (Le Van Thiem, *op. cit.*)

Faisons remarquer sur ce plan qu'un assez grand nombre de mots d'origine européenne ont déjà été incorporés à la langue parlée courante dans la plupart des pays d'Afrique; il est clair que leur étude apportera beaucoup à la méthodologie de la formation des mots nouveaux d'origine étrangère.

Ainsi il est non seulement souhaitable et indispensable, mais aussi possible de réaliser l'enseignement moyen et l'enseignement supérieur dans les langues africaines. Certes, cela exige un travail et une préparation

préalables, qui ne peuvent être effectués que collectivement. Ce n'est pourtant pas dire qu'il faille renvoyer aux calendes grecques la réalisation de ce programme; en effet :

1. Lors de la réorganisation complète du système de l'éducation (dans le sens notamment de l'introduction d'une langue africaine) il sera nécessaire, pour des raisons d'ordre matériel et pédagogique, de laisser « s'éteindre » les promotions d'élèves dont les études sont déjà trop avancées pour qu'on puisse envisager de leur appliquer les nouveaux programmes; avec des remaniements qui ne peuvent qu'être limités à certaines matières importantes (dont obligatoirement l'enseignement de la langue africaine), ce sont les anciens programmes et l'ancienne structure qui demeureront provisoirement en vigueur pour les classes correspondantes.

2. En ce qui concerne les élèves de l'enseignement élémentaire et moyen qui ne rentrent pas dans cette catégorie, et à qui l'on ne peut pas appliquer intégralement le nouveau système, il faudra prévoir un régime transitoire ayant pour but de réadapter, de compléter avec le moins d'inconvénients possible l'enseignement qu'ils ont déjà suivi afin de pouvoir dans les plus courts délais leur appliquer intégralement les nouveaux programmes.

3. Une situation analogue, avec des aspects différents, se présente dans l'enseignement technique moyen et spécialisé, mais là il est préférable et possible d'opérer plus radicalement, ayant plus affaire à des hommes qu'à des enfants.

De ce qui précède, il découle concrètement que la réorganisation sera dans une certaine mesure et jusqu'à un certain point progressive, mais aussi par d'autres côtés elle devra procéder par bonds. Au total, à travers une organisation judicieuse du régime transitoire et l'harmonisation de son application dans l'enseignement élémentaire et dans l'enseignement moyen, un certain délai (de l'ordre de 3 ans) sera disponible avant l'application intégrale des nouveaux programmes à l'ensemble de l'enseignement général; ce délai peut et doit être exploité en vue de l'étude sérieuse et de la solution de multiples problèmes, dont ceux liés à l'introduction de la langue africaine en qualité de langue véhiculaire dans l'enseignement moyen général, technique spécialisé et supérieur (entre autres création d'un vocabulaire scientifique, rédaction de manuels et travaux divers). De plus, comme il ressort des remarques précédentes, il est possible et méthodologiquement souhaitable, sinon indispensable, de sérier ces questions et problèmes,

résolvant d'abord les plus urgents et les plus simples, avançant ainsi pas à pas en utilisant constamment les données de l'expérience pratique en vue d'une incessante amélioration du travail. Quoi qu'il en soit, il serait illusoire de croire qu'on peut attendre la « découverte » de la solution parfaite de tant de problèmes avant d'entreprendre quoi que ce soit : aucune solution, pas plus dans ce domaine que dans d'autres ne peut tomber du ciel; c'est dans la pratique et la pratique seulement que se révéleront la justesse ou l'erreur, les défauts ou les qualités de telle ou telle mesure. C'est la seule confrontation avec la pratique qui permettra la correction des erreurs et défauts au fur et à mesure qu'ils apparaîtront, l'analyse théorique préliminaire visant surtout à en éviter les plus graves et le plus grand nombre, notamment en examinant tous les aspects des problèmes et en assimilant l'expérience des autres pays et des autres peuples.

De ce point de vue, il est indispensable de mentionner ici quelques enseignements relatifs à la question capitale de l'emploi de langues africaines dans l'éducation élémentaire et moyenne, qui se dégagent de l'expérience d'un certain nombre de pays africains.

1. L'expérience dans ce domaine des pays africains anciennement colonisés par la Grande-Bretagne, nous l'avons déjà signalé, démontre non seulement la possibilité objective de l'utilisation d'une langue africaine comme langue véhiculaire dans l'enseignement, mais aussi les immenses possibilités de reconnaissance et de développement culturel (accélération de l'alphabétisation et de la scolarisation, enrichissement des langues, essor d'une littérature écrite dans différents domaines, etc.), liées à une telle option. En même temps, malgré tous les aspects positifs déjà signalés de l'emploi de la langue maternelle de l'enfant (ou d'une langue véhiculaire africaine) au stade de l'alphabétisation, l'expérience de pays comme le Ghana, le Nigeria, etc. montre l'insuffisance de l'utilisation de la langue africaine au seul stade de l'alphabétisation de l'enfant : ainsi, les statistiques montrent un déséquilibre accentué entre la scolarisation élémentaire et la scolarisation moyenne et supérieure, ce qui se traduit en particulier par un rythme de formation de cadres moyens et supérieurs extrêmement lent par rapport à celui de la scolarisation élémentaire, avec toutes les conséquences qui peuvent en découler pour la vie politique, économique, sociale et culturelle de ces pays. Sur le plan du développement de la langue africaine considérée, le fait de cantonner son usage au seul stade de l'alphabétisation dans l'enseignement élémentaire, (l'anglais ou toute autre langue étrangère

prenant ensuite progressivement le pas sur elle pour finir par la supplanter), malgré le progrès ainsi réalisé (en particulier par rapport à la situation dans les anciennes colonies françaises), la prive cependant de conditions favorables à un enrichissement plus large, notamment dans le domaine de l'expression du contenu de la science contemporaine. De la sorte, il demeure apparemment « difficile » d'étendre son utilisation à des niveaux supérieurs de l'enseignement (élémentaire, moyen général, technique, supérieur).

2. L'expérience de la réforme de l'enseignement en République de Guinée montre par ailleurs que l'introduction d'une langue africaine dans l'enseignement sous la forme de « matière supplémentaire », alors que l'alphabétisation de l'enfant continue à être conduite en langue européenne, ne peut en aucun cas constituer une véritable étape sur la voie d'une conduite ultérieure de l'enseignement au moyen de cette langue africaine : sur la base de l'existence de problèmes liés au choix des langues (problèmes politiques, matériels et syllabaires, etc.), les autorités guinéennes n'ont en effet finalement décidé l'introduction dans les programmes de l'enseignement élémentaire de la langue africaine qu'à titre de matière supplémentaire, et cela sur l'insistance de l'équipe de professeurs africains qui ont participé à l'élaboration de la réforme; un tel point de vue s'est révélé entièrement erroné dans la pratique, et après plusieurs années d'application de la réforme de l'enseignement en République de Guinée, non seulement aucune langue africaine n'a été concrètement enseignée, mais encore de façon plus générale la solution des problèmes et difficultés surgissant, pour les anciennes colonies françaises d'Afrique Noire, de l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement n'a pas progressé d'un pas. Il ne pouvait en être autrement, puisque la solution de tout problème concret ne peut résulter que de tentatives d'approche sur le double plan théorique et pratique; or aucun de ces deux aspects n'a été abordé : l'aspect théorique du fait peut-être du mépris affiché de la théorie, de l'incompréhension totale ou d'une compréhension erronée à l'égard de son rôle, d'une attitude systématiquement « anti-intellectuelle » qui ont cours au sein de la direction du P.D.G. (Parti Démocrate de Guinée), et l'aspect pratique parce qu'il a été purement et simplement éludé en écartant l'éventualité de l'alphabétisation dans la langue africaine, et en faisant de cette dernière l'objet d'un enseignement à caractère accessoire. Ainsi se confirment pleinement d'une part l'importance de la conduite de l'alphabétisation dans la langue maternelle ou une langue africaine véhiculaire, de l'autre l'inefficacité totale

dans ce domaine de toute politique de tergiversation, de « juste milieu », de « prudence » et de méfiance vis-à-vis de la valeur et de la portée de l'introduction des langues africaines dans l'éducation.

3. Il est un autre enseignement important de la réforme de l'enseignement en République de Guinée, et plus généralement de l'activité de l'ensemble des enseignants de l'école primaire actuelle dans les anciennes colonies françaises d'Afrique Noire : c'est l'inconscience générale ou la prise de conscience insuffisante, chez les enseignants eux-mêmes, de la nécessité et de la portée d'une réorganisation complète du système de l'éducation, de la place centrale qu'y occupe la question de la langue maternelle (ou d'une langue africaine véhiculaire). À cela, il y a plusieurs raisons, au nombre desquelles la nature, l'orientation et le caractère de la formation acquise dans le cadre de l'enseignement colonial; l'opportunisme politique de la plupart des dirigeants des syndicats d'enseignants, générateur au sein de l'ensemble du corps enseignant des pays africains d'un carriérisme et d'une attitude tournant le dos à toute réflexion et à tout travail créateur, ou au contraire d'un repli pur et simple sur soi-même; d'où la nécessité absolue d'un travail sérieux et profond de préparation des enseignants eux-mêmes, et qui, pour être réel et fécond, ne peut s'effectuer dans un cadre bureaucratique et administratif, ni être basé sur l'autoritarisme; il appartient en tous cas à tous les maîtres conscients de leur rôle d'entreprendre et de mener sur ce plan auprès de leurs collègues l'action indispensable à une prise de conscience collective du corps enseignant dans son ensemble. De ce point de vue, l'expérience de la réforme de l'enseignement en République de Guinée démontre qu'un travail ne peut se faire correctement ni dans un climat « anti-intellectuel », ni par coercition, ni par une politique de « bouches cousues ».

En conclusion, l'utilisation d'une langue africaine convenablement choisie (langue maternelle de l'élève, ou langue africaine véhiculaire) pour conduire l'enseignement moyen pose certes des problèmes dont la complexité et les difficultés réelles ne peuvent cependant constituer un obstacle insurmontable; encore faut-il qu'on s'y attaque réellement, franchement (ce qui ne veut pas forcément dire qu'un recours éventuel à une approche indirecte soit définitivement écarté); on ne peut en tout cas réussir à les résoudre en les évitant ou en les escamotant, pas plus qu'on ne le peut sans créer les conditions favorables et indispensables au travail dans ses aspects théoriques et pratiques, qui doit obligatoirement être réalisé.

2. L'enseignement moyen spécialisé

Cet enseignement est dispensé dans les écoles techniques moyennes correspondant à des spécialités déterminées : agriculture et agronomie, élevage et médecine vétérinaire, médecine, travaux publics et techniques diverses – mécanique des moteurs, menuiserie métallique, etc. – coopération, administration. Il vise essentiellement la formation de cadres moyens spécialisés dans les différentes branches d'activité; les élèves y accèdent avec le niveau correspondant à la fin de la scolarité du premier cycle de renseignement moyen, et la durée des études doit être de 3 à 4 ans selon les branches. C'est en effet le délai moyen requis pour former des cadres spécialisés de qualification moyenne (conducteurs d'agriculture, assistants d'élevage, assistants du service de santé, conducteurs de travaux publics, géomètres, topographes, mécaniciens, instituteurs, etc.), à partir d'un niveau de base convenable. En même temps que l'étude théorique et pratique de la spécialité, l'enseignement moyen spécialisé devra sur le plan de la formation générale, prolonger et compléter le premier cycle de l'enseignement moyen général : de cette façon, à la fin de la scolarité, le technicien aura un niveau général équivalent à celui de l'enseignement général complet, tout en ayant dans sa branche une qualification technique moyenne. Il a déjà été indiqué que l'enseignement moyen et spécialisé doit nécessairement être conduit en liaison étroite avec les conditions concrètes, les problèmes et les difficultés que devra affronter le futur spécialiste; c'est dire la place importante qui doit être faite à la pratique et la participation à la production dans les écoles techniques et moyennes, et cela d'autant plus que la nature même du travail du futur cadre moyen est indissolublement liée à la conduite et l'exécution de telle ou telle tâche précise dans tel ou tel secteur déterminé de la production, de la gestion et de l'administration, de la vie sociale et culturelle. Une telle orientation ne doit cependant pas aboutir à un bas niveau théorique ni à un praticisme étroit : il s'agit surtout d'habituer le technicien à utiliser la théorie pour la formulation et la solution pratique des problèmes, à discerner correctement pour le résoudre, l'aspect théorique de tel ou tel problème pratique; ce qui implique un niveau théorique permettant une compréhension des fondements scientifiques et l'assimilation complète de la technologie et plus généralement des méthodes techniques relevant de la spécialité considérée. Pour mener à bien la formation des cadres moyens spécialisés, il est indispensable de combiner tout au long de la scolarité l'enseignement théorique et pratique à l'école et la participation directe

sous forme de stages, à l'exercice de la profession et des responsabilités du futur spécialiste, dans les conditions concrètes qui seront celles qu'il sera appelé à vivre. Pour tenir compte des besoins en cadres dans tous les domaines, et en particulier pour certains secteurs d'importance vitale, la scolarité dans les écoles techniques moyennes doit comporter pendant une période transitoire, outre l'enseignement normal et complet, un enseignement accéléré dont la durée peut être de l'ordre de 1 à 2 ans au plus; un tel enseignement visera essentiellement la formation de cadres ayant une formation pratique suffisante pour pouvoir exécuter des tâches précises dans un domaine restreint de la spécialité correspondante, la formation théorique étant limitée aux éléments strictement indispensables à la réalisation de cet objectif et à un élargissement ultérieur de l'activité du technicien grâce à des cours du soir ou par correspondance. De la sorte, on pourra faire face aux besoins pressants dans l'agriculture, l'élevage, le service de santé, l'enseignement en formant des cadres de niveau au moins équivalent à celui des instituteurs adjoints, infirmiers, moniteurs d'agriculture actuels, sans pour cela boucher l'avenir de ceux qui y seraient engagés.

En ce qui concerne les différentes écoles moyennes qui pourraient être créées, il est évidemment plus judicieux de commencer par celles correspondant aux besoins les plus pressants. Sans prétendre épuiser la liste des écoles techniques moyennes possibles, on peut considérer comme s'imposant le plus aux pays africains les suivantes :

- Écoles techniques moyennes d'agriculture et agronomie,
- Écoles techniques moyennes d'élevage,
- Écoles techniques des travaux publics,
- Écoles techniques moyennes de mécanique (mécanique auto-mobile, menuiserie métallique, constructions mécaniques légères),
- Écoles techniques moyennes de coopération,
- Écoles techniques moyennes d'administration et secrétariat,
- Écoles normales (instituteurs de l'enseignement élémentaire et du 1er cycle de renseignement moyen),
- Écoles techniques moyennes d'électricité et radio.

Au fur et à mesure du développement économique, le nombre d'écoles techniques moyennes devra croître de façon à répondre aux exigences de

l'économie du pays. À cet égard, la liste ci-dessus a évidemment plus un caractère indicatif qu'exclusif.

Enfin, on remarquera que la structure ci-dessus proposée pour l'enseignement moyen spécialisé correspond approximativement à l'enseignement technique sous sa forme actuelle : dans la mesure où il vise une formation générale, ses tâches sont transférées à l'enseignement général, tandis que son caractère de spécialisation revient à l'enseignement moyen spécialisé. L'organisation de l'enseignement « technique » telle qu'elle a été héritée de l'enseignement colonial correspond en effet à une conception basée sur la séparation sinon l'opposition entre travail manuel et travail intellectuel. De plus elle aboutit à une organisation anarchique de la formation des cadres techniques moyens dans la mesure même où les objectifs ne sont pas clairement définis : la très grande multiplicité des options dans un seul établissement étant le défaut principal d'où découlent une formation souvent insuffisante et coupée de la vie économique et de la production ainsi qu'un manque d'objectifs nets et précis et un gaspillage de moyens. L'enseignement « technique » actuel comme il a été souligné reflète la discrimination sociale entre les enfants telle qu'elle a été organisée par la bourgeoisie française pour cantonner les enfants issus de la classe ouvrière dans les professions indispensables à l'économie capitaliste; en même temps l'enseignement technique supérieur et l'enseignement supérieur sont ainsi érigés en citadelles pour enfants de la bourgeoisie. Il est évident que ni l'économie des pays africains, ni l'intérêt des larges masses de nos pays ne s'accordent avec cette conception de l'enseignement technique.

3. L'enseignement supérieur spécialisé

Il fait suite à l'enseignement général complet et aussi comme on l'a vu, à l'enseignement moyen spécialisé (puisque les techniciens moyens peuvent y accéder). Il est dispensé dans les écoles supérieures et instituts spécialisés ou dans les facultés et instituts des universités.

Sa durée moyenne est de 3-4 ans (écoles supérieures spécialisées) ou de 4-5 ans (facultés et instituts d'université).

a. Universités

L'université groupe un ensemble plus ou moins large de facultés et instituts qui peuvent en fait être assimilés à autant d'écoles supérieures spécialisées dans différentes branches scientifiques ou techniques :

- Médecine,
- Droit,
- Sciences économiques,
- Histoire,
- Géographie,
- Langues étrangères,
- Physique et mathématiques,
- Chimie,
- Biologie,
- Botanique,
- Zoologie,
- Géologie,
- Géologie et mines.

Contrairement au système en vigueur dans les universités françaises, la scolarité est obligatoirement la même pour tous les étudiants : elle comporte l'étude d'un programme de matières déterminé, réparti tout au long des années d'études. Les certificats de Licence actuels seront donc en fait des examens relatifs aux programmes annuels; une plus grande place doit être donnée au travail de l'étudiant pendant l'ensemble de l'année dans l'appréciation de ses résultats, sans d'ailleurs supprimer pour cela les examens de fin d'année. Les différentes facultés ou instituts doivent former les spécialistes de branches définies, à fonction définie dans la production, la vie sociale, culturelle, la recherche, etc.. et conduire l'enseignement de façon à atteindre cet objectif : de la sorte le gaspillage provenant du manque de précision et de délimitation claire dans la définition des buts visés par l'enseignement des facultés sera éliminé en même temps que sera améliorée la qualité de la préparation des futurs cadres à l'exercice de leur profession.

b. Écoles supérieures et Instituts spécialisés

Ce sont des établissements indépendants des universités, où se poursuit la formation des cadres supérieurs dans certaines branches techniques très spécialisées.

- Médecine,
- Médecine Vétérinaire,
- Agronomie,
- Écoles supérieures d'ingénieurs,
- Écoles Normales supérieures.

En ce qui concerne l'enseignement, sa conduite sera comparable à ce qu'elle est dans toutes les écoles de ce genre à travers le monde : scolarité définie et la même pour tous les étudiants, la durée étant déterminée en fonction du niveau à atteindre, mais aussi de la complexité de la branche technique intéressée; grande liaison de l'enseignement avec la pratique du métier, alliant ainsi un haut niveau théorique à une familiarisation complète avec les questions (théoriques, techniques, pratiques) de conception et d'exécution auxquelles doit faire face tout spécialiste pour exercer sa profession de façon féconde et avec un esprit créateur.

Quant à la mise en place de ces établissements, elle doit se faire conformément aux besoins de l'économie nationale et à ses différentes étapes de développement – procédure ne signifiant aucunement qu'il faille pratiquer une politique au jour le jour.

Dans le cadre d'une planification scientifique de l'économie (qui est la voie unique d'une liquidation rapide et rationnelle du retard économique, social et culturel des pays africains), les prévisions à long terme et les résultats partiels obtenus à court terme permettent d'élaborer un plan rationnel d'implantation des différents établissements d'enseignement supérieur spécialisé et de l'évolution de leurs effectifs, plan qui doit d'ailleurs être intégré à celui du développement de l'enseignement et de l'éducation dans leurs différents aspects. Il est par ailleurs évident que dans la pratique aucun pays d'Afrique Noire ne disposera pendant une période qui peut être assez longue, des moyens nécessaires à la création de la totalité des établissements d'enseignement supérieur spécialisé assurant la formation

des cadres supérieurs dont il a ou aura besoin. C'est là un problème sur lequel nous reviendrons.

4. Les cours du soir et les cours par correspondance

Il ne s'agit en fait que de formes particulières de l'enseignement élémentaire, moyen général, moyen spécialisé et supérieur spécialisé. Cependant toute une série de circonstances exigent qu'un examen séparé soit consacré à ces deux genres d'enseignement :

1. Ils se déroulent dans des conditions assez spéciales, puisqu'ils s'adressent à la fois à des adultes, des adolescents et même des enfants (tant que la scolarisation ne sera pas complète); de plus une grande partie des élèves travaillent et de ce fait ne disposent que d'un temps assez restreint (le soir ou à domicile) pour s'occuper de leurs études; d'où un certain nombre de problèmes pédagogiques et d'organisation.

2. Cette forme d'enseignement est quasi-inexistante ou peu connue dans les pays d'Afrique Noire, en dehors de tentatives localisées dans les grands centres et à caractère intermittent, dont la portée, pour aussi réelle qu'elle soit, reste néanmoins très limitée (cours de vacances des élèves et étudiants, universités populaires); car s'il est vrai que beaucoup de gouvernements africains font un grand tapage autour de « réalisations » qu'ils voudraient « spectaculaires » dans ce domaine, (cours d'adultes, enseignement par radio, éducation de base, etc.), ce n'est que de la poudre jetée aux yeux de l'opinion internationale; en effet les « cours d'adultes » ont avorté du fait de leur inspiration colonialiste, de leur contenu anti-national, et de leur orientation paternaliste et bureaucratique par surcroît; aucun Africain n'est dupe de l'inefficacité totale et du caractère illusoire d'un « enseignement par radio » et d'une « éducation de base » conduits en langue étrangère et dotés de moyens dérisoires (ils se limitent souvent à quelques « cadeaux » des puissances impérialistes pour servir leur propagande mensongère, le mythe de l'aide technique, et permettre à leurs valets de faire semblant de s'occuper de l'éducation).

Si on considère l'ampleur du retard économique, social et culturel des pays d'Afrique Noire, l'urgence que revêt la solution de toute une série de problèmes auxquels ils sont confrontés, et en même temps certains aspects de la démographie de ces pays qui sont appelés à se maintenir pendant

une période relativement longue (faible densité de population, espérance de vie à la naissance de l'ordre de 30 ans, mortalité infantile élevée entre 0 et 4 ans, etc.), il devient clair que c'est essentiellement par une politique de développement culturel et technique que l'on pourra liquider les divers aspects du « sous-développement », dans la mesure où la population active d'un pays à un moment donné est l'unique artisan de tout changement devant intervenir à court terme; l'on peut aisément comprendre et évaluer l'importance de l'organisation d'un enseignement du soir et par correspondance; il est pas du tout exagéré de dire qu'avec l'alphabétisation des populations, c'est une des conditions d'un essor culturel, technique, social et économique rapide des pays de l'Afrique Noire; une soif de connaître et une volonté d'apprendre très vives chez les Africains de tout âge et de tout sexe frappent quiconque s'est occupé tant soit peu sérieusement et concrètement des questions d'éducation dans nos pays; il est permis d'affirmer que quant à elles, les masses africaines des villes et des campagnes n'attendent que le moindre signe pour prendre d'assaut les citadelles réputées inaccessibles pour elles de la culture, de la technique, du progrès économique et social. À ceux qui chantent que « si la raison est hellène l'émotion est nègre³ » ou qui, parvenus grâce à leur sueur et au sang des peuples africains à tel titre ou tel diplôme se croient ou feignent de se croire « exceptionnels », et doutent des capacités de leurs pères et frères ou les nient au nom des prétendues « réalités africaines », la « sagesse » dont ils se réclament avec tant de bruit a déjà répondu : « Le fils a dépassé le père? Qui est-il?⁴ ».

Les particularités précédentes montrent assez l'importance qu'il faut accorder aux cours du soir et par correspondance, dans le cadre d'un véritable essor de l'éducation dans les pays de l'Afrique Noire. En même temps elles imposent un examen minutieux des différents problèmes liés à ces types d'enseignement, et le déploiement d'un grand soin et d'une attention particulière dans l'élaboration de leur solution et dans la mise au point de l'organisation de ces cours.

Malgré les points qu'ils peuvent avoir en commun, des différences évidentes et importantes (présence physique effective ou absence du maître

3. Léopold Sédar Senghor.

4. Boutade djerma qui se dit de quelqu'un dont on veut marquer la valeur; quand une personne dit la première partie, une autre ajoute immédiatement la seconde.

et les conséquences qui en découlent sur le plan pédagogique, et dans l'organisation pratique des cours), conduisent à la nécessité d'organisations séparées des cours du soir et de l'enseignement par correspondance. Ce faisant, il est indispensable de réaliser une judicieuse répartition des tâches entre ces deux formes de l'éducation de façon à tenir le meilleur compte des particularités, utiliser toutes les possibilités (maîtres, matériel, etc.) et résoudre au mieux les problèmes et les difficultés.

a) Les cours du soir

Il s'agit, comme l'indique l'appellation, d'un enseignement qui se déroule le soir, après la fin de la journée de travail. En Afrique Noire comme ailleurs, c'est en effet à ce moment que l'on dispose d'assez de temps pour se consacrer à des études ou à d'autres loisirs. De façon générale, et compte tenu d'un certain nombre de facteurs (fatigue des élèves et des maîtres après le travail quotidien, heure des repas du soir, etc.), on peut considérer qu'une moyenne de deux heures de cours constitue un maximum qu'on ne peut dépasser que dans des cas exceptionnels. Cela donne une idée précise du temps global moyen dont disposent maîtres et élèves pour étudier les matières au programme.

Les cours du soir doivent embrasser les différents types d'enseignement :

- alphabétisation
- enseignement moyen général
- enseignement moyen spécialisé
- enseignement supérieur spécialisé

Ce qui précède souligne la complexité des problèmes à résoudre, auxquels se greffent de surcroît d'autres d'ordre pédagogique, social ou humain : problèmes soulevés par l'hétérogénéité des élèves sur le plan de l'âge (enfants, adolescents et adultes) et du sexe (particulièrement chez les adultes hommes et femmes). D'où la nécessité de les examiner pour dégager les éléments de leur solution et ceux d'une organisation rationnelle d'ensemble des cours du soir.

1) Problèmes généraux

Ils sont très nombreux et variés. On peut les classer en problèmes matériels, problèmes du personnel enseignant, problèmes généraux à caractère pédagogique :

a) Problèmes matériels

Pour être conduits correctement, les cours du soir, comme tout enseignement, nécessitent des conditions matérielles : locaux, livres et fournitures diverses; il faut d'ailleurs souligner que les exigences diffèrent selon le niveau de l'enseignement dispensé, se faisant de plus en plus grandes à mesure qu'on passe de l'alphabétisation à l'enseignement élémentaire, puis à l'enseignement moyen général ou spécialisé, et à l'enseignement supérieur. Quoi qu'il en soit, il convient d'observer dans ce domaine une grande souplesse et de s'adapter aux possibilités concrètes.

Sur le plan des locaux, tout ce qui peut être disponible doit être exploité : écoles, salles de réunions, certains locaux administratifs ou publics (bureaux, hangars de marché dans les grands centres, etc.) et même les locaux privés d'habitation (dans le cas de l'alphabétisation en particulier). L'équipement nécessaire s'il est réduit au strict minimum indispensable, ne posera pratiquement pas de problèmes : aussi bien pour l'alphabétisation que pour l'enseignement élémentaire et une bonne partie de l'enseignement moyen général, un tableau (mural, portatif, en bois, ou en toile), de la lumière et des tables et des bancs en constituent l'essentiel. Le caractère plus évolué de l'enseignement moyen général ou spécialisé et de l'enseignement supérieur particularise, en ce qui les concerne, la position du problème des locaux et de leur équipement; et dans ces deux cas, le plus simple (quand cela est possible évidemment) est d'utiliser les locaux des établissements permanents correspondants, tout au moins pour l'enseignement de certaines matières spécialisées. Dans la mesure donc où les pouvoirs publics voudront sur ce plan accorder toute l'aide qu'ils peuvent, où l'on fait appel à l'initiative de tous, le problème des locaux et du matériel peut être correctement résolu, surtout si l'on utilise au mieux les possibilités. Cependant, cela ne signifie nullement qu'ils seront toujours suffisants : en particulier pour conduire l'alphabétisation avec l'ampleur et la rapidité

nécessaires, il n'est pas possible d'envisager que les cours se tiennent nécessairement dans un local approprié; il faudra sur ce plan comme sur d'autres, faire feu de tout bois, improviser les classes comme les tableaux avec les moyens disponibles.

En ce qui concerne les livres et les fournitures, le problème essentiel est celui de leur existence et il n'est pas particulier à l'enseignement du soir. Dans un premier temps et faute de mieux, on peut utiliser les manuels correspondants de l'enseignement permanent (élémentaire, moyen général ou spécialisé, etc.); ce qui ne va certes pas sans poser des problèmes pédagogiques dans leur utilisation efficace (ces questions seront abordées plus loin). Il faut examiner maintenant de façon concrète comment les élèves se procureront les livres nécessaires. L'expérience de plusieurs années de cours du soir à Dakar (Université populaire de Dakar) et Niamey (Université populaire de Niamey) nous a convaincus de ceci que si les manuels existent et pourvu que leurs prix ne soient pas exorbitants, l'écrasante majorité des élèves est prête à consentir le sacrifice nécessaire à leur acquisition, à celle des cahiers et d'autres fournitures indispensables⁵. Comme on le voit, le fond du problème peut se résumer ainsi : les gouvernements et les États prendront-ils les mesures nécessaires pour assurer le ravitaillement en livres : s'occuperont-ils de leur élaboration et de leur édition, assureront-ils par la création d'organismes appropriés, la mise à la disposition des acheteurs, de livres à des prix abordables? Comme il a déjà été indiqué, c'est là des questions qui ne concernent pas seulement les cours du soir, mais tous les secteurs de l'éducation et de l'essor culturel des pays d'Afrique Noire. Il suffit d'indiquer ici qu'il n'existe aucun obstacle sérieux à la réalisation des conditions énumérées, sinon l'insouciance des gouvernements vis-à-vis des problèmes d'éducation, attitude démontrée par une multitude de faits : fraction du budget consacrée à l'éducation, utilisation des imprimeries gouvernementales aux seules fins politiques et administratives (journaux et brochures du parti au pouvoir, imprimés et textes administratifs divers, etc.); alors que tant de choses auraient déjà pu être faites en faveur de l'éducation. C'est dire combien il est urgent que ceux-là mêmes qui veulent s'instruire et tous ceux qui ont à cœur l'accès des masses africaines à l'instruction

5. (Test ce que démontre également le succès remarquable à tous les points de vue (clientèle, chiffre d'affaires, rayonnement) de la Librairie Populaire du Mali bien que les livres vendus soient édités en français.

mènent une action résolue pour que soient créées les conditions favorables à une extension véritable de l'éducation. Puisque chaque fois qu'on aborde ces questions la réponse toute prête est la « pauvreté » de nos pays, disons qu'en dilapidant moins (en fêtes et réceptions, en missions, en traitements de ministres, de députés, de directeurs et chefs de cabinet, etc., en voitures de services), en employant rationnellement les ressources propres des États et celles provenant de l'aide extérieure et de prêts, il est possible, pourvu qu'on en fasse réellement l'objet de ses préoccupations, de faire déjà beaucoup plus et bien mieux pour la satisfaction des besoins et aspirations des masses africaines. De plus, les dépenses, dans le cas qui nous concerne, ne sont qu'un investissement (au sens commercial du terme comme sur le plan social) puisque livres et fournitures seront payés par les élèves (nous avons évidemment en vue ceux des cours du soir).

b) Problèmes relatifs au personnel enseignant

La position concrète des problèmes relatifs aux maîtres appelés à assurer l'enseignement des cours du soir revêt, suivant le niveau de l'enseignement, des aspects différents. Ainsi, quiconque sait lire et écrire peut, après un stage d'assez courte durée, participer en qualité de maître à l'alphabétisation; l'enseignement élémentaire, moyen général ou spécialisé posent déjà du point de vue de personnel enseignant, des problèmes plus complexes; encore faut-il ne pas les grossir démesurément, ni les embrouiller, car selon qu'il s'agit d'adultes ou d'enfants et adolescents, les exigences pédagogiques ne sont ni les mêmes, ni ne revêtent la même acuité. Bien sûr, il faudra faire appel au corps enseignant actuel : moniteurs, instituteurs, professeurs, etc., mais aussi, et cela est particulièrement important pour une généralisation effective de l'enseignement élémentaire, moyen général et spécialisé, à tous ceux qui ont un niveau suffisant pour pouvoir contribuer utilement à la transmission de connaissances dans tel ou tel domaine. Un commis peut enseigner le calcul, la rédaction, etc.. un moniteur d'agriculture les sciences d'observation et la géographie, un infirmier les sciences d'observation au niveau de l'enseignement élémentaire, de même un médecin ou un pharmacien peut assumer des cours de sciences naturelles, de physique, de chimie, un ingénieur ceux de mathématiques, physique et chimie, et tel autre technicien telle ou telle autre matière dans l'enseignement moyen général ou spécialisé. Il va de soi qu'une aide devra

être apportée par les membres de l'enseignement aux autres maîtres, notamment sur le plan pédagogique. Le recrutement des maîtres n'est sujet à aucune difficulté, du moins tant qu'il est fait appel aux uns et aux autres dans le cadre d'une activité sociale désintéressée, et tant que les gouvernements s'abstiennent d'utiliser des mesures bureaucratiques (réquisition d'office, souvent à l'égard des seuls instituteurs), pu de vouloir faire des « réalisations » démagogiques et de pure façade, destinées à être exploitées auprès des masses ou sur le plan de la propagande extérieure.

Le fait que les instituteurs africains, souvent réticents quand il s'agit des cours d'adultes officiels, (organisés sur la base de décisions administratives, en principe rémunérés et pratiquement jamais), participent bénévolement et avec enthousiasme chaque fois que des cours du soir sont organisés sans intervention des gouvernements, la bonne volonté dont font preuve les techniciens de différentes branches dans ces mêmes circonstances, tout cela confirme simplement qu'ils ne sont, pas plus que les masses populaires, dupes de la politique menée par la plupart des gouvernements dans les pays d'Afrique Noire (notamment sur le plan de l'éducation). Il n'y a aucun doute que quand les « sacrifices » cesseront d'être le lot des seules masses laborieuses pour s'étendre à tous, à commencer par les dirigeants politiques, membres des gouvernements, députés, hauts fonctionnaires, quand les discours cesseront d'être en contradiction avec les actes, quand les intérêts nationaux prendront le pas sur la course au profit personnel, à la jouissance la plus effrénée et la plus dégradante, à la hâte d'amasser des biens (villas, terrains, actions dans les sociétés impérialistes, placements dans les banques suisses ou parisiennes), et qu'enfin seront menées une politique intérieure de démocratie et d'union véritable de tous les patriotes (mais non pas le déguisement de la dictature de la néo-bourgeoisie alliée au néo-colonialisme que constitue le parti unique dont le programme n'est ni décidé par le peuple, ni conforme à ses intérêts), et une politique extérieure anti-impérialiste, résolument opposée à toutes les formes du néo-colonialisme (politique, économique, culturelle), alors sur le plan de l'éducation, comme dans tous les domaines, pourront se déployer librement l'initiative, l'énergie, le génie créateur des masses populaires enfin convaincues qu'elles travaillent à l'amélioration de leurs propres conditions de vie et à la construction d'un avenir meilleur pour leurs enfants. Il est clair qu'une telle politique implique que l'éducation soit placée au centre des préoccupations des gouvernements, comme elle est dès aujourd'hui une des aspirations les plus

vives des populations africaines; alors avec une appréciation correcte de son rôle de levier puissant du progrès économique, technique, social et culturel, avec la mise en place de toutes les mesures propres à assurer son essor, le concours enthousiaste et bénévole de tous sera acquis dans le domaine des tâches d'éducation.

Mais s'il faut saisir la liaison étroite des problèmes d'éducation avec l'ensemble des autres problèmes posés au pays de l'Afrique Noire, il serait erroné de penser qu'il faille « attendre » que ces autres problèmes soient résolus pour « attaquer » les questions d'éducation. D'abord parce que la lutte sur le front de l'éducation fait partie intégrante de la lutte générale; ensuite parce que bien que la solution correcte et complète des questions d'éducation ne peut exister en dehors de celle de l'ensemble des problèmes politiques, économiques et sociaux, c'est aussi un fait que tout pas en avant sur le plan de l'éducation ne peut manquer d'avoir des répercussions positives dans le domaine politique, économique et social. Et c'est en particulier un des devoirs des enseignants africains d'abord, de tous les Africains conscients aussi, d'y contribuer par tous les moyens, notamment par des initiatives concrètes (organisation de cours du soir par exemple), de façon à en démontrer la possibilité et à mobiliser les larges couches de la population pour l'obtention des conditions permettant l'accès de la culture à un nombre de plus en plus grand d'Africains, notamment par la généralisation des cours du soir.

c. Problèmes à caractère pédagogique et d'organisation

Les élèves des cours du soir se composent aussi bien d'enfants que d'adultes, d'hommes que de femmes. Un certain nombre de problèmes surgissent de cette situation. D'abord dans la conduite de l'enseignement, on ne doit pas (du moins quand cela est possible) utiliser les mêmes méthodes dans les différents cas, non seulement sur la base de considérations théoriques évidentes (les mentalités de l'enfant et de l'adulte, de l'homme et de la femme sont différentes), mais aussi pour des raisons pratiques (efficacité de l'enseignement qui n'est pas sans rapport avec l'homogénéité mentale de la classe). De plus, c'est un fait d'expérience familier à tous ceux qui se sont occupés d'éducation des adultes en Afrique Noire que ces derniers sont généralement réticents à avoir pour collègues de classe des

enfants, ou même d'autres adultes quand ils ne sont pas de même sexe. Ce phénomène, étroitement lié aux habitudes et à la mentalité au sein de la société africaine traditionnelle, s'estompe notablement (quand il ne disparaît pas) chez les adultes plus jeunes qui ont fréquenté l'école, ou vivent dans les villes, et s'observe surtout chez les adultes des classes d'alphabetisation et de l'enseignement élémentaire. Quelle que soit l'appréciation qu'on peut en avoir (et c'est assurément un comportement erroné, non pas anormal), il ne peut être question de vouloir le nier ou le combattre, en le niant; c'est au contraire en le prenant en considération au départ qu'on arrivera, à travers l'éducation, à l'estomper. Dans les classes d'alphabetisation et les premières années de l'enseignement élémentaire on aura donc à séparer assez souvent et autant que possible, d'une part les enfants, de l'autre les adultes; au sein des adultes, les femmes des hommes. Les adolescents pourront en général être groupés avec les adultes, ce qui n'empêche pas de les classer avec les enfants selon les conditions concrètes. Cela permettra de résoudre au mieux les problèmes pédagogiques (pour les maîtres) et ceux ayant trait aux rapports humains (chez les élèves). Dans les classes d'enseignement moyen (général ou spécialisé) et supérieur, aucune précaution particulière ne s'impose en général; l'âge moyen est déjà élevé, et la réticence des hommes vis-à-vis des femmes a souvent disparu avec l'acquisition de l'instruction élémentaire.

Quant aux problèmes plus étroitement pédagogiques, qu'il suffise de les indiquer ici et de souligner certains de leurs aspects fondamentaux, car c'est dans le cadre d'une étude collective de la confrontation avec la pratique que leur solution correcte se dégagera. La nécessité de la mise au point de méthodes particulières pour les adultes (au moins au stade de l'alphabetisation et de l'enseignement élémentaire) est généralement reconnue par tous. Il faut cependant remarquer que c'est beaucoup moins en déployant des efforts d'imagination contemplative ou d'invention abstraite et théorique qu'en observant et analysant l'attitude de l'adulte vis-à-vis de l'enseignement, ce qu'il en attend, comment et à quoi il compte utiliser ses acquisitions, ses conditions de vie et ses préoccupations diverses, etc., qu'on pourra y arriver sans trop de tâtonnements.

À cet égard, l'essentiel semble donc de concevoir le rythme et le contenu de façon à tenir le plus grand compte des différents aspects précédents : avant tout répondre au désir ardent d'utilisation pratique immédiate dans le cadre de la vie sociale de l'adulte, ce qui n'empêche nullement que le

niveau puisse être respecté. Il est par ailleurs souhaitable, (pour des raisons découlant de façon immédiate de remarques précédentes) de confier chaque fois que cela sera possible les élèves adultes femmes à un maître du même sexe; une femme est évidemment mieux placée que l'homme ayant la meilleure bonne volonté pour comprendre d'autres femmes et se faire comprendre d'elles, mais de plus cela permet d'élargir considérablement la portée sociale de l'enseignement, notamment sur le plan de la prise de conscience par la femme africaine de son rôle social et familial si décisif pour l'évolution de nos pays. Enfin l'organisation d'une aide sur le plan de la technique de la classe, de conseils pédagogiques sous des formes diverses (conférences, instructions, etc.) en direction des maîtres non membres de l'enseignement est indispensable à leur utilisation rationnelle et efficace et à la sauvegarde d'un maximum d'homogénéité dans le niveau de l'enseignement et dans les résultats attendus.

Il y a bien entendu d'autres problèmes encore : répartition du temps entre les matières, adaptation judicieuse entre l'horaire limité disponible et l'étendue du programme à étudier, (un tel enseignement est forcément accéléré, ce qui est d'ailleurs réalisable sans difficultés avec les adultes, mais de façon plus délicate avec les enfants), rythme et intensité du travail à domicile (devoirs), tenue et discipline en classe, etc. L'expérience montre qu'en s'inspirant des normes de l'enseignement permanent, on peut les résoudre correctement (respect de la fraction du temps consacré à chaque matière, et pour une matière à chaque partie du programme, du nombre moyen de devoirs, etc.).

2) Organisation des cours

L'expérience des Universités populaires montre qu'on parvient à une organisation rationnelle des cours en procédant successivement :

- à l'inscription des élèves dans des lieux déterminés, à des heures précises pour le centre considéré;
- au dénombrement des élèves inscrits pour les différents niveaux d'enseignement, sur la base des renseignements recueillis;
- à la détermination, au vu de l'importance numérique, des classes à ouvrir et de leur nombre, sur la base des maîtres disponibles et des heures qu'ils s'engagent à assurer;

- à la répartition des élèves entre les locaux en tenant compte (quand c'est possible) des données géographiques : emplacement du local et lieu d'habitation des élèves;
- à la répartition des maîtres entre les locaux, en constituant des équipes et en désignant un responsable pour chacune d'elles;
- au sein de chaque équipe, à la répartition de l'horaire (quand il y a plusieurs maîtres pour une classe) et des classes;
- à la fixation de la date de « rentrée ».

Cette énumération a l'avantage de faire toucher du doigt les différents problèmes concrets posés sur le plan de l'organisation. Il reste à examiner par quelles mesures on peut y faire face avec efficacité.

Organisme responsable

Il est évident qu'il faut, pour assumer toutes les tâches pratiques mentionnées ci-dessus comme pour assurer la direction et le contrôle de la conduite des cours, un organisme responsable. C'est le moment de crier « surtout pas de bureaucratie! ». Dans le cas des universités populaires, c'est l'ensemble des maîtres bénévoles qui assureraient provisoirement ces fonctions, sous la forme d'un « Comité de préparation », jusqu'à ce qu'après la rentrée, des représentants d'élèves soient élus pour que puisse siéger un « Conseil de perfectionnement » comprenant maîtres et délégués des élèves. Si dans le cas d'une organisation systématique à l'échelle d'un pays donné, conçue dans le cadre général du système d'éducation, la même procédure ne saurait être rigoureusement appliquée (du fait de l'intervention des autorités administratives en particulier), il n'en reste pas moins qu'on peut s'en inspirer. Dans chaque centre, le responsable de l'enseignement (directeur d'école, inspecteur, etc.), pourrait être chargé de la mise sur pied de cet organisme sans d'ailleurs devoir y jouer le rôle de « chef »; le noyau de base (ensemble des maîtres) se chargera alors des tâches pratiques à exécuter et, complété ensuite par les délégués des élèves, constituera l'organisme responsable des cours du soir dans le centre considéré. L'inspecteur désigné par le gouvernement ayant pour tâche de participer à toutes les réunions de l'organisme responsable de façon à pouvoir aider à la résolution des divers problèmes en contribuant à assurer la mise à la disposition des maîtres et élèves de tous les moyens disponibles sur le plan administratif (locaux,

matériel, etc.). Par ailleurs il aura à assurer l'inspection des cours, (contrôle pédagogique). Il va de soi que l'organisme responsable élit ses dirigeants sans que l'inspecteur ait à intervenir, tient des réunions périodiques et organise des assemblées de maîtres, d'élèves sous des formes appropriées.

Dans les grands centres, le nombre des maîtres (et des élèves) peut amener à décider la mise sur pied de plusieurs organismes responsables dans différents secteurs géographiques déterminés au préalable; ne serait-ce que pour des raisons de coordination dans le cadre d'une utilisation rationnelle des moyens, d'émulation et d'échange d'expérience sur le plan de l'enseignement, une liaison doit alors exister entre eux : soit qu'ils se constituent comme des sous-comités d'un organisme unique, se réunissant plus souvent séparément et de temps en temps ensemble, soit que l'on mette sur pied un Comité de coordination sous une forme appropriée.

En ce qui concerne l'articulation générale de l'organisation des cours du soir, elle se présenterait ainsi : le fonctionnaire responsable de l'enseignement dans une région (en général inspecteur) est chargé de suivre et de contrôler pédagogiquement tous les cours du soir ayant lieu dans la dite région; en même temps il doit aider à leur mise sur pied, à leur fonctionnement (conditions matérielles) sur la base des informations reçues (des Comités, des « inspecteurs » de centres), et aussi d'observations faites au cours de tournées obligatoires d'inspection. Sur le plan national, la direction des cours du soir est placée sous l'autorité du directeur général de l'enseignement public, ou des directeurs des enseignements général, moyen et supérieur spécialisés dans les cas respectifs.

Principes d'organisation

S'il est impossible d'envisager une description de l'organisation des cours du soir dans un centre du point de vue de sa structure en raison même des conditions variables d'un centre à l'autre, on peut du moins tenter de dégager des principes généraux suffisamment souples pour s'adapter dans leur traduction concrète à différentes conditions.

- Tout d'abord, dans la répartition des locaux, il convient de réaliser et de respecter une correspondance entre le niveau de l'enseignement et l'équipement matériel des locaux : ceux à équipement sommaire pour l'alphabétisation, et ainsi de suite; encore faudra-t-il tenir compte des

conditions concrètes (nombre respectif d'élèves, existence ou inexistence de telle classe, etc.).

- L'enseignement moyen général et spécialisé et l'enseignement supérieur ne peuvent faire l'objet de cours du soir que dans les centres où existent les établissements correspondants : c'est là presque un fait d'évidence eu égard au problème des maîtres et du matériel, mais il est bon de le souligner.

- Dans la répartition des maîtres, affecter en priorité les membres du corps enseignant aux classes d'enfants et les maîtresses (enseignantes ou non) aux classes de femmes adultes.

- Chaque équipe de maîtres devra comporter des membres du corps enseignant dont le plus expérimenté en assurera la direction pédagogique.

- Lorsque plusieurs locaux sont contigus (cas d'écoles à plusieurs classes), les affecter de préférence à une série de classes de niveau échelonné, de façon à former une « école du soir » comportant autant de classes à partir de l'alphabétisation.

- Accorder une grande importance à la collation des notes et appréciations, à leur conservation pendant toute la durée de la scolarité des élèves : utilisation d'un système de fiches individuelles (imprimées ou ronéotypées, que les élèves paieront éventuellement) permettant la conservation de divers renseignements sur l'élève, et dont la capacité est de l'ordre de 5 ans.

- S'efforcer de mettre sur pied une bibliothèque de manuels et de brochures diverses, avec la participation financière des élèves (elle est toujours assurée pourvu que la somme demandée soit à la portée de leur bourse).

- Instituer, autant que possible, un insigne ou à défaut une carte d'élève des cours du soir.

- Enfin, conformément à une division rationnelle du travail entre les cours du soir et l'enseignement par correspondance, n'ouvrir des classes que pour un nombre raisonnable d'élèves (en particulier dans le cas de l'enseignement moyen général ou spécialisé et de l'enseignement supérieur) même si locaux et personnel sont réunis.

b) Enseignement par correspondance

L'enseignement par correspondance s'adresse aux personnes qui, désirant poursuivre leur instruction, ne peuvent pas pour une raison ou une autre (isolement, inexistence de cours, etc.), ou n'ont pas la possibilité de suivre des cours du soir. Il se dispense sous la forme de cours photocopiés (ou de plan de cours), de devoirs qui sont envoyés à l'élève. L'élève étudie le cours, fait les devoirs, exercices et problèmes seul, en l'absence de toute présence physique d'un maître. Les devoirs et exercices envoyés à un centre de correction sont renvoyés corrigés à l'élève, avec des annotations et des conseils devant le guider dans son travail. De par sa forme même, un tel enseignement présuppose chez l'élève une certaine maturité jointe à un niveau minimum : de fait l'enseignement par correspondance ne peut s'appliquer avec fruit qu'au niveau de l'enseignement moyen général ou spécialisé et de l'enseignement supérieur spécialisé. En effet, d'une part l'âge de l'élève (qui est alors au moins un adolescent, sinon un adulte) garantit un minimum de maturité (indispensable à un travail à caractère personnel prononcé) et d'autre part son niveau lui permet alors de poursuivre avec fruit les études entreprises. (Il sait rédiger au moins passablement et est capable de tirer profit des annotations et des conseils).

Dans ces conditions, l'organisation peut-être relativement simple : un Centre National d'Enseignement par correspondance comprenant :

1°) un service pédagogique chargé de la rédaction des plans de cours, de celle de recueils d'exercices, pour les différentes matières (il est en effet indispensable de réaliser l'uniformité et l'homogénéité dans de telles circonstances), des conseils et directives etc., le tout étant multiplié et envoyé au fur et à mesure des nécessités aux élèves.

2°) un service de correction comprenant des enseignants de haute qualification (dans leur spécialité comme sur le plan pédagogique); en général, ce sont des maîtres ayant une grande expérience de renseignement qu'il faudra y placer.

3°) un service de courrier qui reçoit, dépouille, classe les copies pour les confier aux professeurs et après correction les reprend, enregistre les notes et assure l'expédition.

Du point de vue de la structure interne de son organisation, le Centre d'enseignement par correspondance doit comporter des sections (ou

divisions) correspondant aux différents ordres d'enseignement : moyen général, moyen spécialisé, supérieur. Au sein de chaque section, une coordination doit obligatoirement avoir lieu entre les maîtres affectés à une classe déterminée : ainsi le travail des élèves sera suivi non pas seulement de façon étroite dans telle ou telle matière, mais dans son ensemble; les conseils ne pourront que s'en trouver plus adaptés à la situation et aux conditions de ceux à qui ils s'adressent en même temps que sera respecté l'objectif de formation générale visé par l'enseignement.

B. Organisation administrative des services de l'éducation

Nous avons déjà examiné l'organisation administrative actuelle de l'éducation, telle qu'elle a été léguée aux États africains par le régime colonial et conclu à la nécessité de la remplacer par une autre plus adaptée aux conditions de nos pays. Cela s'impose avec encore plus d'évidence dans le cadre d'une réorganisation complète du système d'éducation : les rouages administratifs dans tout État sont en effet conçus pour permettre la mise en œuvre d'une politique donnée des classes ou couches dirigeantes du pays considéré et sous les différents aspects qu'elle revêt : économique, social, culturel; on ne peut donc prétendre amener des changements effectifs dans un domaine quelconque tout en renonçant à toucher en quoi que ce soit aux rouages existants. Il est vrai que la capacité de résistance de ces derniers est énorme, y compris dans l'esprit des hommes (qui finissent par les considérer comme des tabous, des fétiches intouchables). Il est non moins vrai que c'est s'exposer à des déboires et à des échecs cuisants que de ne pas prêter une attention suffisante aux mesures d'organisation destinées à permettre l'application effective d'une décision quelconque.

Pour assurer la direction et la gestion administrative, la coordination et le contrôle pédagogique des différents secteurs de l'éducation, pour veiller à la mise en œuvre correcte de la conception, de l'orientation et du contenu du système d'éducation préconisé, une organisation administrative appropriée est indispensable. Elle doit naturellement comporter différents services de conception et d'élaboration, de coordination, de contrôle, de gestion, et d'exécution; les rapports entre ces services, leur nombre et la répartition géographique doivent par ailleurs refléter, dans une certaine mesure et jusqu'à un certain point, ceux de l'organisation politique administrative du

pays. En vue de l'obtention du maximum d'efficacité dans le travail, une spécialisation de ces services en rapport avec les divers aspects de l'activité du ministère doit être instituée, sans nuire pour cela à la coordination entre eux. De plus, il convient de prendre garde de ne pas multiplier inconsidérément le nombre de ces services et de leurs sections, afin de ne pas en alourdir et compliquer inutilement l'organisation et la coordination. Dans le même ordre d'idées, on doit insister sur le fait que nos pays ont hérité de la domination coloniale un développement exagéré de la bureaucratie dans toutes les branches de l'administration. Un grand nombre d'institutions, de rouages, de formes d'organisation, trouvaient leur justification dans les méthodes et les objectifs propres à assurer l'oppression politique et le pillage systématique des richesses économiques des territoires africain par l'impérialisme (français, anglais, belge, etc.); ils visaient aussi à créer un véritable rideau de fumée destinée à prévenir et empêcher toute compréhension claire du mécanisme de l'administration du pays dans son ensemble de la part des populations comme des cadres subalternes indigènes, à tout embrouiller par une complexité apparemment inextricable, de façon à inculquer et entretenir chez les fonctionnaires africains de tous niveaux le mythe de « la nécessité du blanc pour que ça marche » (mythe qu'on ne dénoncera jamais assez tant il est ancré dans la conscience et le subconscient d'un grand nombre d'Africains – y compris souvent ceux qui prétendent et claironnent publiquement leur manque de complexes); en même temps était ainsi rendue quasi-impossible chez les masses africaines la possibilité de comprendre le mécanisme profond de l'exploitation coloniale, la nature et le rôle de l'appareil politico-administratif d'oppression coloniale, tout cela visant à retarder ainsi leur prise de conscience politique et ses conséquences. À moins de viser des buts identiques ou analogues, on ne peut maintenir en place une telle superstructure⁶. Par ailleurs, compte tenu des moyens dont disposent les États africains, de leur étendue et de l'importance numérique de leur population, la bureaucratie entraîne un gaspillage sur le double plan de l'immobilisation d'un grand nombre de cadres à des postes bureaucratiques (où leur rendement social est quasi-nul), et du renforcement d'une lenteur administrative déjà persistante du fait des conditions nouvelles

6. Superstructure : en général ensemble des institutions politiques, juridiques, religieuses dans un pays ou un États; ici ensemble des rouages administratifs.

(inexpérience, incompetence ou même inconscience aiguë des cadres et leurs conséquences). Il n'est pas non plus superflu de souligner que ce n'est pas dans la copie servile, sans aucun effort de réflexion critique et d'adaptation des institutions politico-administratives des États capitalistes (en premier lieu des anciennes métropoles), pas plus d'ailleurs que de celles des États socialistes, copie d'ailleurs souvent cantonnée dans tout ce qu'il y a de plus factice et superficiel (dénomination et titres, habitudes et autres faits extérieurs), que réside comme le pensent trop de gouvernements africains, la transformation de nos pays en « États modernes ». Il serait d'ailleurs erroné de ne pas voir le rôle joué dans ce domaine par le néo-colonialisme. Par l'intermédiaire du réseau soigneusement mis en place « d'experts » de tout crin, de « conseillers techniques » et autres cadres « généreusement et gratuitement prêtés » aux gouvernements africains par l'assistance technique, il développe ses plans et les met en application; en particulier, dans la mesure même où le maintien, mieux l'accroissement de la bureaucratie est un moyen puissant de corruption des couches de la petite et moyenne bourgeoisie (fonctionnaires, intellectuels, etc.), de leur transformation en valets soumis, en même temps que l'occasion d'inonder les pays d'un flot de techniciens étrangers, le néocolonialisme ne peut qu'encourager cette orientation. Ce serait se tromper lourdement que de croire que l'éducation n'est pas visée par ces plans; nous avons à cet égard déjà analysé la politique culturelle du néo-colonialisme. Un discours récent programme d'Adlai Stevenson, représentant des U.S.A. à l'O.N.U. jette une lumière crue sur les intentions impérialistes dans ces domaines.

Tout d'abord j'aimerais que nous mesurions et que nous acceptions l'obligation que nous avons de donner à l'Afrique l'instrument fondamental de son progrès – l'éducation. Quiconque a eu la chance de visiter ces régions d'Afrique où l'éducation est prodiguée de longue date – je pense au Ghana méridional, au Nigeria ou au Sénégal – ne doute pas un instant que 50 ans d'une tradition d'éducation ne puissent susciter des Africains formés aux disciplines et capables de diriger les destinées de leur pays. (Comment, c'est ce que l'orateur précise ainsi) : Après nous avoir aidés pendant un demi-siècle à maintenir notre niveau de vie, les Africains veulent maintenant leur part du gâteau. Et pour l'obtenir, ils doivent travailler. Pour l'obtenir, si besoin est, la domination africaine se fera plus cruelle que la domination blanche. (Dans quel but, c'est ce qu'indique clairement

l'homme d'État américain) : Nous devons établir nos buts clairement : constitution d'une Afrique indépendante, unifiée si possible, formant une entité, ou bien groupant ses peuples dans les régions où la survie est possible. À cette immense zone en gestation, nous devons fournir les capitaux et l'aide technique nécessaire afin de faire éclater le circuit fermé de l'ancienne économie colonialiste, et d'édifier un marché intérieur étendu et développé. (Adlai Stevenson : Discours prononcé le 13 avril 1962 dans l'État d'Illinois in *Afrique Nouvelle* du 30 mai 1962)

En conclusion, on peut mesurer combien il est indispensable, sur un plan général comme sur celui de l'éducation, de mettre sur pied une organisation aussi simplifiée que possible des services, la moins bureaucratique possible, de façon à déjouer les plans d'invasion des « expert » et d'autres « techniciens » impérialistes, à mettre effectivement entre les mains des nationaux et sous leur contrôle effectif la conduite du développement de l'éducation. On doit également veiller, ce faisant, à adopter des structures telles qu'elles puissent aisément se prêter à des remaniements ultérieurs prévisibles ou qui peuvent se révéler nécessaires au cours de l'évolution politique, économique, sociale et culturelle des pays de l'Afrique Noire.

Sans préjuger du détail de l'organisation administrative de l'État considéré, on peut distinguer des services centraux installés dans la capitale (services du ministère de l'éducation) des services régionaux dans les capitales administratives ou économiques des régions (la définition de la délimitation de ces dernières pouvant être basées sur des arguments aussi bien administratifs, économiques que linguistiques), des services locaux, qui se réduiront pratiquement à l'aspect administratif de la direction des établissements scolaires.

1. Services centraux de l'éducation

Conformément aux conclusions présentées plus haut, on peut répartir les tâches et fonctions des services centraux de l'éducation comme suit :

1. direction technique et administrative, coordination des différents secteurs de l'éducation; contrôle pédagogique; élaboration et

- conception (programmes, manuels, examens, planification, etc.);
2. gestion administrative et financière du personnel et des établissements scolaires; statistiques scolaires;
 3. équipement des établissements scolaires (fournitures diverses, livres, matériel scientifique d'enseignement, etc.);
 4. publications, éditions (documents pédagogiques divers, manuels, programmes, brochures diverses, etc.);
 5. démarrage et coordination de la recherche scientifique.

Les différents organismes et services doivent assumer ces tâches et fonctions sous le double signe d'une spécialisation (reflétant une division rationnelle du travail) et d'une coordination pleine et entière. La solution de ce problème est heureusement largement simplifiée par les conditions objectives existantes dans le domaine de l'éducation en Afrique Noire : développement insuffisant de l'éducation, avec comme conséquence la primauté à accorder à son extension, et en premier lieu à l'alphabétisation et à l'enseignement élémentaire et moyen (général comme spécialisé); quasi inexistence de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans ces conditions, aucun éparpillement ne s'impose sur le plan de la direction, du moins pendant une période dont la durée dépend de la situation actuelle comme des efforts qui seront déployés dans l'immédiat. Une direction unique comportant des services spécialisés et s'appuyant sur des organismes à caractère non administratif permet de répondre correctement aux exigences actuelles et à venir.

a. Direction générale de l'éducation

Le personnel responsable qui la compose peut valablement être réduit à :

– Un directeur général de l'éducation directement responsable devant le ministre de l'éducation, chargé de la coordination générale, des questions de planification et s'occupant plus spécialement de l'enseignement moyen (général et spécialisé) et de l'enseignement supérieur; il est également chargé des questions et problèmes relatifs à la formation des maîtres pour l'enseignement moyen et supérieur;

– Un directeur général adjoint de l'éducation à qui revient plus

particulièrement la charge de l'enseignement élémentaire, de l'organisation des cours du soir et de l'enseignement par correspondance; en outre, il s'occupe de la formation des maîtres pour l'enseignement élémentaire.

De façon collective, les deux directeurs assument les tâches d'élaboration et de conception, de contrôle pédagogique avec le concours d'inspecteurs généraux et dans le cadre de services et organismes qui seront examinés plus loin.

- Des inspecteurs généraux de l'enseignement, choisis parmi les maîtres en raison de leur qualification professionnelle (spécialité et pédagogie) et dont au moins trois résident de façon permanente dans la capitale, les autres pouvant enseigner (comme d'ailleurs les trois premiers), mais dans différents centres du pays; l'inspection de l'enseignement moyen (général et spécialisé) est du ressort des inspecteurs généraux qui l'assurent périodiquement pour les différentes matières; il ne doit d'ailleurs pas être exclu que des personnalités non membres de l'enseignement puissent être chargées de missions d'inspection dans les circonstances particulières (manque d'enseignants qualifiés, enseignement spécialisé, etc.)

- Un « administrateur » chargé sous l'autorité des deux directeurs de la gestion administrative et financière.

- Le personnel auxiliaire nécessaire au fonctionnement des services et organismes.

Du point de vue de l'organisation, les services directement intégrés à la direction générale de l'éducation peuvent comporter un Bureau pédagogique, un Bureau du Personnel et des Statistiques, un Service Administratif.

1. *Bureau, pédagogique dirigé par le doyen des inspecteurs généraux.* Il comprend :

- une section inspection – méthodes pédagogiques;
- une section programmes-examens;
- une section rédaction de manuels.

Chacune de ces sections est placée sous la responsabilité d'un inspecteur général, le doyen étant chargé de la première section en plus de ses fonctions de directeur du Bureau Pédagogique. Les fonctions de

chacune des sections sont suffisamment explicites pour nous dispenser de longs développements. Dans l'accomplissement de ses tâches, le Bureau pédagogique s'appuie d'une part sur les inspections régionales (voir plus loin) qui ont évidemment un grand rôle à jouer sur ce plan, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement élémentaire, sur le travail d'inspection de l'ensemble des inspecteurs généraux et sur des commissions dirigées par chacun des responsables de section : Commission des Programmes, Commission des Manuels, Commission Pédagogique. La composition et le fonctionnement de ces dernières seront indiquées dans le cadre de l'examen de l'ensemble des organismes à caractère non administratif.

2. *Bureau du personnel et des Statistiques.* Dirigé par un « administrateur » sous l'autorité directe du directeur général et de son adjoint, il est chargé de suivre le recrutement, la répartition, l'affectation, le mouvement et la carrière du personnel de l'éducation et des écoles de formation des maîtres. Pour la commodité du travail il peut être divisé en 2 sections :

- Enseignement élémentaire et Écoles Normales.
- Enseignement moyen et supérieur et Instituts pédagogiques supérieurs.

Ces sections fonctionnent pour les affectations et l'avancement du personnel, en liaison avec les inspecteurs et les Commissions d'avancement et de mutation pour chaque corps d'enseignement (instituteurs, professeurs, etc.). Parallèlement chacune d'elles s'occupe des statistiques scolaires dans le secteur de ses activités.

3. *Services administratifs sous la responsabilité d'un « financier ».* Il est chargé de la gestion et du contrôle financier des différents établissements et du personnel : traitements, pensions, bourses, etc. Il suit, surveille et contrôle l'utilisation des ressources du budget de l'éducation. Sous l'autorité du directeur général et de son adjoint, ce service prépare le projet de budget, les commandes de matériel, etc.

b. Services rattachés à la direction de l'éducation

En plus des services faisant organiquement partie intégrante de la direction générale de l'éducation, il est indispensable d'en mettre en place trois autres qui peuvent lui être rattachés pour des raisons qui deviendront bientôt évidentes : le Centre d'enseignement par correspondance, le Centre d'équipement des établissements scolaires, le Service des éditions et publications de l'éducation.

1. Centre d'enseignement par correspondance

Étant une forme d'enseignement comme les autres, sa direction doit évidemment être assumée en liaison avec celle des autres secteurs de l'éducation. De plus, la structure décrite (et sur laquelle nous ne reviendrons pas) montre la nécessité, pour mener à bien les diverses tâches (réception, correction et expédition; élaboration de divers documents pédagogiques, etc.) de disposer d'un nombre suffisant de professeurs (correction) et de moyens matériels; toutes choses qu'il est plus facile de trouver dans la capitale et auprès du ministère de l'éducation. Le centre est dirigé par un professeur désigné et fonctionne, comme nous l'avons déjà indiqué, sous l'autorité du directeur général adjoint, les correcteurs étant recrutés parmi les maîtres (ou autres spécialistes) disponibles. Un personnel réduit peut assumer la réception et l'expédition des copies, leur classement et la tenue d'un fichier de notes et appréciations.

2. Centre d'équipement des établissements scolaires

Ce centre mérite une très grande attention. L'expérience du métier d'enseignant en Afrique Noire (et peut-être le poste idéal d'observation qu'occupe tout professeur de sciences physiques) nous a amené dès 1959 à proposer la création d'un tel centre pour les raisons suivantes, perceptibles à quiconque se préoccupe d'une meilleure utilisation des ressources financières mises à la disposition de l'éducation dans nos pays.

Selon les habitudes léguées par l'administration coloniale, tout le matériel (fournitures, livres, appareils scientifiques, etc.) nécessaire aux

établissements scolaires est « commandé » par l'intermédiaire des maisons de commerce : il en résulte un prélèvement systématique de bénéfices (pouvant dépasser 30 ou 40% du coût réel) bénéfices qui sont des cadeaux gracieux consentis aux trusts commerciaux par les gouvernements; ces derniers, par ailleurs, se plaignent constamment de la modicité des ressources du budget. Il est vrai qu'il n'est pas rare que ces commandes (comme celles qui ont cours dans d'autres ministères) soient l'occasion de « pots de vin » perçus par tout un éventail d'individus (pouvant aller du ministre au fonctionnaire subalterne), ce qui permet de comprendre aisément pourquoi, tout en reconnaissant (en paroles) l'absurdité d'un tel système les responsables ne font concrètement rien pour le faire disparaître. Or, il est évident (et la mesure vaut pour tous les services), que les États africains vu leurs ressources, ont le plus grand intérêt à prendre dans leurs propres mains tout ce qui a trait aux commandes de matériel à l'étranger; notamment par l'intermédiaire du secteur d'État de l'économie dont ce peut être un des moyens de démarrage. En ce qui concerne l'éducation, cela s'impose d'autant plus que le commerce des fournitures, livres, matériel scientifique est peu développé quand il n'est pas inexistant : nombre très insuffisant de librairies et papeteries, ce qui permet à celles qui sont installées de faire la loi sur le marché, tant en ce qui concerne le prix (près de 100% ou plus de bénéfices) que le choix de livres; invasion de romans policiers, d'ouvrages faisant l'apologie de l'impérialisme; peu ou pas de livres fondamentaux sur l'histoire, la géographie, l'économie, les problèmes actuels de l'Afrique; absence quasi-totale d'ouvrages scientifiques et techniques, orientation ouverte de leurs affaires vers la seule clientèle européenne.

Dans le même ordre d'idée, le matériel le plus simple, même lorsqu'il est réalisable sur place, est commandé en Europe : d'où un prix de revient sans rapport avec sa valeur réelle et son usage dans l'enseignement; tel dispositif qui ne comporte que planches et poulies, tel autre constitué de boules métalliques suspendues avec des ficelles sur un support, bref de nombreux appareils simples d'enseignement de la physique, les tubes à essai et à réduction et bien d'autres pièces simples de verreries viennent (le plus souvent endommagés) d'Europe. Or, il n'y a aucun doute qu'il est parfaitement possible et combien plus profitable de construire et monter en Afrique une grande partie de l'appareillage utilisé dans l'enseignement. Certes, il faut pour cela les machines et les matériaux nécessaires, les ouvriers qualifiés ne manquant pas (les entreprises privées, elles, les

trouvent bien). Les dépenses correspondantes sont loin de valoir celles que l'on accumule une année après l'autre par le système de commandes, et les prix de revient plus avantageux, surtout si l'on tient compte de la plus grande quantité qui pourra être produite; enfin, on peut également utiliser dans ce sens les élèves des établissements d'enseignement moyen spécialisé, et les travaux d'atelier dans renseignement moyen général.

On voit tout l'intérêt qu'il y a à créer un centre d'équipement des établissements scolaires, avec deux sections :

- Fournitures (cahiers, plumes, craies, crayons, etc., livres).
- Appareillage et matériel d'enseignement.

La 2ème section comprendra un atelier doté de quelques machines-outils courantes (tours, fraiseuses, perforeuses, scieuses, etc.), qui peuvent être combinées, d'un certain nombre d'autres appareillages (soufflage du verre, soudure, bobineuses, menuiserie), de façon à permettre de travailler les métaux, le bois, le verre. Il devra être approvisionné en matériaux bruts divers : divers métaux et alliage sous forme de barres, plaques et fils, verre en vrac; quelques ouvriers spécialisés (tourneurs, ajusteurs, fraiseurs, soudeurs, menuisiers) y travailleront sous la direction technique du contremaître ou d'un ingénieur, lequel d'ailleurs peut y occuper une partie seulement de son temps. Les projets établis par des enseignants avec la collaboration éventuelle d'autres spécialistes, sont examinés par une commission présidée par l'inspecteur général doyen, chiffrés, et une fois adaptés, transmis à l'atelier pour exécution.

Les dépenses correspondantes sont bien entendu prévues au budget sous la rubrique équipement et le matériel est comptabilisé dans le cadre du budget des établissements auxquels il est livré. En plus de l'atelier, est adjoint un magasin.

La 1ère section est essentiellement un magasin où sont rangés les fournitures commandées par les soins des services financiers sur décision prise d'après un projet de la direction générale.

La livraison est faite sur commande des établissements par décision du directeur général de l'éducation et son adjoint selon le secteur intéressé. Elle peut également être décidée pour l'ensemble des établissements d'un type donné par les mêmes autorités.

3. Service des publications et éditions de l'éducation

Le Ministère de l'éducation doit disposer d'une façon autonome d'un minimum d'équipement pour l'édition des documents divers : ronéo, petite imprimerie, même dans le cas où il peut, pour des publications importantes, s'adresser à une imprimerie existante du gouvernement (cas des éditions de certains manuels, brochures, etc.). Aucun travail sérieux n'est en effet possible dans le domaine de l'éducation dans les pays d'Afrique Noire sans la mise à la disposition des services de l'éducation des moyens nécessaires pour produire sur place et à bon prix toute une gamme de matériaux imprimés ou ronéotypés; qu'il s'agisse du matériel devant permettre de conduire l'alphabétisation et de poursuivre la consolidation et l'élargissement de la base culturelle qu'elle constitue, des manuels simples de l'enseignement élémentaire et moyen, et surtout des documents à caractères pédagogiques (instructions, guides pour l'enseignement de différentes matières lors du démarrage de la réorganisation des études et programmes, plans de leçons, conseils pédagogiques, etc.), la nécessité d'en disposer sur place, au moment voulu et en quantité requise est évidente. Aucun essor culturel ne pourra effectivement avoir lieu si ces conditions ne sont pas réalisées.

Les dépenses correspondantes (qui peuvent d'ailleurs par des mesures judicieuses être réduites au minimum indispensable) sont inévitables et dans ce domaine la coopération internationale⁷ et interafricaine (sur laquelle nous reviendrons) peut jouer un rôle considérable. Et que ne pourrait-on pas en Afrique Noire avec moins de gaspillage, moins d'esprit de jouissance et l'arrêt du drainage actuel des fruits du travail du peuple dans les coffres des sociétés capitalistes et les poches des couches dirigeantes!

7. La fourniture de biens d'équipement (en particulier dans le domaine de l'éducation : imprimerie, papier, appareils scientifiques, machines, outils divers) est certainement plus conforme aux besoins réels et aux aspirations des peuples africains que celle exclusive d'armes que sont toujours prêts à donner les impérialistes à des pays que personne ne menace : jeeps, motos équipées, stock de mitraillettes, etc. sont évidemment destinés à la répression contre le peuple afin d'assurer la domination économique et politique du néo-colonialisme.

c. Organismes officiels à caractère non administratif

En plus des services et organismes examinés ci-dessus, et pour permettre une élaboration collective des différents aspects du travail, des organismes officiels à caractère non « administratif » travaillent auprès du ministre de l'éducation :

1. Un Conseil National de l'Éducation comprenant des enseignants, des spécialistes des différentes branches d'activité et présidé par le ministre ou le directeur général. Ce Conseil examine, discute et décide des questions d'orientation générale de l'éducation.

2. Commissions de travail : chargées de l'élaboration dans leurs domaines respectifs.

- Commission des programmes et examens.
- Commission de rédaction des manuels.
- Commission pédagogique.

Placées sous la direction d'inspecteurs généraux, elles étudient, élaborent, dans le cadre d'une division du travail combinant l'apport individuel et le style collégial, les questions qui relèvent de leurs compétences respectives. Les projets de solution, après examen et discussion collective et adoption, sont transmis aux directeurs généraux pour être, selon le cas, examiné par le Conseil National de l'Éducation avant leur mise en application.

Ces commissions sont composées d'enseignants de différentes spécialités désignés par la direction générale sur proposition des inspecteurs régionaux. Tout enseignant peut leur faire parvenir sous forme de document qu'elles sont tenues d'examiner, ses suggestions, critiques, projets, etc. dans le domaine de leur compétence.

d. Commission du plan de l'éducation

Elle comprend des représentants de tous les secteurs d'activités de l'économie du pays, le directeur général et son adjoint, les inspecteurs régionaux. Elle est présidée par le Ministre de l'Éducation et est chargée

de l'élaboration du projet de plan de l'éducation en liaison étroite avec les besoins et prévisions, et les objectifs dans le domaine de l'éducation.

2. Services régionaux

L'ensemble du territoire national peut être découpé en régions correspondant autant que possible aux divisions administratives (région ou ensemble de plusieurs cercles), à des unités économiques ou linguistiques. Au chef-lieu administratif (ou économique) est installée l'inspection régionale de l'éducation. Les services sont dirigés par un inspecteur de l'éducation et comprennent :

- Un Bureau pédagogique,
- Un Bureau du Personnel et Statistique,
- Un Bureau Administratif.

Les inspections régionales assurent et contrôlent l'exécution des tâches de l'éducation sur l'étendue géographique qui leur est confiée. L'inspecteur régional est responsable du contrôle administratif du fonctionnement de tous les établissements d'enseignement (élémentaire, moyen et du soir) de sa région, en même temps que du contrôle pédagogique de l'enseignement élémentaire. Il est chargé de l'organisation des cours du soir, et dirige l'exécution des mesures d'aide du personnel enseignant aux participants à la campagne d'alphabétisation. En rapport direct avec les instituteurs, directeurs d'école d'une part, et de l'autre avec la direction générale de l'éducation, l'inspecteur régional joue un rôle particulièrement important autant sur le plan pédagogique qu'administratif : c'est dire tout le soin qu'il faut apporter à son choix.

L'unité administrative de base est naturellement l'établissement scolaire : école élémentaire, école moyenne incomplète, école moyenne complète, etc. Sous la responsabilité d'un Directeur (instituteur, professeur, ou spécialiste désigné selon le cas), elle constitue la cellule d'exécution des tâches d'éducation. Les rapports de l'école avec l'inspection régionale sont non seulement d'ordre administratif, mais doivent surtout se développer sur le plan pédagogique : soit lors d'inspections, de conférences régionales, soit même dans le cadre de rapports dénués de tout bureaucratisme entre enseignants de quelque sorte que ce soit.

3. Organigramme général de l'organisation administrative de l'éducation

Note des éditeurs : « L'organigramme général de l'organisation administrative de l'éducation » figurant dans l'édition originale, qui reprenait ce qui a été évoqué précédemment, n'a pas été reproduit dans cette édition.

C. Les programmes et les examens

Dans la mesure où les programmes constituent la traduction concrète de la conception, des objectifs et de l'orientation de l'éducation, et les examens un moyen incontestable de vérifier et sanctionner l'accomplissement des différentes tâches à travers les résultats de l'action d'éducation chez ceux qui la reçoivent, on ne peut éluder la question des programmes et des examens dans l'élaboration de tout système d'éducation. Il ne peut être question (et nous n'en avons pas la moindre prétention), de formuler les programmes des divers ordres d'enseignement : c'est là un travail qui pour être correctement accompli, nécessite d'être entrepris collectivement et cela à un double point de vue; non seulement le concours de spécialistes de différentes disciplines et travaillant dans différents ordres d'enseignement est indispensable, mais même pour une matière donnée et un ordre d'enseignement déterminé (élémentaire, moyen général ou spécialisé, supérieur), le recours à un collectif d'enseignants qualifiés est le moyen le plus sûr d'assurer une élaboration judicieuse. C'est pourquoi il ne peut s'agir ici que de présenter des remarques et propositions à caractère général.

1. Les programmes

Dans le cadre d'une conception unitaire (globale) de l'éducation, les programmes doivent fondamentalement être un ensemble homogène et coordonné tant horizontalement (au niveau d'une classe donnée), que verticalement (du point de vue de la succession des années d'études pendant la scolarité). En même temps, pour tenir compte de l'évolution physique, psychique et mentale de l'élève au cours de sa scolarité ou pour répondre à des objectifs précis de spécialisation, une délimitation des responsabilités respectives est nécessaire à différents stades de la formation de l'enfant et

de l'adolescent, délimitation d'où découle une particularisation relative des tâches, moyens et méthodes. En ce sens on peut et doit distinguer :

- Les programmes de l'enseignement élémentaire,
- Les programmes de l'enseignement moyen général,
- Les programmes de l'enseignement moyen spécialisé,
- Les programmes de l'enseignement supérieur spécialisé.

a. En ce qui concerne l'enseignement élémentaire, les matières fondamentales sont :

- la langue maternelle ou véhiculaire africaine,
- les mathématiques (calcul),
- sciences,
- éducation morale et sociale,
- activités pratiques,
- éducation esthétique (musique, chant, dessin, etc.),
- éducation physique,
- la première langue étrangère.

L'enseignement simultané de toutes les matières (du moins sous une forme séparée, spécialisée) ne peut évidemment être conduit dès le début. Il n'en reste pas moins que dès les premières années, il peut et doit prendre place à travers les leçons de vocabulaire, la lecture, etc.

La première question qui surgit est celle de l'importance relative à donner aux différentes matières. Avant toute discussion, il est intéressant de citer quelques données statistiques, relatives aux moyennes des pourcentages de l'horaire global consacrées aux différentes matières dans l'enseignement élémentaire, dans 70 pays concernés par une enquête de l'UNESCO⁸.

8. *Élaboration des programmes du 2e degré*, UNESCO Publication, n° 125.

Moyenne pour l'enseignement élémentaire

Matières	Moyenne	Moyenne des écarts
Langue	13,16	± 11,00
Mathématiques	15,98	± 3,30
Sciences	10,69	± 5,17
Éducation morale et sciences sociales	8,72	± 5,61
Éducation esthétique	7,17	± 4,02
Activités physiques	10,33	± 6,14
Éducation physique	6,36	± 2,63
Religion	5,14	± 5,03
Autres activités	3,98	± 2,47

Ces chiffres constituent un point de repère utile pour tous ceux qui, de près ou de loin, s'occupent de l'élaboration des programmes de renseignement élémentaire.

En ce qui concerne l'aspect théorique de la question soulevée (il a déjà été précisé qu'il ne s'agit pas de proposer ici une rédaction des programmes), il est important de l'examiner non dans le cadre de considérations abstraites et artificielles relatives à une détermination (alors inévitablement fausse malgré les semblants de justification invoquée), de « l'ordre de priorité » des matières en fonction du seul aspect des connaissances à faire acquérir ou d'un « équilibre » à réaliser, mais scientifiquement en partant des conditions concrètes comme des objectifs de l'enseignement au niveau considéré.

La part de chaque discipline particulière est (doit-être – A.M.) fixée en fonction tant de ses propres résultats et de sa logique que des besoins historiques concrets de la société. Il n'est pas moins indispensable de prendre en considération le rôle que joue l'appropriation des connaissances et capacités relevant de cette discipline dans le développement intellectuel de l'enfant, et ceci à chaque stade. La psychologie ne s'est pas occupée jusqu'ici de ce problème des proportions, c'est-à-dire du rapport des divers stades du développement de l'enfant à la quantité moyenne des matières susceptibles d'être assimilée par lui à un âge donné et dans une branche donnée. Il s'agit au fond d'étudier les modifications

qualitatives et quantitatives complexes qui vont de l'activité de perception directe des connaissances par les sens à la pensée logique de l'élève. À chaque stade de développement de l'enfant, il faut déterminer la matière d'enseignement concrète qui est primordiale dans le processus d'appropriation du système de connaissances dans la catégorie considérée.

La pratique pédagogique atteste que les connaissances ne se fixent dans la mémoire que si elles rentrent dans un système dont les parties se rattachent les unes aux autres; il faut choisir le système en fonction du développement mental de l'enfant de manière à assurer la succession des connaissances (par exemple par les cycles d'enseignement).

Des recherches pédagogiques et psychologiques doivent être menées à ce sujet par des maîtres expérimentés. (Josef Linhart, Professeur à l'Université de Prague, Maître de recherches à l'Institut de Pédagogie de l'Académie Tchécoslovaque des Sciences in *Recherches internationales*, no 28, nov.-Déc. 1961, p. 156)

Autant que permettent d'en juger tant les résultats actuellement acquis à la suite de recherches relatives à l'évolution psychique, intellectuelle et mentale de l'enfant que ceux de l'expérience pédagogique dans les classes de l'enseignement élémentaire et moyen, une attention particulière doit être accordée en premier lieu à l'enseignement de la langue, ensuite à celui des mathématiques, des sciences d'observation et aux activités pratiques.

Le développement psychique de l'enfant se déroule au court d'un processus de communication, initialement pratique. Mais l'enfant entre très tôt en contact avec ceux qui l'entourent. Il rencontre des mots, commence à comprendre leur signification et à les employer activement dans son langage. L'acquisition du langage est la condition essentielle de son développement intellectuel car le contenu de l'expérience historique des hommes et leur pratique historico-sociale qui se fixent tout forme de choses matérielles se généralisent et se reflètent dans la forme verbale. C'est sous cette forme que se présente à l'enfant l'abondance des connaissances accumulées et des notions sur le monde qui l'entoure. (Alexis Leontiev, Professeur de Psychologie à l'Université de Moscou, Membre de l'Académie des Sciences pédagogiques, Vice-président de

la Société des psychologues de l'U.R.S.S., Membre du Comité exécutif de l'Association internationale de psychologie scientifique, in *Recherches internationales*, No 28, nov.-déc, 1961, p. 29)

On peut d'ailleurs constater, sur la base des données statistiques déjà mentionnées, que de façon générale, l'importance particulière de l'enseignement de la langue est reconnue, bien qu'elle se traduise inégalement dans la pratique, puisque l'écart moyen de l'horaire consacré à la langue atteint le tiers de la valeur globale de cet horaire. De plus, il convient d'insister ici sur le fait que le « processus de communication » entre l'enfant et le milieu naturel et social, dans son aspect de « contact verbal » se déroule dans la langue parlée autour de l'enfant. L'école ne peut donc prétendre y contribuer positivement, tout en écartant cette langue et en imposant artificiellement à l'enfant un instrument de « contact verbal » étranger à son milieu social, et par là-même, tendant beaucoup plus à l'isoler de ce milieu : c'est en fait superposer au processus naturel, tel qu'il se déroule au sein de la famille et de la société, un deuxième, purement artificiel prenant place uniquement dans les murs de l'école; les conséquences d'un tel état de choses ont été examinées par ailleurs : perturbation du développement psychique et intellectuel normal de l'enfant, relâchement (sinon rupture) des liens qui l'attachent à son milieu, etc. Quant à l'enseignement des mathématiques, des sciences d'observation et aux activités pratiques, ils peuvent (et doivent) jouer un rôle non négligeable dès l'école élémentaire non seulement par leur contribution au développement et à l'affermissement de nombreuses qualités chez l'enfant (esprit d'observation, raisonnement, habileté manuelle et goût du travail manuel, attitude objective devant les choses, etc.), mais aussi et surtout dans la mesure même où ils répondent à des préoccupations présentes chez l'enfant (curiosité, recherche de justifications aux choses, besoin d'ordre et de classification, logique enfantine, etc.). Naturellement, toutes les matières ne peuvent raisonnablement pas être enseignées dans toutes les classes de l'enseignement élémentaire : ainsi le premier cycle doit être essentiellement consacré à la langue, aux premiers éléments de calcul et seulement en dernière année commencera l'enseignement des sciences d'observation (éléments d'histoire, de géographie, vie des plantes et animaux, etc.); le second cycle pourra alors voir un développement progressif des mathématiques et des sciences d'observation, du dessin, des activités pratiques autant individuelles que collectives, etc., la langue gardant toujours

une place importante, bien qu'occupant alors une moins grande fraction de l'horaire global (par rapport au premier cycle).

Après l'examen de l'importance relative à accorder à chaque matière, il est nécessaire d'entreprendre celui du contenu des programmes. Il importe tout d'abord de mettre en garde contre les tendances à considérer que seuls les programmes de l'enseignement « secondaire » actuel méritent d'être révisés, tendance basée sur l'appréciation que les « adaptations » successives des programmes du primaire actuel les auraient rendus satisfaisants. Il n'en est rien. Tout d'abord parce que ces « adaptations » ne sont que des replâtrages par surcroît souvent improvisés, et qui n'ont pas fondamentalement changé l'esprit (sinon la lettre) des anciens programmes; de plus dans le cadre d'une conception unitaire de l'éducation, l'enseignement élémentaire n'étant qu'une phase d'un processus global (phase qui a certes comme les autres ses particularités propres en liaison avec les étapes correspondantes du développement de l'enfant), il ne peut être question de la séparer de l'enseignement moyen ni de prétendre réexaminer les programmes de la phase ultérieure en laissant de côté ceux du début; enfin il ne fait aucun doute que l'utilisation d'une langue africaine dans l'enseignement ne manquera pas d'impliquer des changements importants dans la structure et l'agencement des programmes.

L'aspect fondamental des changements qui nous semblent devoir intervenir sur le plan du contenu des programmes est leur « africanisation », dont l'introduction d'une langue africaine dans l'enseignement constitue déjà un point capital. De quoi s'agit-il? Moins d' « enfermer » l'enfant africain dans le cadre étroit de son village, sa ville, sa région ou son pays, ou de lui inculquer un quelconque chauvinisme ou un racisme imbéciles que de partir chaque fois de son milieu naturel (matériel, socio-culturel) pour fonder et élargir progressivement sa prise de conscience, ses connaissances des choses et des hommes et son adaptation à la vie dans la société où il évolue, le conduisant ainsi à assumer son rôle et ses responsabilités futures d'Africain, plus généralement de membre de la communauté humaine. C'est d'ailleurs la seule orientation correcte eu égard aux stades de son développement parcourus par l'enfant tout au long de l'enseignement élémentaire, comme d'ailleurs aux étapes successives de tout processus d'acquisition de la connaissance.

Ainsi s'élargira progressivement le champ de vision de l'enfant, sa

découverte de l'univers lui-même ainsi que son milieu de moins en moins immédiat, dans un cercle de plus en plus large, suivant le vrai chemin de la culture, qui va du proche au lointain, du particulier au général, du concret à l'abstrait, de l'individualité à la généralité, de l'intérêt égocentriste à l'intérêt altruiste. Ceci est vrai du contact avec les hommes autant que du contact avec les choses. (Paul Langevin. *La pensée et l'action*, op. cit. pp. 243 et suiv.)

Une objection plus ou moins clairement formulée par ses promoteurs et ses défenseurs africains (conscients ou inconscients) et étrangers (idéologues du néo-colonialisme) doit être examinée ici : celle qui veut voir dans une telle orientation du contenu des programmes un « retour au passé » (sous-entendu de barbarie et de sauvagerie), une attitude tournant le dos au « monde moderne », etc. À cet égard, il convient de remarquer qu'en Afrique Noire comme ailleurs la connaissance du passé est indispensable à une compréhension réelle du présent, et que si du moins on s'en tient aux faits objectifs, à la réalité concrète des pays africains actuels, les vestiges et les traces plus ou moins profondes du « passé » côtoient les manifestations matérielles et spirituelles du « monde moderne » ; c'est cet ensemble complexe et mouvant qui constitue objectivement le milieu naturel (matériel et socio-culturel) de l'enfant dans l'Afrique Noire contemporaine. Certes, jusqu'à un passé récent, et dans une très large mesure encore aujourd'hui, ces deux aspects ont été ou sont plus juxtaposés que mis en position de pouvoir fusionner harmonieusement, ceci dans le cadre de la logique implacable des objectifs et méthodes de la domination coloniale. Il est vrai également que d'une part, l'idéologie colonialiste à travers ses thèmes favoris de propagande et l'influence qu'elle a exercé sur les Africains, d'autre part, la prise de conscience par ces derniers de la stagnation et du retard inséparables de la domination coloniale, ont eu pour conséquence d'opposer dans l'esprit de beaucoup d'entre nous l'idée du progrès avec la sauvegarde de l'héritage historique qui est le nôtre. Mais c'est un faux problème (ou une position fautive des problèmes), comme le montrent les faits et la vie, que de vouloir ramener la question à celle d'un « choix » et de plus en plus il devient manifeste qu'on le voudrait même, ce choix est impossible. La traduction concrète de l'« africanisation » des programmes doit embrasser toutes les matières (calcul, histoire, géographie, science d'observation, etc.) et surtout être effective dans les manuels, ce qui pose le problème important de la

rédaction de nouveaux manuels, problème que nous examinerons de façon plus particulière plus loin.

b) En ce qui concerne renseignement moyen général, les matières peuvent être réparties comme suit :

- Langue et littérature :
 - a. langue maternelle (ou véhiculaire africaine),
 - b. langues modernes,
 - c. langues classiques.
- Mathématiques,
- Sciences expérimentales,
- Sciences humaines,
- Activités et connaissances pratiques,
- Éducation physique,
- Éducation esthétique.

À titre de documentation et base de réflexion, voici des données statistiques relatives à l'importance respective des différentes disciplines d'après une enquête de l'UNESCO; dans 70 pays⁹; les moyennes calculées l'ont été sur la base de classement préliminaire en pays à enseignement unique et pays où existent des « sections » dans l'enseignement moyen général.

Moyenne pour l'enseignement moyen

Matières ou Disciplines	Enseignement unique		Enseignement sect. classique		« Section » scientifique	
	Moyenne	Écart	Moyenne	Écart	Moyenne	Écart
Langue maternelle	13,8	± 2,55	15,36	± 3,47	13,72	± 3,20
Langues modernes	13,18	± 5,77	15,67	± 5,16	15,25	± 4,21
Langues anciennes	1,71		9,59		2,12	
Mathématiques	13,43	± 1,95	10,71	± 1,99	16,32	± 3,60
Sciences expérimentales	14,50	± 3,39	11,34	± 3,30	18,28	± 4,44
Sciences humaines	17,48	± 4,61	18,08	± 5,05	13,45	± 3,42
Connaissances pratiques	7,87	± 7,12	3,23	± 2,89	4,29	± 3,74
Éducation artistique	6,62	± 3,00	4,60	± 2,20	5,43	± 2,83
Éducation physique	6,69	± 2,15	7,57	± 2,30	7,45	± 2,30
Enseignement religion	1,40		2,52		2,48	
Disciplines diverses	3,24		1,29		1,16	

Quant à l'importance à donner aux différentes disciplines et au contenu des programmes, les remarques générales et les conclusions développées plus haut restent valables : choix des matières principales en fonction de l'étape du développement de l'enfant et l'adolescent, « africanisation » (dont le caractère véritable pourra enfin se révéler grâce au développement mental maintenant notable de l'enfant).

Si la langue (maternelle ou africaine véhiculaire) doit encore garder une place importante (en tant qu'instrument d'expression de la personnalité

de l'individu), les mathématiques, les sciences de la nature et les sciences humaines, les activités pratiques, l'apprentissage des langues modernes étrangères doivent voir s'élargir considérablement la part qui leur est faite dans l'enseignement, en accord avec et tout en respectant sur le plan pédagogique les particularités des étapes correspondantes de l'évolution de l'enfant. Pendant le premier cycle, en dehors de toute ambition déplacée d'accumuler le plus de connaissances et de toute spécialisation hâtive et arbitraire, toutes les disciplines devront être équitablement représentées, de façon à fournir à l'enfant les moyens nécessaires à l'éclosion et au développement de ses facultés et de ses capacités dans tous les domaines de l'activité humaine. Alors seulement pourra être préparée une orientation rationnelle (autant par rapport à la personnalité de l'individu que vis-à-vis des intérêts de la collectivité) et qui pourra alors s'opérer progressivement pendant le second cycle. Au cours de ce dernier, pourra s'effectuer une division en deux séries : sciences humaines et sciences de la nature, l'enseignement de base restant le même (langues, histoire, géographie, mathématiques, activités pratiques, etc.), avec seulement des particularités, la différenciation portant plus sur la place réservée respectivement aux sciences humaines et aux sciences de la nature.

L'enseignement des sciences physiques et naturelles débutera avec la scolarité du premier cycle :

C'est en effet de 12 à 15 ans que devrait se placer la seconde étape de l'initiation, correspondant à l'acquisition de la notion de loi, de série causale, établissant des liaisons nécessaires entre les faits, dont la connaissance nous permet d'agir sur les choses et de prévoir les événements. J'ai pu constater personnellement qu'un semblable enseignement, fondé le plus largement possible sur des travaux pratiques, réussit admirablement avec des enfants de cet âge. (Paul Langevin, *La pensée et l'action*, op. cit. pp. 219 et suiv.)

Concurremment les mathématiques occuperont une place de choix, tout en revêtant un caractère concret; l'histoire et la géographie devront perdre le caractère de catalogues de faits et de chiffres entassés pêle-mêle pour s'orienter vers l'acquisition d'une compréhension de l'évolution des sociétés, des cadres matériel et naturel de l'activité millénaire de l'homme, des transformations issues de cette dernière; les activités pratiques individuelles et collectives (self-service, travaux manuels divers, etc.) sont

indispensables autant pour le développement de l'habileté de l'enfant que pour éviter la naissance d'une mentalité plus ou moins méprisante à l'égard du travail manuel.

Le passage au second cycle de renseignement moyen, avec la répartition des élèves en deux séries comme il a déjà été mentionné, ne doit pas pourtant prendre l'allure d'une fausse « spécialisation ». Il s'agit surtout de développer et d'aider à conduire à leur épanouissement les facultés de l'enfant et de l'adolescent, en passant à une autre étape de sa formation. D'où la place à donner à l'enseignement des sciences : sciences de la nature et sciences humaines, mathématiques, dont la valeur ne doit pas être jugée sur la base étroite d'une future spécialisation, ni même sur le seul caractère utilitaire des connaissances correspondantes pour la vie moderne, mais surtout pour tout son aspect hautement éducatif, pourvu qu'il s'articule avec un cours d'histoire des sciences, des peuples et civilisations. Avec Paul Langevin, nous pensons que cet « enseignement qui doit développer l'esprit de l'enfant par le contact avec la réalité et lui donner le sens d'un effort collectif et continu de notre espèce, possède non seulement un intérêt scientifique mais contribue aussi à la culture morale et à la culture générale¹⁰ ». Car comme le notait Berthelot :

Nous sommes les esclaves d'une vérité qui nous est extérieure et que nous ne pouvons connaître qu'en l'observant... La vérité s'impose ainsi avec la force inéluctable d'une nécessité objective, indépendante de nos désirs et de notre volonté. Rien n'est plus propre que cette constatation pour donner à l'esprit cette modestie, ce sérieux, cette fermeté, cette clarté de conviction qui le rendent supérieur aux suggestions de la vanité ou de l'intérêt personnel... L'habitude de raisonner et de réfléchir sur les choses, le respect inébranlable de la vérité, et l'obligation de s'incliner devant les lois nécessaires communiquent à l'esprit une empreinte ineffaçable. (Berthelot cité par Langevin)

Mais ce n'est pas là « tout le bénéfice que l'on peut tirer des études scientifiques : la troisième étape, dans laquelle l'être humain vient en quelque sorte s'insérer dans la vie collective de l'humanité en lutte contre un monde initialement hostile doit faire comprendre

10. Paul Langevin, *op. cit.*

aux élèves quelle solidarité en résulte entre les générations et quels devoirs elle leur impose¹¹ ».

Les programmes doivent éviter au maximum l'orientation dogmatique de ceux actuellement appliqués, l'encombrement de l'esprit de l'élève par un amas de connaissances, lois, formules sans lien cohérent et par surcroît souvent dépassées sinon périmées, la confusion entre culture et formation et volume des connaissances emmagasinées; ils doivent refléter la conviction que « l'enseignement ne peut donner en réalité, qu'un commencement de culture, qui met l'individu à même de désirer et de goûter celle-ci¹² », et viser à donner plutôt des bases solides et conformes au mouvement incessant de progrès que de prétendues « connaissances définitives ».

On est convaincu depuis longtemps que la formation humaine, qu'elle soit générale ou professionnelle, doit être renfermée dans les murs de l'école. Les capacités acquises en dehors de ces murs, par d'autres voies, paraissent toujours imparfaites, et indignes de confiance. Ce point de vue incline à introduire dans les programmes scolaires, tant de formation générale que professionnelle, tout ce que l'homme doit savoir dans toute sa vie. Les conséquences de cette tentative sont d'abord, les programmes surchargés, ensuite l'introduction « en provision » de matières trop difficiles pour un âge donné. Le travail scolaire fondé sur une telle construction ne peut produire de bons résultats ni pénétrer en profondeur dans la vie intérieure de la jeunesse. En s'appuyant sur de tels principes, non seulement nous ne réussirons pas à lier l'enseignement général à l'enseignement professionnel, mais encore, en les considérant séparément, nous alourdirons davantage les programmes et en rendrons la réalisation difficile.

(...) Dans la période où nous vivons, période de civilisation instable, l'école est tout à fait incapable de donner une instruction universelle. Même en élargissant les programmes et en allongeant la période scolaire, nous n'arriverons jamais à assurer aux individus et aux groupes la formation suffisante pour toute leur vie. Ils devront toujours modifier et compléter ce qu'ils ont appris en classe. C'est

11. Paul Langevin, *op. cit.*

12. Paul Langevin, *op. cit.*

en tenant compte de cette nécessité et en créant les conditions appropriées de sa réalisation que nous serons amenés à considérer l'école comme une institution donnant seulement aux élèves des notions élémentaires et fondamentales de culture générale et professionnelle. Ainsi nous éviterons de surcharger les programmes d'une façon stérile et dangereuse. (Bogdan Suchodolski, directeur de l'Institut des Sciences pédagogiques de l'Université de Varsovie, in *Recherches Internationales*, no 28, 1961, 123)

3. En ce qui concerne l'enseignement moyen spécialisé et l'enseignement supérieur, eu égard à la grande variété des disciplines et spécialités, il ne peut être question d'entreprendre, même sur un plan tout à fait général, un examen différencié des programmes respectifs.

a. Les programmes de l'enseignement moyen spécialisé doivent tenter de concilier un certain nombre d'exigences : rapidité relative de la formation des cadres devant les besoins pressants, bonne maîtrise de la spécialité intéressée, tout en évitant une formation trop étroitement « pratique » qui ne résisterait pas à l'épreuve du progrès technique, et se transformerait inévitablement en une routine pure et simple. Dans ces conditions, il est particulièrement important de sérier les problèmes et les difficultés, afin d'aboutir à une solution rationnelle : avant tout, il faut se convaincre et reconnaître qu'une formation complète et idéale au sein des établissements ne peut permettre de satisfaire les besoins, du moins pour certaines branches d'activité (notamment santé publique, éducation, etc.); mais aussi, il convient de se garder d'une orientation sacrifiant totalement la qualité de la spécialisation à la quantité de spécialistes, orientation dont les conséquences seront catastrophiques à plus ou moins brève échéance. C'est pourquoi il est indispensable de concevoir de front, pour les spécialités où l'ampleur des besoins justifie une telle procédure, deux programmes de formation : l'un normal, l'autre accéléré, en établissant un rapport adéquat entre leurs durées respectives selon la spécialité, sur la base des données de la pratique de la profession considérée. Ainsi serait écarté une première difficulté. Il serait évidemment illusoire de s'en tenir là : il est indispensable que cette formation accélérée s'articule avec la poursuite de l'étude de la spécialité pendant l'exercice de la profession sous une forme organisée et obligatoire (combinaison de l'enseignement par correspondance et de stages de perfectionnement), réalisant ainsi une répartition judicieuse et appropriée des programmes de formation normale entre la période

d'enseignement accéléré et celle qui se place immédiatement après. Quant aux autres exigences, la base essentielle de leur résolution se trouve incontestablement dans une spécialisation reposant sur une culture scientifique aussi large que possible, évitant un praticisme étroit : chose tout à fait possible, si l'on sait s'en tenir aux fondements indispensables et si simultanément, on communique aux futurs spécialistes l'habitude du travail personnel de documentation, de mise au courant, etc., de façon à leur permettre de pouvoir dans les conditions du travail productif, poursuivre par les cours du soir, l'enseignement par correspondance et l'étude individuelle, l'élargissement de la formation scientifique générale acquise à l'école.

Depuis que le travail professionnel des hommes dépend du progrès scientifique, la connaissance des bases scientifiques d'action doit être un élément indispensable de la préparation professionnelle. Acquérir des capacités pratiques ne peut suffire; mieux comprendre la théorie est de plus en plus indispensable. Depuis que, sous l'influence scientifique et technique, le travail subit des transformations rapides, savoir suivre le progrès et s'en approprier les résultats doit entrer nécessairement dans la formation professionnelle. Il ne suffit pas de produire des stéréotypes d'action figée, il faut savoir briser les schémas appris, surmonter la routine, réaliser sur de nouvelles bases... Dans les conditions techniques actuelles, n'est pas bien préparé le travailleur qui arrive dans le métier capable d'accomplir des fonctions étroitement spécialisées, mais celui qui y arrive, avec une solide connaissance des bases scientifiques générales et de celles de sa profession, capable d'acquérir de façon intelligente et rapide la technique d'action exigée dans un lieu de travail donné et au degré technique correspondant. (Bogdan Suchodolski, *op. cit.* pp. 133-134)

b. Un grand nombre de remarques déjà faites (notamment en ce qui concerne l'enseignement moyen spécialisé) s'appliquent également à l'enseignement supérieur. Il est cependant évident qu'à ce niveau le raccourcissement de la durée moyenne des études s'obtiendra plus rationnellement par l'organisation des études et une conception plus juste des programmes. Si, en raison du développement scientifique et technique et du niveau théorique requis de cadres hautement qualifiés, l'enseignement supérieur doit donner une haute formation théorique, il importe de ne pas

vouloir « tout apprendre » à la faculté, à l'institut, ou à l'école d'ingénieur. Là encore plus qu'ailleurs, en raison des changements rapides des techniques liés au rythme de l'évolution scientifique contemporaine, l'acquisition d'habitudes de travail personnel, de recherche et d'utilisation de la documentation, etc., est aussi importante sinon plus que celle d'une masse de connaissances.

Il ne peut être question de réduire en quoi que ce soit la base de culture scientifique indispensable à la formation de spécialistes hautement qualifiés; il est par contre tout à fait possible, souhaitable, indispensable même, de ne pas submerger les programmes de recettes techniques, mais plutôt de s'en tenir fondamentalement aux méthodes et procédés généraux, en les éclairant par la base technique et scientifique de laquelle ils surgissent. L'organisation appropriée du travail de documentation en ce qui concerne les « recettes techniques » permettra de purger les programmes, en même temps que de communiquer de saines habitudes de travail aux futurs spécialistes. Il faut aussi à ce point de vue, souligner que le contact, la liaison, la participation à l'activité productrice, a, sur le plan de l'assimilation de procédés et de recettes, plus d'efficacité que n'importe quelle description morte. Une telle orientation traduite dans les programmes permettrait une formation plus solide, parce qu'en contact avec les problèmes plus concrets de l'exercice de la spécialité intéressée, contact qui ne manque d'ailleurs jamais, quand il est judicieusement orienté, de rejaillir considérablement sur le niveau de la formation théorique si tant est que cette dernière est réellement élevée. Le contenu des programmes ne doit pas être figé pour pouvoir être continuellement et concrètement adapté aux acquisitions nouvelles de la science et de la technique : c'est là une préoccupation qui doit être constante et qui rejoint les autres dans le sens de la nécessité de donner à la formation scientifique générale une place primordiale.

Les cours des écoles supérieures doivent tout le temps être améliorés. Pour cela, sans doute, il ne faudra pas s'engager dans la voie de l'élargissement continu des cours existants, de leur surcharge par une nouvelle et toujours nouvelle documentation. De la sorte n'est pas résolue la question d'une certaine surcharge des étudiants. C'est pourquoi dans les cours il faut inclure seulement les fondements de la science donnée et aussi un choix de ses acquisitions les plus nouvelles, que l'on doit systématiquement renouveler. Les étudiants doivent avoir une représentation correcte

à l'échelle de la science contemporaine, comprendre clairement qu'il ne peut être question de transmettre son contenu complet par des cours quelconques, apprendre à chercher eux-mêmes et à choisir la littérature scientifique sur les questions plus étroites qui les intéressent. (V. Eliontine, Ministre de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement technique de l'U.R.S.S., *Pravda*, 20 juillet 1962 [traduction de l'auteur])

Des idées générales, claires et bien groupées, dit Langevin, laissent au contraire à l'étudiant la souplesse nécessaire pour assimiler les faits à mesure des besoins, et le sens vivant du progrès lui permet de jeter à propos le lest des choses surannées; tandis que les dogmes inflexibles ne peuvent que se briser au contact de faits contraires et laissent désarmé celui qui les reçut, heureux encore si lui-même n'en a pas subi de déformation permanente¹³.

Nous ne pouvons mieux conclure l'examen des programmes des différents ordres d'enseignement qu'en soulignant la liaison étroite qui doit se refléter dans les programmes, entre l'école et la vie. Avec Paul Langevin, nous plaçons pour l'unité de l'école et de la vie, du réel et de la pensée, de la matière et de l'idée, de la culture générale avec la formation professionnelle,

C'est une liaison organique qu'il faut instituer entre l'école et son milieu et non des rapports occasionnels sous forme de classes promenades ou de visites scolaires isolées dans les usines ou sur les chantiers. L'école doit s'unir à la nature et à la vie, quitter souvent les murs de la classe pour y revenir chargée d'observations et d'expériences, s'enrichir de réflexions et de méditations, s'initier à la notation, à l'expression, à la représentation des choses vues, vécues ou senties. Elle doit se sentir constamment solidaire de ce monde extérieur dont elle prépare l'accès. (Paul Langevin, *op. cit.*)

2. Les examens

Dans une conception saine et démocratique de l'éducation, les examens doivent perdre le caractère de moyens de discrimination qu'ils revêtent trop souvent entre les enfants selon les différentes couches sociales dont ils sont

13. Paul Langevin, *op. cit.*

issus. Ils doivent constituer uniquement sur le plan pédagogique une partie (qui a son importance, mais une partie seulement) de l'arsenal des moyens et méthodes permettant de garantir et contrôler le niveau des études, le travail des élèves comme l'efficacité des maîtres, des méthodes et des programmes eux-mêmes. Ceci dans le cadre de haute conscience des responsabilités des maîtres comme des élèves en dehors de toute orientation malthusienne mais aussi de toute démagogie qui ne peut, tôt ou tard, qu'être préjudiciable à la collectivité; en effet une conception saine des examens, jointe à une judicieuse mise au point des formes concrètes de leur organisation, à leur adaptation aux différents stades de l'évolution de l'enfant ou de l'adolescent, peut faire beaucoup dans le sens de la naissance et du développement d'une émulation véritable tout au long du processus d'éducation.

C'est dire que leur nombre ne peut qu'être très limité en ce qui concerne l'enseignement général (élémentaire et moyen) : ils doivent avoir des objectifs pédagogiques définis et se placer impérieusement aux périodes de passage de l'enfant d'un stade à un autre dans son évolution et en même temps correspondre à des raisons objectives de contrôle. Pour l'enseignement moyen supérieur spécialisé, les examens doivent revêtir soit le caractère d'un contrôle préliminaire des aptitudes requises pour l'exercice d'une profession (et jouer un rôle de moyen d'orientation correcte des élèves), soit garantir le niveau et la formation du technicien ou du spécialiste par l'école fréquentée. En particulier, le passage d'une classe ou d'une année à une autre dans un cycle d'enseignement donné ou dans un établissement d'enseignement spécialisé doit se faire essentiellement sur la base du travail pendant l'année correspondante et non sur la base de quelques épreuves, correspondant à un délai trop restreint pour permettre ou justifier un jugement fondé et équitable. L'acquisition de la capacité de réaliser en un temps limité doit certainement retenir l'attention des maîtres et être un souci constant de l'éducation. Encore faut-il soigneusement la distinguer d'un certain automatisme dans le maniement des formules et d'une surcharge de la mémoire dont l'ampleur tend à devenir dangereuse. C'est beaucoup plus par un entraînement méthodique et rationnel mené tout au long des années de scolarité sous des formes appropriées, plutôt que par des exigences subites et non préparées qu'on arrivera à assurer une efficacité réelle chez l'élève. Il est plus juste, plus profitable à l'élève comme à la collectivité, en même temps que plus conforme aux objectifs de formation de l'éducation à tous les niveaux, de transformer radicalement l'atmosphère

et les conditions des examens, notamment en permettant l'usage d'une documentation (dont l'étendue et le contenu peuvent au besoin être très strictement définis); cela rapprocherait bien plus les conditions d'examens des conditions concrètes de la vie et supprimerait toute une série d'aspects négatifs liés à la conception en cours (fraudes, bachotage; efficacité réelle et valeur objective douteuses des examens en tant que moyens de contrôle).

D'une façon plus précise, il n'y a place pour aucun examen avant la fin du premier cycle de l'enseignement moyen général : les passages de classe en classe dans l'enseignement élémentaire puis de ce dernier à l'enseignement moyen doivent se dérouler normalement sur l'appréciation du travail scolaire de l'année écoulée. Que subsiste le Certificat d'études élémentaires, sous la forme d'un examen, mais surtout d'un document attestant l'accomplissement dans des conditions normales de l'enseignement élémentaire, on ne peut raisonnablement s'y opposer dans les conditions actuelles des pays d'Afrique Noire : il serait délivré par l'Inspecteur régional sur la base d'un contrôle (qui entre dans ses attributions normales) des effectifs scolaires et des résultats dans son secteur. Une telle procédure permettra de tenir compte de l'existence d'élèves qui peuvent être appelés à entrer pour une raison ou une autre dans la production ou dans les écoles de formation professionnelle. Le premier examen se placera à la fin du premier cycle de l'enseignement moyen général, avec un caractère d'orientation soit vers l'enseignement général (2ème cycle), soit vers les écoles moyennes spéciales; bien entendu, compte devra être tenu dans cette répartition du goût des élèves et des besoins de l'économie nationale.

Le deuxième examen de l'enseignement général se placera à la fin du 2ème cycle; tout conduit à lui donner beaucoup plus le sens d'un diplôme de fin d'études et de contrôle de niveau, plutôt que d'un moyen de barrage à la poursuite des études par les adolescents. La seule assurance de la sauvegarde d'une telle signification, en même temps que la garantie d'un niveau convenable, réside dans une double considération des notes du 2ème cycle et d'un nombre limité de compositions où l'interrogation orale doit occuper une place prépondérante.

PARTIE VI
LES VOIES D'UN VÉRITABLE
RENOUVEAU CULTUREL
AFRICAIN

14. Synthèse des quatre priorités

Ce serait s'arrêter à mi-chemin que de se contenter de l'étude des seuls aspects techniques d'une réorganisation complète du système de l'éducation en Afrique Noire. En effet, ici comme dans le domaine de toutes transformations sociales, il ne peut et ne saurait y avoir de solutions purement techniques, n'en déplaie aux techniciens africains ou étrangers qui se retranchent derrière une prétendue objectivité ou neutralité de la science et de la technique pour éviter l'examen des conditions politiques, économiques et sociales requises pour la mise en œuvre effective et efficace de telle ou telle solution technique préconisée. C'est là, il est vrai, un procédé commode et excellent pour cacher les véritables intérêts que sert le technicien, car si en un sens la science et la technique sont neutres, le technicien lui ne peut l'être; mais la neutralité prétendue permet de servir l'impérialisme et le néo-colonialisme sous le couvert de l'aide technique aux pays africains, ou même plus banalement, de servir le maître du jour, se faire « sa place sous le soleil », en attendant de pouvoir manger à d'autres râteliers.

Sachant le cynisme et aussi la subtilité avec lesquels les politiciens africains, instruments ou valets de l'impérialisme étranger, s'emparent démagogiquement de toute idée avancée qui pénètre les masses africaines pour tenter de la vider de son contenu progressiste et par une gymnastique verbale confinant à la magie des mots dont ils sont passés maîtres, la falsifient pour en faire une arme entre les mains du néo-colonialisme, il est indispensable de prévenir les falsifications et autres mystifications qui ne manqueront de se faire jour à propos de questions relatives à la réorganisation du système de l'éducation dans les pays de l'Afrique Noire.

1. Tout d'abord, il convient de souligner qu'aucune prétendue mesure de généralisation de l'éducation ou d'extension de la scolarisation, basée sur une discrimination entre les enfants des villes (issus en général de couches et classes sociales aisées ou privilégiées) et ceux de la campagne (issus des masses paysannes) ne saurait correspondre à une véritable réorganisation de l'éducation, qu'une telle politique soit mise en œuvre en utilisant une langue étrangère ou même qu'elle fasse appel aux langues africaines; un enseignement au rabais destiné aux seuls fils de paysans (scolarisation en deux ou trois ans sans aucun lendemain!), quels que soient les aspects positifs qu'il peut receler, ne changera fondamentalement rien à la situation

actuelle; bien plus, c'est un procédé astucieux pour préparer les conditions d'une exploitation plus rentable des masses paysannes par les classes et couches dirigeantes, ces dernières agissant au nom de leurs intérêts égoïstes et de ceux de leurs maîtres néo-colonialistes. Il s'agit en effet, ni plus ni moins, d'assurer la reproduction des couches paysannes (certes en les rendant plus adaptées au sort qu'on leur prépare), tout comme la bourgeoisie capitaliste européenne a institué l'enseignement primaire pour assurer la reproduction de la classe ouvrière. À cela s'ajoute d'ailleurs – pour les milieux dirigeants lié au néo-colonialisme – une autre raison pressante : la menace que représente l'afflux d'une partie de la jeunesse paysanne dans les villes où elle vient chercher de meilleures conditions de vie et d'emploi et où ceux de ses membres oui ont fréquenté l'école essaient d'exploiter au mieux l'instruction qu'ils ont reçue d'où les lamentations de tant de politiciens africains sur la détribalisation dont les seuls aspects qu'ils semblent avoir compris en sont les conséquences politiques (qui vient à la ville voit beaucoup de choses, et qui a beaucoup vu peut avoir beaucoup compris et retenu!). Aussi, il faut fixer les fils de paysans à la campagne, et la scolarisation discriminatoire vise cet objectif, qui est d'ailleurs loin d'être le seul. Les discussions sur l'association des États africains au Marché Commun Européen, permettent s'il en est besoin, de comprendre d'autres origines et objectifs de cette politique, liés d'ailleurs intimement aux précédents. Les représentants de monopoles capitalistes occidentaux n'ont en effet pas caché à leurs partenaires africains qu'il fallait préparer la reconversion de l'agriculture africaine pour répondre aux besoins et exigences des pays de la Communauté Economique Européenne; tout en promettant et proposant une aide pour réaliser une telle reconversion, il a été précisé que les tarifs préférentiels issus du pacte colonial allaient disparaître et que les pays africains associés devaient prendre des mesures pour y faire face aussi bien sur le plan d'une diversification des produits agricoles (notamment par l'introduction de nouvelles cultures jugées plus profitables aux pays impérialistes), que sur le plan de la productivité et des prix de revient (introduction d'une technique agricole plus avancée et de l'utilisation des machines agricoles). Or il est évident que des paysans « lettrés » (c'est ainsi qu'on ose qualifier la mise en condition des paysans africains), seront plus à même d'appliquer les mesures qui doivent intervenir à plus ou moins bref délai. Bien sûr, s'ils doivent être « lettrés » ce doit être juste assez pour cela, juste ce qu'il faut pour que dans les autres domaines ils restent dans l'ignorance. De telles mesures ne manqueront pas d'être baptisées « Réforme

de l'enseignement », « scolarisation massive », etc... En fait, il est clair que ce n'est là ni une alphabétisation véritable (qui ne peut se conduire qu'en langue africaine et doit s'étendre à toute la population), ni une scolarisation (à supposer même qu'il en fut ainsi, quel délai serait nécessaire pour la mener à terme?), ni une réforme de l'éducation, puisque l'objectif visé est de maintenir la situation actuelle en l'aggravant.

2. Un deuxième type de mystification consiste à prétendre introduire les langues africaines dans l'enseignement sans aucun changement de la structure de ce dernier, avec quelques adaptations dans les programmes (notamment en histoire, en géographie et en littérature). La langue de l'ancien colonisateur reste celle dans laquelle se conduit l'enseignement qui demeure cloisonné en primaire et secondaire. C'est seulement dans l'enseignement secondaire que les langues africaines seraient introduites en tant que « matière spéciale », au même titre que les langues étrangères, (celle de l'ancien colonisateur étant bien entendu considérée comme langue maternelle parce que déclarée langue officielle!). Dans les programmes de littérature on introduit des auteurs négro-africains d'expression française ou anglaise, en vue surtout d'étayer l'étude de la négritude. Cette dernière étant considérée comme l'essence de la personnalité africaine, il suffirait de lui consacrer quelques couplets métaphysiques et filandreux pour assurer la sauvegarde de « l'originalité africaine! ». Il ne peut être question d'entreprendre ici une étude critique de la négritude. On peut remarquer cependant qu'historiquement, elle a pris naissance chez les intellectuels nègres des pays colonisés lors de la prise de conscience par eux de la solidarité de leur destin individuel avec celui de leur peuple. Qu'elle en soit arrivée à être une théorie inaccessible au peuple et réservée aux seuls élèves de l'enseignement secondaire et aux étudiants de l'enseignement supérieur, voilà qui caractérise assez son détachement des aspirations réelles et concrètes des masses africaines, en même temps d'ailleurs que le chemin parcouru par ses promoteurs actuels. Que ceux-ci en soient arrivés à penser que l'originalité et la personnalité africaines sont secrétées par leurs cerveaux au lieu de découler du génie propre des peuples africains et des conditions historiques de leur évolution, voilà qui démontre clairement le mépris total et profond de certains intellectuels africains (qui certes s'y connaissent comme pas un en refrains mielleux et flatteurs pour le peuple), à l'égard des hommes de chez nous, des manifestations concrètes et authentiques, de leur personnalité et de leur originalité dans tous les

domaines de l'activité humaine, et singulièrement dans le domaine culturel. Ainsi, certains baptisent réforme de l'enseignement l'introduction de quelques « Joujoux et sucettes » intellectuels à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire ou les étudiants de l'enseignement supérieur. La ficelle est trop grosse pour passer inaperçue : quelle « africanisation » de l'enseignement peut se passer de l'utilisation des langues africaines comme support de l'éducation, quelle extension véritable de cette dernière peut prendre place à travers le maintien du cloisonnement actuel des divers ordres d'enseignement alors qu'une langue étrangère est érigée en langue officielle et imposée aux enfants pour tenir lieu et place de langue maternelle? Il est clair que tant que les langues africaines seront délaissées et la structure de l'enseignement actuel maintenue, il ne peut être question ni d'alphabétisation sérieuse, ni d'extension véritable de l'éducation, ni de la sauvegarde d'une originalité et d'une personnalité africaines sinon en tant que mythe ou mystique abstraite.

L'expérience des dernières années a fait apparaître une autre technique de falsification et de mystification en matière de réorganisation du système d'éducation dans les pays d'Afrique Noire. Elle consiste à bavarder beaucoup sur « la réforme de l'enseignement », à créer des commissions pour ne jamais les réunir, ou quand elles se réunissent, à « classer » les résultats de leurs travaux. Quand les enseignants et leurs organisations syndicales s'agitent, on leur demande des projets qu'ils ne manquent d'ailleurs pas d'élaborer. Mais l'étude et la discussion de tels projets dans bien des cas durent encore! Il faut reconnaître que c'est là un « moindre mal » dans la mesure où ce genre de mystification, quand du moins les choses s'en tiennent là, ne présente pas autant de dangers que les précédents, ne serait-ce que parce que chacun peut se convaincre que derrière l'activisme verbal ou paperassier apparent, aucun changement n'intervient.

Plus grave et d'une autre portée est le type de falsification que nous allons examiner maintenant. Ici, on décrète officiellement la réforme des structures et des programmes de l'éducation. L'introduction des langues africaines est annoncée dans l'enseignement élémentaire, mais, sous la forme de matière spéciale, la langue de l'ancien colonisateur demeurant langue d'enseignement. Parallèlement, on décide d'entreprendre l'alphabétisation des masses populaires, mais en langue étrangère et par des méthodes bureaucratiques (réquisition des Enseignants et d'autres fonctionnaires, etc.). Mais en fait d'application concrète de telles mesures

rien n'est entrepris sérieusement : en particulier, les langues africaines introduites dans l'enseignement le restent sur le papier; l'alphabétisation (si l'on peut rappeler ainsi des cours du soir dont l'ampleur est loin de correspondre à l'importance numérique des analphabètes), est menée épisodiquement et reste d'ailleurs sans lendemain pour l'adulte qui a eu la chance d'en bénéficier, faute de l'existence d'étapes ultérieures. Cela n'empêche point les responsables politiques de pérorer à longueur de journée sur la personnalité et la dignité africaines, la reconversion nécessaire pour passer de la mentalité héritée du système colonial à celle de l'homme africain libre, sur le rôle de l'homme politique africain en tant que représentant d'une culture, sur la révolution, sur l'expérience d'avant-garde entreprise dans tel ou tel pays africain, etc.. Bref, on parle, on bavarde beaucoup sur le mouvement et le progrès afin d'éviter de faire le moindre pas sur le plan concret. Aussi, progressivement, tous les aspects positifs des mesures arrêtées (sur le plan de l'éducation en particulier) se voient liquidés. Ainsi, l'introduction de langues africaines dans l'enseignement élémentaire (même comme matière spéciale ou supplémentaire), si elle avait été effective, aurait normalement amené à affronter et résoudre les divers problèmes liés à l'enseignement des langues africaines, notamment quand ce doit en être le début, comme c'est le cas dans les anciennes colonies françaises de l'Afrique Noire : choix des langues, de leur écriture, rédaction de manuels, mise au point de méthodes d'enseignement, etc.; la conduite d'un tel enseignement des langues africaines aurait pu, malgré son étroitesse, contribuer à préparer les maîtres à une étape ultérieure et donner aux élèves les bases nécessaires pour lire, écrire, s'exprimer dans ces langues, ce qui aurait participé à jeter les fondements d'un développement plus poussé de l'utilisation des langues africaines. Il est vrai que, pour qu'il en fût ainsi, il aurait fallu que l'alphabétisation fût également entreprise en langues africaines. Quoi qu'il en soit, la technique de mystification est ici plus subtile : sous la pression des masses populaires et des événements, on décide des mesures positives (même si elles sont partielles), mesures que l'on se garde d'appliquer concrètement; puis, insensiblement, on remet tout en place soit ouvertement, soit par l'entremise d'un faisceau inextricable de remaniements destinés à tout embrouiller. Il est pourtant clair que dès que les langues africaines sont écartées dans l'alphabétisation et l'enseignement élémentaire (sous quelque prétexte que ce soit), tout ne peut que cacher l'intention sous-jacente d'empêcher l'accès des plus larges couches populaires à la culture et à l'éducation. Un des caractères de cette technique

est aussi de comporter simultanément une campagne systématique contre les « intellectuels » campagne tendant en fait à détourner le peuple de l'instruction et de la culture en les chargeant de tous les maux, mais aussi à domestiquer tous ceux qui sont capables de penser, comprendre et partant de dénoncer une telle politique, de les anéantir physiquement au besoin.

Il y aura sans doute de nombreuses autres variantes de falsifications ou mystifications relatives aux problèmes d'éducation en Afrique Noire, combinant sous des formes diverses l'un ou l'autre des procédés que nous venons d'examiner, ou s'appuyant sur la création opportune et spectaculaire d'établissements dénommés pompeusement. Comme nous l'avons souligné, l'attitude envers les langues africaines constitue la pierre de touche de toutes réorganisations véritables, progressistes, démocratiques et d'orientation nationale du système de l'éducation. L'examen des problèmes concrets dont la solution préalable est indispensable à la mise en œuvre effective d'une telle réorganisation de l'éducation permet d'éclairer encore plus nettement les voies qui peuvent conduire à jeter les bases d'un véritable renouveau culturel en Afrique Noire. Qui veut entreprendre correctement, mener à bien et conduire à son terme une réorganisation effective du système d'éducation doit en effet résoudre divers problèmes et surmonter de nombreuses difficultés liées aux questions de langue d'enseignement (choix, écriture, rédaction de manuels, etc.); de la formation des maîtres, de l'élaboration des programmes. Ces questions résolues, se pose celle de la mise sur pied des différents types d'établissements d'enseignement permettant que soit dispensée l'éducation sous ses différentes formes et à ses niveaux différents.

A. Problème des langues

Sans revenir sur les aspects de ce problème qui ont déjà été examinés à propos de l'alphabétisation et de la scolarisation (choix judicieux des langues, réalisation de leur écriture, rédaction des manuels, élaboration des méthodes d'enseignement, etc.), nous soulignerons encore une fois sa complexité qui découle surtout du caractère artificiel des frontières des États africains actuels. Du fait du découpage arbitraire du continent africain entre les puissances impérialistes (Angleterre, Allemagne, France, Portugal, Espagne, Italie, Belgique), qui a précédé la conquête et la domination

coloniales, les territoires colonisés par ces différentes puissances ne correspondent à aucune unité linguistique. Cette situation a encore été aggravée dans bien des cas par le découpage ultérieur effectué par chaque puissance impérialiste pour les besoins de la conduite de la domination politique et de l'exploitation économique. Les États de l'Afrique Noire contemporaine, nés sur cette base, ont donc à faire face à des problèmes linguistiques qui ont généralement été aggravés du fait de la politique du « Diviser pour régner », de l'étouffement systématique des langues africaines, qu'il prenne la forme de tentatives d'assimilation complète des Africains, ou d'isolement, de fractionnement, de cristallisation des différents groupes linguistiques au sein d'une même colonie, par la création d'une multitude d'écritures et leur utilisation dans des buts d'administration plus qu'à des fins de développement culturel, soit même que cet étouffement découle d'un obscurantisme outrancier se parant du masque mensonger d'un prétendu respect des mœurs et coutumes africaines. De plus les conséquences mêmes de cette diversité du « traitement » des problèmes culturels par les différentes puissances impérialistes ont encore ajouté des éléments supplémentaires de complexité : inégalité de développement de la même langue selon la puissance coloniale qui colonisait la région où elle est parlée, apparition du problème posé par la langue de l'ancienne métropole.

De tout cela, il découle que dans les conditions de l'Afrique Noire actuelle, les difficultés liées au choix d'un nombre limité de langues autochtones (une ou deux), à leur transcription adéquate permettant la conduite de l'enseignement et la publication de manuels et de divers matériaux ne peuvent être résolues sans un travail de recherche et d'élaboration, sans des moyens matériels qui pour ne pas être forcément énormes n'en deviennent pas moins hors de la portée de la moyenne des États africains actuels, qu'il s'agisse d'une seule langue, à plus forte raison de deux ou trois. Certes, dans bien des cas des concours de circonstances rendent possible le choix d'un nombre limité de langues (pays ou régions où parmi les langues africaines présentes, une ou deux tendent à supplanter toutes les autres dans les rapports économiques et les différentes relations entre groupes ethniques pour des raisons variées : dynamisme, plus grande adéquation et adaptation à l'expression dans les nouvelles conditions, importance numérique et rayonnement du groupe ethnique dont cette langue était à l'origine le moyen d'expression, etc.); pour la plupart des États, un tel choix s'avère difficile sinon impossible (pays ou régions où parmi les

langues africaines, aucune n'a encore réussi à s'imposer dans le sens indiqué précédemment). En sorte que, tenter de résoudre le problème des langues dans le cadre étroit d'un État, risque de conduire à un choix arbitraire et autoritaire qui ne peut qu'être préjudiciable au but poursuivi. Quant aux recherches et autres travaux à entreprendre, on mesure facilement l'ampleur des moyens qu'ils peuvent exiger : crédits, spécialistes, étrangers ou autochtones, matériels d'équipement; dans la plupart des cas, la mise en œuvre de ces mesures dans le cadre d'un seul État aura pour conséquence d'allonger démesurément les délais de réalisation.

Au contraire, une approche de ces problèmes dans le cadre d'une coopération effective entre plusieurs États africains se révèle beaucoup plus féconde. Le choix des langues d'enseignement se présente alors sous un tout autre jour : leur nombre ne croît pas en général avec le nombre des États dans une même aire géographique (et même s'il croît ce n'est point de façon proportionnelle au nombre des États); et une fois les regroupements linguistiques opérés, le nombre de langues ou dialectes, qui pouvaient paraître préoccupant parce qu'envisagé dans le cadre d'un seul État, cessera de l'être dans celui d'un groupe de plusieurs pays. De même les problèmes financiers et de personnel liés aux recherches et à la mise au point des méthodes et des manuels cessent d'apparaître insolubles quand les charges qui en découlent sont réparties entre plusieurs États. Sans compter, fait qui mérite d'être souligné, que les États africains anciennement colonisés par la Grande-Bretagne pourront faire profiter les autres de l'expérience et des résultats acquis dans ce domaine chez eux, ce qui peut et doit accélérer de façon notable les travaux de mise au point du système de transcription, des méthodes d'enseignement, des manuels. Dans bien des cas et pour un assez grand nombre de langues, cette phase préliminaire de la création d'une écriture pourra même être épargnée à tel ou tel pays.

B. Élaboration des programmes et manuels, publications et éditions diverses

Une fois surmontés les problèmes et difficultés liés aux langues sous l'aspect proprement méthodologique, se posent une série d'autres, au premier rang desquels l'élaboration des programmes complets de l'enseignement à tous les niveaux, l'examen et la solution des problèmes

pédagogiques posés par l'utilisation des langues africaines : élargissement du vocabulaire relatif à certaines disciplines, rédaction de manuels et de publications diverses à l'usage de l'alphabétisation, l'enseignement, la vulgarisation scientifique et technique, etc.. Un tel travail, nous l'avons déjà souligné, exige la collaboration étroite d'enseignants de différentes spécialités et différentes qualifications, de spécialistes des langues africaines, de travailleurs de différentes branches d'activité, de lettrés et érudits autochtones de culture arabe, de cadres techniques spécialisés à des niveaux différents, de techniciens traditionnels des langues africaines (griots, vieux, etc.) des plantes, des animaux (guérisseurs, chasseurs, etc.), et l'énumération qui précède est loin d'être exclusive, mais montre suffisamment la très grande diversité des compétences qui doivent être réunies. Si de plus cette tâche est entreprise avec tout le sérieux nécessaire, on peut aisément prévoir les difficultés qu'il y aura à la réaliser, les problèmes complexes d'organisation et de coordination du travail qui doivent être résolus pour la mener à bien.

Si l'on examine les conditions de l'élaboration des programmes et des manuels et autres publications, il apparaît nettement qu'elles ne peuvent être créées, encore que bien difficilement, que par un nombre restreint d'États africains, et qu'elles ne pourront guère l'être dans la pratique en ce qui concerne l'écrasante majorité de ces derniers. Il faut en effet se rendre compte que quelle que soit la valeur de l'aide que peuvent apporter des techniciens de pays prêts à assister les États africains dans ce domaine, (U.R.S.S., Chine Populaire et autres pays socialistes), et la contribution qui peut être décisive de spécialistes progressistes des pays capitalistes (plus particulièrement de ceux des anciennes puissances coloniales), c'est d'abord aux Africains que reviendra la plus lourde charge et la plus lourde responsabilité. Il découle de tout ce qui précède que l'État considéré doit pouvoir réunir en nombre et en qualité un minimum de spécialistes africains de disciplines diverses et de niveaux variés, ayant une expérience des problèmes débattus : instituteurs de haute qualification pédagogique, professeurs de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur, ingénieurs, médecins, cadres traditionnels. L'accomplissement d'une tâche aussi importante se heurte, lorsqu'envisagé dans le cadre d'un seul État, à des difficultés quasi-insurmontables; d'autant plus que l'analyse des conditions politiques actuelles montre aisément qu'il est très peu probable que puisse se renouveler dans un État donné une concentration d'enseignants de

différents territoires, comme elle a pu être observée en Guinée dans les circonstances exceptionnelles de son accession à l'indépendance.

Or, dans ce domaine également, les avantages d'une coopération entre États africains sont considérables. Les spécialistes que ne peut réunir un seul pays, plusieurs États groupés pourront sinon les fournir tous, du moins en rassembler un nombre suffisant pour pouvoir entreprendre valablement l'élaboration des programmes, la mise au point des méthodes et des manuels, avec le concours éventuel d'une aide extérieure, qui serait alors plus rationnellement utilisée. Les problèmes d'organisation matérielle qui jouent ici un rôle important (documentation, conditions matérielles de travail, etc.), trouveraient alors une solution satisfaisante. Enfin, l'exploitation des enseignements de l'expérience d'un certain nombre de pays africains (notamment les anciennes colonies anglaises), serait beaucoup plus efficace, parce que basée sur un examen collectif et la participation active de ceux-là même qui y ont concrètement travaillé.

C. La formation des maîtres

Une attention toute particulière doit être accordée à la formation des maîtres; les justifications en sont nombreuses : les unes évidentes, d'autres moins apparentes, mais non moins importantes. Tout d'abord, quelle que soit l'excellence de la conception, de l'orientation et de l'organisation du système de l'éducation, quels que soient les soins apportés à l'élaboration des programmes, manuels, etc., la traduction concrète et vivante en revient aux maîtres des divers ordres de l'enseignement. C'est dire que de leur préparation aux responsabilités écrasantes qui seront les leurs, de leur compréhension des tâches à accomplir et de leur aptitude à en entreprendre l'exécution et la mener à bien, dépendra pour une large part la réalisation effective des objectifs poursuivis. Mais une attitude correcte des maîtres dans et devant leurs responsabilités ne peut être le fait d'aucune décision bureaucratique, d'aucun acte de coercition, d'aucune mystification, que cette dernière prenne la forme d'une mise en condition des enseignants visant à noyer les véritables problèmes dans des couplets lyriques ou sentimentaux à allure « nationaliste », ou même qu'elle se présente comme une caricature simpliste de préparation qui aboutit finalement à tromper transitoirement les maîtres sur la véritable ampleur des difficultés qu'ils

auront à affronter ou des problèmes qu'ils auront à résoudre. Pour préparer effectivement les enseignants à jouer pleinement leur rôle dans le cadre d'une réorganisation du système d'éducation, il est indispensable d'entreprendre une formation méthodique basée sur l'examen concret des problèmes et des difficultés d'ordre théorique ou pratique, sur la mise en œuvre de mesures adéquates destinées à les résoudre; la participation des enseignants eux-mêmes est une des conditions de la réussite d'un tel travail : encore faut-il que ce ne soit point de manière formelle (des techniques connues de tous ceux qui vivent en Afrique Noire, ou en suivent attentivement les événements, permettent, dans le cadre du « parti unique », de la corruption et du népotisme, de monter des mises en scène spectaculaires), et que puisse s'instaurer une discussion véritable.

Si l'on considère les problèmes liés à une formation adéquate des maîtres ou à leur meilleure adaptation aux nouvelles conditions, l'on est frappé par le fait que tous ou presque tous exigent de la part des enseignants eux-mêmes un grand effort de réflexion, de travail créateur, indépendamment des mesures d'organisation collective dont la mise en œuvre rationnelle pourra conduire aux résultats recherchée.

Il importe avant tout que les enseignants prennent conscience de la nécessité d'une réorganisation du système de l'éducation, mais surtout des implications multiples d'une telle innovation sur le plan de leurs activités professionnelles et de leurs responsabilités sociales. En fait, parce que mieux placés que quiconque pour apprécier la conception, l'orientation et le contenu de l'enseignement actuel hérité du système colonial, les enseignants africains aspirent tous ou presque tous (bien qu'à des degrés divers) à une réorganisation du système de l'éducation dans nos pays. Cependant le niveau de la prise de conscience relativement aux problèmes de l'éducation est extrêmement varié en liaison évidente avec celui de la compréhension des phénomènes politiques, économiques, sociaux et culturels observables dans les pays de l'Afrique Noire contemporaine. Une des caractéristiques actuelles de la vie collective des enseignants africains (dans la mesure où il en subsiste encore quelque chose au sein des syndicats) est la primauté donnée aux revendications d'ordre plus étroitement économique (augmentation des traitements, révision des grilles indiciaires, reclassements, maintien de certains « droits acquis », etc.) sur celles à caractère plus nettement social et national (réorganisation de l'éducation, défense de l'enseignement sous ses différents aspects : crédits, équipement, formation des maîtres, politique

de scolarisation, revalorisation de la fonction enseignante, etc.). Cet état de choses, il est vrai, est lié à une situation de fait : la vie politique et sociale dans la plupart des États de l'Afrique Noire est en effet dominée (sous des formes variées et à des degrés variables) par l'ascension économique et politique de représentants de la petite et moyenne bourgeoisie nationale, dont font partie les enseignants eux-mêmes; la politique de salaires et traitements dans les différents États reflète inévitablement la volonté de s'enrichir de cette couche parvenue aux postes de dirigeants, politique toujours accompagnée de slogans « d'austérité » pour les autres couches et classes sociales, slogans en contradiction avec le comportement des sphères dirigeantes et le gaspillage ou la dilapidation pure et simple des deniers publics (dont l'ampleur peut varier d'un État à l'autre) alors que les conditions concrètes des pays africains exigent l'application d'une politique authentique d'austérité pour tous. De là un mécontentement général des fonctionnaires et salariés, les enseignants y compris. En outre, les méthodes de direction politique appliquées par les partis uniques au pouvoir, dans la combinaison qui y est faite de l'appel (d'ailleurs bien rare) à la conviction et aux arguments politiques et du recours (plus fréquent) à l'autoritarisme et à la coercition sont plus particulièrement senties par les intellectuels (et les enseignants en sont) en direction desquels est menée parallèlement une politique de « domestication » de la pensée et de la personnalité des individus. De tout cela résulte un climat de malaise dont l'influence sur le comportement subjectif – à l'échelle de l'individu – et objectif – à l'échelle de l'ensemble – des enseignants est souvent catastrophique : certains décident de faire « carrière » avec un cynisme révoltant, d'autres de bonne fois sont ballotés entre la fidélité au parti et celle à leur rôle et responsabilités, confondant en général, esprit de parti et obéissance aveugle frisant une véritable domestication intellectuelle, enfin les « irréductibles » se laissent souvent convaincre par des arguments subjectifs qu'il ne faut rien faire, ou qu'il faut transposer mécaniquement un désaccord politique sur le plan de l'exercice de leurs responsabilités d'enseignants; quoi qu'il en soit, avec la meilleure bonne volonté, ce sont là des conditions difficiles de travail et il faut pourtant travailler.

Les enseignants doivent comprendre que, bien qu'ils soient des fonctionnaires, ils ne travaillent pour aucun homme politique, aucun ministre, aucun gouvernement, mais pour leur propre peuple. Il ne s'agit pas ici de s'ériger en « moraliste » encore moins de prétendre qu'il faille

faire fi des conditions concrètes qui ont été analysées, notamment de la situation matérielle faite aux enseignants. Il est instructif de réfléchir au rôle considérable joué par les enseignants dans la lutte de libération nationale des pays d'Afrique Noire, dont maints traits de la physionomie actuelle des États et des gouvernements portent la marque et témoignent éloquemment. Pourtant les difficultés étaient grandes, même si les formes de combat et les tâches concrètes étaient d'une autre nature. Il semble en tout cas évident que dans les conditions actuelles des pays africains, c'est par une activité créatrice répondant aux aspirations profondes des masses africaines, accomplie sur le plan même de leur profession et de leurs responsabilités, que les enseignants africains peuvent contribuer le plus efficacement au progrès de nos pays : pour ce faire, il faut qu'ils surmontent les obstacles subjectifs et objectifs, et qu'ils réalisent en particulier que la conquête pour le corps enseignant d'une position sociale et d'une considération humaine ne peut se faire sans un apport positif à l'amélioration des conditions matérielles et spirituelles de vie des masses africaines, s'il est vrai que ce sont ces dernières qui décideront en définitive de leur propre sort, donc de celui de nos pays. En ce sens, les questions de réorganisation de l'éducation, loin d'être seulement des préoccupations à caractère social et national, rejoignent comme on le voit les préoccupations d'ordre matériel et économique des enseignants. Mais, comme nous l'avons déjà indiqué, il y a beaucoup d'autres aspects importants qu'il faut examiner aussi. Avant toutes choses, il revient aux enseignants d'avoir une compréhension claire des tâches d'éducation : cela implique la prise de conscience de l'aliénation profonde résultant de l'éducation coloniale que nous avons tous reçue; en effet si beaucoup prennent confusément conscience de la nécessité d'un changement dans l'orientation et le contenu de l'enseignement, c'est souvent beaucoup plus dans le sens d'une réforme partielle tendant à corriger tel ou tel défaut constaté ou détourner dans telle ou telle direction l'orientation des programmes, la conception même du système actuel restant hors de cause, plutôt que dans le sens d'une remise en question de la totalité de ce système. Les raisons de cet état de choses sont à chercher dans la conscience acquise et combien profonde, puisque intégrée au comportement, aux cadres de la pensée et aussi de l'action, que l'éducation s'identifie avec l'acquisition de la langue de l'ancien colonisateur, cette dernière étant tacitement admise comme le seul instrument valable d'assimilation de l'instruction et plus généralement de la culture. Nés, élevés, éduqués au sein de la société coloniale, sous l'emprise de l'idéologie du

colonialisme et souvent dans la phase la plus obscurantiste de la domination coloniale nous avons tous reçu et accepté (au moins pendant tout le temps où nous ne pouvions prendre pleinement conscience de leur signification profonde) un ensemble d'idées, d'habitudes de pensée, de jugements tout prêts menant tous par des chemins directs ou tortueux, à l'affirmation ou la reconnaissance de la suprématie de tout ce qui appartenait à l'opresseur (langue, habitudes, etc.) et simultanément à l'avilissement de tout ce qui avait une source authentiquement nationale. Frappés par la supériorité scientifique et technique du colonisateur (dont on sait le rôle qu'elle a joué dans l'histoire de l'écrasement de la résistance de nos peuples à la conquête coloniale), nos pères, eux, résistaient en silence, alors que nous étions amenés à identifier le contenu de cette supériorité (avance scientifique et technique, organisation économique et sociale supérieure) avec les instruments qu'ils utilisaient pour s'affirmer et se maintenir ou les manifestations extérieures diverses du comportement nouveau pour nous de ceux qui la personnifiaient. Il n'est donc pas étonnant que nous gardions de tout cela des empreintes profondes, que les seules affirmations verbales, dénonciations, etc., ne suffisent pas à effacer : il ne suffit pas d'énoncer qu'on n'est pas « complexé » pour cesser de l'être, ni d'affirmer ou répéter qu'il faut se « reconverter » pour le faire effectivement, pas plus qu'il ne suffit de chanter à tout venant des refrains sur la « personnalité » et « l'originalité » africaines pour les traduire concrètement.

Il importe au premier chef, que les enseignant » africains prennent conscience du rôle de la langue dans la culture nationale : il n'est en effet pas rare, parmi les instituteurs et professeurs africains de rencontrer des partisans enflammés de la poursuite de l'enseignement en langue étrangère; d'autres voudraient cantonner l'introduction des langues africaines aux seules premières années de l'enseignement élémentaire. C'est là un des résultats les plus lourds de conséquences pour l'avenir des peuples africains, et qui découlent de l'altération profonde subie par la conscience de tous ceux qui ont été « éduqués » par le système colonial. Un tel comportement, de telles idées montrent combien le colonialisme a réussi dans sa besogne d'aliénation culturelle, tout au moins en ce qui concerne la minorité d'Africains touchés par l'enseignement colonial. Il faut certes beaucoup de réflexion, de travail, d'honnêteté intellectuelle et de courage pour discerner que le « retour » aux langues africaines dans l'enseignement et plus généralement dans le domaine culturel ne constitue en aucun cas un

« retour en arrière ». Il peut sembler à tel Africain, muni de peau d'âne, à tel ministre que rien n'a préparé aux responsabilités qui sont les siennes, à tel fonctionnaire, tous issus de l'enseignement colonial, que nos pays seraient « perdus » si nous introduisions nos langues dans l'enseignement à tous les niveaux, si nous en faisons l'instrument d'une renaissance culturelle. Mais en réalité, la vérité est que certains privilèges seraient perdus, dont l'existence est liée à l'identification fautive et dangereuse de la culture avec l'instrument de son acquisition qu'ont été jusqu'ici les langues étrangères, identification dont le processus a été mis au point de main de maître par l'ancien colonisateur. La vérité est que ceux pour qui être instruit ou être « cultivé » a uniquement ou essentiellement signifié recevoir des connaissances transmises toutes élaborées et dans des buts précis, découvrent alors qu'ils auront à affronter des problèmes autrement plus ardues et compliqués : réfléchir, concevoir, créer; tout cela nécessite beaucoup de travail, beaucoup de courage, et surtout beaucoup de soucis de l'avenir des peuples africains. Que certains se sentent perdus devant de telles perspectives ne doit point étonner, mais que ce soit le cas de l'ensemble des enseignants africains, ce serait une catastrophe. C'est aux enseignants eux-mêmes, en particulier aux plus avancés parmi eux, que revient la tâche de faire les efforts nécessaires de réflexion, de compréhension, d'éducation, de formation pour d'abord extirper d'eux-mêmes les vestiges spirituels de la domination coloniale, et ensuite d'assumer pleinement le rôle qui est le leur dans l'édification de l'Afrique de demain : une participation active à la création des bases objectives d'une renaissance culturelle des pays africains, une contribution positive à la mise entre les mains de nos peuples d'un des instruments les plus sûrs, les plus efficaces et en même temps les plus indispensables à leur marche en avant, l'instruction et la culture et toutes les possibilités qu'elles recèlent.

Il serait cependant inexact de penser que l'effort individuel ou collectif des seuls enseignants peut suffire à résoudre tous les problèmes. S'il est nécessaire que les maîtres africains parviennent à une prise de conscience claire de leur rôle et de leurs responsabilités, il n'en demeure pas moins que reste posée la question de l'organisation de la formation des maîtres en vue d'une réorganisation complète de l'éducation en Afrique Noire. Qu'il s'agisse de la formation de nouveaux maîtres ou des compléments de formation nécessaires aux anciens, la mise sur pied d'écoles et de stages de perfectionnement, l'édition de matériaux et documents divers à caractère

pédagogique font partie des mesures indispensables à la conduite d'une réorganisation de l'enseignement. On sait en effet que les maîtres actuels, ayant toujours conduit l'enseignement en langue étrangère, auront à affronter personnellement de nombreux problèmes plus ou moins ardues dans un enseignement conduit entièrement en langue africaine : connaissance de la langue, terminologie dans certaines matières, questions pédagogiques, etc.. Il ne peut être question de les livrer à eux-mêmes pour résoudre entièrement tous les problèmes qui y sont liés. Quant aux nouveaux maîtres, il est évident qu'on ne peut continuer à les former de la même façon qu'auparavant; de plus, il est nécessaire, pendant une période transitoire, de concevoir cette formation selon des programmes spéciaux. Avant que la scolarisation conduite entièrement en langue africaine n'ait pu donner à tous les élèves une formation de base en ce qui concerne la connaissance de la langue et son utilisation dans tous les domaines, il est évident que les maîtres devront être formés à partir des élèves de l'ancien système et du système transitoire qui subsistera pendant un certain temps; c'est dire que dans ces conditions, l'enseignement de la langue, la technique de l'enseignement, l'acquisition de la terminologie scientifique et technique, etc., devront occuper une grande place dans les programmes des écoles normales et instituts pédagogiques supérieurs, particulièrement pendant la période transitoire indiquée.

Si la mise en œuvre des mesures concrètes destinées à assurer la formation des maîtres peut être entreprise, conduite et menée à bien dans le cadre de tel ou tel État, il n'en reste pas moins que la coopération entre plusieurs États dans ce domaine est non seulement souhaitable, mais indispensable. Les avantages qui en résultent sont évidents aussi bien sur le plan financier, qu'en ce qui concerne une formation plus rapide et non improvisée des maîtres. D'une part ici comme ailleurs, la mise en commun des moyens matériels et en personnel permettrait des économies notables sur le plan des dépenses en même temps que la réalisation d'institutions et d'organismes à la mesure de l'ampleur des besoins et des tâches à affronter et l'obtention de résultats convenables quant au rythme de formation des maîtres. D'autres part, l'échange d'expérience, dont le rôle peut être considérable, se prêtera à une systématisation qui la rendra beaucoup plus efficace : ainsi par exemple il ne fait aucun doute que l'expérience des pays africains comme le Nigeria, le Ghana, etc., peut être d'un très grand apport en ce qui concerne la formation des maîtres pour l'enseignement

élémentaire; mieux, les résultats peuvent être améliorés dans le cadre d'une coopération étroite entre les États africains : ainsi l'échange de maîtres à tous les niveaux, l'organisation de stages auraient une portée considérable, notamment pour la formation de professeurs de langues anglaise et française de l'enseignement moyen, respectivement destinés aux anciennes colonies françaises d'une part et aux pays de l'ex-empire britannique de l'autre. De plus, dans le domaine de la formation des maîtres comme dans les autres domaines déjà examinés la coopération entre États africains permettrait une utilisation plus rationnelle et efficace de l'aide extérieure apportée aux pays africains, soit par divers organismes internationaux (UNESCO en particulier), soit par les pays prêts à contribuer réellement à un véritable et rapide essor de la culture nationale des peuples africains.

D. Mise en place des différents types d'établissements d'enseignement

La mise en œuvre effective et la conduite de la réorganisation de l'éducation dans les pays de l'Afrique Noire exigera évidemment la mise en place progressive, à un rythme déterminé de façon adéquate et correspondant à l'évolution générale des impératifs d'une véritable édification nationale, d'un réseau complexe d'établissements scolaires de différents types, relevant de divers ordres d'enseignement : écoles élémentaires complètes et incomplètes, écoles d'enseignement général complet ou incomplet, écoles techniques moyennes, écoles professionnelles, écoles techniques supérieures, universités, instituts, etc. Concrètement, cela signifiera la mise au point de l'utilisation la plus rationnelle des établissements déjà existants, leur réorganisation et leur redistribution et l'apparition de nombreux établissements nouveaux. En ce qui concerne l'enseignement général élémentaire et moyen, l'enseignement spécialisé, les cours du soir et l'enseignement par correspondance, il est de toute évidence absolument nécessaire de mettre sur pied une organisation complète dans le cadre de chaque État; les conditions objectives de la réalisation d'un tel objectif dans un délai de courte durée existent d'ailleurs généralement, bien que l'existence éventuelle de plusieurs langues africaines d'enseignement puisse soulever des difficultés ou entraîner des retards pour lesquels un des moyens les plus efficaces de solution s'avère à l'analyse être encore une fois

la coopération entre plusieurs États africains pour lesquels l'enseignement est conduit dans la même (ou les mêmes) langues africaines. Quant à l'enseignement supérieur spécialisé, bien que sa mise en place corresponde à une nécessité si l'on veut répondre aux besoins en cadres de haute qualification, il n'apparaît pas possible à tous les États africains d'assumer immédiatement les dépenses indispensables à la création des établissements et à leur équipement, au recrutement du personnel enseignant qualifié requis, et cela même si l'on admet le recours à l'aide technique étrangère dans une première phase transitoire. Il suffit en effet de passer en revue, ne serait-ce que les seuls besoins les plus urgents en techniciens : médecins, instituteurs et professeurs, ingénieurs, vétérinaires, économistes et planificateurs, etc., pour se convaincre que dans la pratique peu d'États africains disposent des moyens financiers nécessaires à la création simultanée des établissements d'enseignement supérieur spécialisé correspondants. Dans le cas même où ces moyens ne feraient pas défaut, le développement actuel de l'enseignement moyen complet (primaire + secondaire) est tellement insuffisant pour alimenter une gamme aussi variée d'établissements d'enseignement supérieur que ce serait un gaspillage pur et simple de les créer. La seule solution compatible avec les moyens dont disposent les différents États, sur le plan financier comme en ce qui concerne le personnel enseignant et les possibilités de recrutement des élèves ayant le niveau requis, réside dans une coopération des États africains qui, par ailleurs, est la seule orientation politique conforme aux aspirations profondes et aux intérêts réels des populations africaines. Il n'est d'ailleurs pas difficile de se rendre compte que cette voie de la coopération est susceptible d'ouvrir des perspectives grandioses au développement scientifique et technique des pays de l'Afrique Noire : une répartition des établissements d'enseignement supérieur spécialisé dans les différentes régions permettrait en effet de choisir les emplacements les mieux adaptés à la conduite de la formation de techniciens de telle ou telle spécialité; ainsi les écoles supérieures d'agronomie pourraient être implantées à la limite de la zone soudanaise et de la zone forestière; les écoles vétérinaires dans la zone sahélienne, les écoles de médecine réparties judicieusement entre les différents foyers des maladies endémiques communes aux pays de l'Afrique Noire, les écoles d'ingénieurs érigées en tenant compte de façon analogue des industries existantes ou en voie de création, etc. La même méthode d'approche peut être appliquée aux établissements destinés à la formation des cadres supérieurs de l'enseignement, bien que dans ce domaine les

solutions soient moins simples du fait du rôle qu'y joue la langue d'enseignement. Quoi qu'il en soit, dans une première phase (tant que l'enseignement général moyen n'est pas intégralement dispensé en langue africaine) la formation des cadres spécialisés de l'enseignement supérieur pourra se faire sans difficultés particulières dans le cadre d'une coopération très large; plus tard, cela restera encore possible, mais à une échelle plus restreinte puisque seulement les États de même langue africaine d'enseignement pourraient continuer à assurer en commun la formation de cadres supérieurs de l'enseignement. Enfin, la mise sur pied d'établissements de recherche scientifique dignes de ce nom et servant objectivement les intérêts des peuples de nos pays, au lieu d'être des succursales d'organismes étrangers de recherche ou des bureaux d'études pour sociétés capitalistes, exige également une coopération entre les États de l'Afrique Noire. La distribution peut être faite et doit être faite de façon à ne pas « favoriser » tel ou tel État au « détriment » de tel ou tel autre, notamment en implantant autant que possible dans un État déterminé l'école ou les écoles qui s'accordent avec ses perspectives de développement, car il est tout à fait évident que bien peu de pays en Afrique Noire peuvent sur le plan économique envisager un développement poussé simultanément dans plusieurs directions. En Afrique peut-être plus qu'ailleurs, une division du travail sur le plan de la production économique, dans le cadre d'une coopération est la seule voie compatible avec un développement économique équilibré et profitable aux masses africaines. C'est aussi la voie d'une exploitation rationnelle des ressources immenses et variées que recèlent notre pays.

15. Épilogue

Devant l'ensemble des peuples de l'Afrique Noire, devant l'ensemble de l'intelligentsia patriote de chez nous, surgissent de nombreux problèmes, se posent des exigences de travail, de réflexion, de conception, d'élaboration, d'expérimentation et de réalisation. D'aucuns se laissent facilement décourager et désorienter par la complexité de la situation qui est aujourd'hui celle de nos pays. Beaucoup se contentent de remettre le destin de la Patrie Africaine entre les mains de ses oppresseurs d'hier, subitement mués en « meilleurs amis » des peuples africains, ou fondent exclusivement leurs espoirs sur l'aide extérieure, que celle-ci vienne des puissances coloniales d'hier ou de pays, mouvements et personnalités amis. Pourtant, les voies de notre salut existent, tant il est vrai que « L'humanité ne se pose jamais que des problèmes qu'elle peut résoudre, car, à regarder de plus près, il se trouvera toujours que le problème lui-même ne surgit que là où les conditions matérielles pour le résoudre existent déjà ou du moins sont en voie de le devenir ». Que l'on songe aux immenses ressources agricoles, minières et énergétiques de l'Afrique Noire, à leur diversité, à ce potentiel humain aujourd'hui sous-utilisé, voire inutilisé, en raison de la persistance d'une technique archaïque et d'une « industrialisation » généralement mal orientée et conçue de surcroît dans le cadre étroit d'une poussière de petits États; que l'on considère le profond courant d'unité qui anime les masses populaires, ses supports passés et actuels dans les domaines politique, économique et culturel, son caractère de nécessité historique pour la survie de nos peuples, pour leur développement et leur épanouissement, mais surtout pour la résolution correcte du problème national en Afrique Noire, et l'on se convaincra de la réalité des perspectives grandioses qui peuvent être et seront (pourquoi pas?), celles des peuples d'Afrique Noire. Bien sûr, tout ne viendra pas seul, ni même sans voies tortueuses et laborieuses. Nos peuples ont été, à travers notre histoire, capables de grandes réalisations et nul doute que dans les conditions de l'Afrique actuelle et du monde contemporain, l'épanouissement de leur génie ne puisse aboutir à des changements prometteurs pour l'avenir du Nègre africain et de l'humanité. À condition toutefois que l'intelligentsia, la jeunesse, la classe ouvrière et la paysannerie, enfin tous les patriotes des différentes couches et classes sociales assument, avec courage et ténacité, les responsabilités qui sont les leurs vis-à-vis de

l'ensemble de notre société; à condition que chacun réalise la somme d'efforts nécessaires pour aboutir; à condition que nous nous attaquions avec méthode aux problèmes et aux questions d'aspects multiples qui conditionnent la création des bases matérielles, spirituelles, politiques, économiques, sociales et culturelles d'une véritable Renaissance Africaine. Cela exige, il est vrai, la compréhension la plus claire et la plus profonde de la signification des différentes étapes de notre histoire, mais aussi des événements parfois déroutants que nous vivons aujourd'hui, considérés non à l'échelle de tel ou tel individu, de tel ou tel « groupe ethnique » ou linguistique, de tel ou tel État dont au demeurant, les frontières sont issues du découpage colonial de notre Patrie, mais bien à l'échelle de l'ensemble de nos peuples et du monde.

On ne soulignera jamais assez l'importance et les dimensions de cette question pour tout intellectuel africain (technicien, homme de culture, homme politique) vis-à-vis du style et des méthodes d'approche des problèmes de l'Afrique Noire actuelle. Si de plus on ne perd pas de vue l'importance du facteur culturel et humain pour toute tentative de sortir du sous-développement, pour sauvegarder effectivement « l'originalité africaine », « la personnalité africaine », dans leurs aspects les plus authentiques et les plus positifs, on comprendra l'importance qu'il faut accorder aux questions d'enseignement et d'éducation, l'urgence de leur étude approfondie et de la discussion des voies déjà proposées ou expérimentées, le caractère impératif de l'élaboration de solutions adaptées aux conditions, mais aussi aux objectifs immédiats et lointains de l'ensemble des peuples d'Afrique Noire, aux exigences de la libération totale de l'homme Noir Africain, et à l'éclosion et l'épanouissement de son génie.

Bibliographie (de l'édition de 1967)

Une annexe intitulée « Examen et discussions des réformes de l'enseignement élaborées et appliquées dans les pays de l'Afrique Noire », concernant le cas du Mali et de la République de Guinée, de 5 pages, n'a pas été reproduite dans cette édition.

Ouvrages généraux

Des Africanistes Russes parlent de l'Afrique. Présence Africaine, Paris, 1960.

S. A. BANJO : *A West African Teacher's handbook*. University of London Press Ltd, London, 1956.

BAUMANN et WESTERMANN : *Les peuples d'Afrique et leurs civilisations – Langues et éducation*. Payot Editeur, Paris, 1957.

H. BARTH : *Voyages en Afrique*. I, II, III, IV, Paris, A. Bohné. Bruxelles, A. Lacroix, 1861.

C. BEART : *Les jeux et jouets de l'Ouest Africain*. Mémoires de l'I.F.-A.N. N° 42, I.F.A.N. Dakar, 1955.

Dim DELOBSON : *L'empire du Moro Naba; Coutumes des Mossi de Haute Volta*. Editions Domat-Montchrestien, Paris, 1933.

René DuMONT : *L'Afrique noire est mal partie*. Éditions du Seuil, Paris, 1962.

Germaine DIETERLEN : *Essai sur la religion bambara*. Presses Universitaires de France, Paris, 1960.

Cheikh Anta DIOP : *Nations Nègres et cultures*. Présence Africaine, Paris, 1955.

_____, *L'Afrique précoloniale*. Présence Africaine, Paris, 1960.

_____, *L'unité culturelle de l'Afrique*. Présence Africaine, Paris, 1959.

Majhmout DIOP : *Contribution à l'étude des problèmes politiques en Afrique Noire*. Présence Africaine, Paris, 1958.

Félix DUBOIS : *Tombouctou la mystérieuse*. Flammarion, Paris.

F. ENGELS : *L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*.

_____, *L'anti-During*.

_____, *Dialectique de la nature*. Editions Sociales, Paris, 1954 et 1956.

Albert EINSTEIN : *Comment je vois le monde*. Flammarion, Paris, 1958.

Frantz FANON : *Les damnés de la terre*. François Maspero, Paris, 1961.

Léo FROBENIUS : *Histoire de la civilisation africaine*. Gallimard, Paris, 1950.

Christine GARNIER et Jean FRALON : *Le fétichisme en Afrique Noire*. Payot Editeur, Paris, 1950.

Roger GARAUDY : *Perspectives de l'homme*. Presses Universitaires de France, Paris, 1959.

HEGEL : *Leçons sur l'histoire de la philosophie*. Gallimard, Paris, 1954.

HOMBURGER : *Les langues négro-africaines et les peuples qui les parlent*. Payot, Paris, 1950.

M. KALININE : *L'éducation communiste*. Editions en Langues Etrangères, Moscou, 1954.

Jomo KENYATTA : *Au pied du Mont Kenya*. François Maspero, Paris, 1962.

Paul LANGEVIN : *La pensée et l'action*. Editeurs Français Réunis, Paris, 1955.

LÉNINE : *Œuvres Choiesies*; tomes I et II. Editions en langues étrangères, MOSCOU.

MAO TSE TOUNG : *Œuvres Choiesies*; tomes I, II, III, IV et V. Editions Sociales, Paris.

Karl MARX : *Le manifeste communiste*.

_____, *Le Capital*. Editions Sociales, Paris.

Michel MERLIER : *Le Congo de la colonisation belge à l'indépendance*. François Maspero, Paris, 1962.

Richard MOLLARD : *L'Afrique Occidentale française*. Berger-Levrault, Paris, 1949.

_____, *Hommage à Richard Mollard* (recueil d'articles et de textes de conférences). Présence Africaine, Paris, 1953, N° 15.

Djibril Tamsir NIANE et SURET-CANALE : *Histoire de l'Afrique occidentale*. Présence Africaine, Paris, 1961.

V. PÂQUES : *Les Bambaras*. Presses Universitaires de France, Paris, 1954.

PIAGET : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*.

_____, *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel et Paris, Delachaux, 1933.

_____, *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris, 1948.

Jean SURET-CANALE : *Afrique Noire – Géographie; Civilisations; Histoire*. Éditions Sociales, Paris, 1961.

TEMPELS : *La philosophie bantoue*. Présence Africaine, Paris, 1949.

Articles

P. ALEXANDRE : Sur la linguistique africaine. *Présence Africaine*, N° 41, p. 25 à 33.

R. BARBE : Problèmes de l'orientation du développement économique en Afrique Noire. *Economie et Politique*, No 92, (mars 1962), p. 46 à 64.

J. BENARD : La décolonisation économique et l'avenir de la zone franc. *Cahiers Internationaux*, no 112, (mai-juin 1960), p. 21 à 40.

J. BERQUE : Colonisation, décolonisation, comment les définir. *Cahiers Internationaux*, N° 118, (mai-juin 1961), p. 53 à 60.

P. DELANQUE : De quelques problèmes culturels de l'Afrique. *Démocratie Nouvelle*, N° 8, (août 1962), p. 46 à 52; N° 9, (sept. 1962), p. 29 à 33.

Djibril DIONE : Conférences pédagogiques 1954-55. *Éducation Africaine, nouvelle série*, No 30, 1955.

J. DURET : Contribution à une analyse marxiste du sous-développement. *Cahiers Internationaux*, No 97, p. 35 à 44.

Palme DUTT : Aspects du néo-colonialisme. *La Nouvelle Revue Internationale*, No 4, (avril 1962), p. 154 à 164.

M. EGRETAUD : Qu'est-ce que le néo-colonialisme? *Cahiers du Communisme*, N° 9, (sept. 1962), p. 112 à 142.

P. GUBERINA et P. RIVENC : Projet de programme pour le développement de l'enseignement des langues en Afrique occidentale. *Présence Africaine*, No 39, p. 118 à 124.

G. HARDY : Les deux routes. Numéro spécial (40) du *Bulletin de renseignement en A.O.F.*. (nov. 1918).

G. JULIS : L'expérience de la République du Mali. *Economie et Politique*, N° 96, (juil.-août 1962), p. 88 à 102.

Kwamé N'KRUMAH : De l'histoire naturelle du Ghana. *Présence Africaine*, N° 41, p. 5 à 12.

_____, *Allocution prononcée à la Conférence des Combattants de la Libération africaine le 4 juin 1962*. Imprimerie du Gouvernement, Accra, 1962.

P. LAISNEAU : Enseignement technique et objectifs gaullistes. *Économie et Politique*, No 98, (sept. 1962), p. 46 à 52.

_____, *Scolarité et gaullisme*. *Economie et Politique*, No 93, (mars 1962), p. 97 à 104.

A. LEONTIEV : Éducation et développement psychique. *Recherches Internationales*, No 28, p. 3 à 33, (déc. 1961).

LE KHAC : L'écriture des minorités nationales. *La Nouvelle Critique*, N° 135, (mars 1962), p. 165 à 168.

LE VAN THIEM : Langue nationale et enseignement supérieur. *La Nouvelle Critique*, No 35, p. 154 à 164.

M. T. MAUGIS : La bataille d'alphabétisation. *Partisans* (No Spécial sur Cuba, nov.-déc. 1961), p. 148 à 151.

G. MONTAIGU : Sous-développement en Afrique Noire. *Cahiers Internationaux*, No 96, (mai 1958), p. 47 à 66; No 97, (juin 1958), p. 45 à 58.

J. C. PAUVERT : Tendances actuelles de l'éducation des adultes dans les états africains d'expression française. *Tiers Monde*, P.U.F., Paris, 1962.

A. SAUVY : La libération du tiers monde. *Cahiers Internationaux*, No 115, (nov.-déc. 1960), p. 55 à 60.

L. S. SENGHOR : Rapport présenté par M. L. S. Senghor, Secrétaire d'état à la Présidence du Conseil, à la suite d'une mission dans les territoires sous contrôle britannique. *Éducation Africaine nouvelle série*, 1955.

B. SUTCHODOLSKI : Les principes de la réforme scolaire. *Recherches Internationales*, N° 28, p. 118 à 142.

TAM TAM : *l'Avenir Linguistique de l'Afrique Noire*, No 34, (janv. 1958), Paris.

A. TERISSE : À propos de l'enseignement des langues indigènes. *Éducation africaine nouvelle série*, N° 12, 1951.

P. VILAR : Cuba 1961 : année d'éducation des masses. *Economie et Politique*, No 91, (fév. 1962), p. 77 à 84.

H. WALLON : Éducation et psychologie. *Recherches Internationales*, N° 28, p. 209 à 214.

J. WODDIS : Pan-africanism and African Personality. *Marxism today*, London.

Revue et périodiques

Annuaire statistique de l'A.O.F. Imprimerie du Gouvernement Général, Dakar.

Annuaire Statistique d'Outre-Mer. Ministère de la France d'Outre Mer, Paris.

Basic Facts and Figures U.N.E.S.C.O., place de Fontenoy, Paris.

Bulletin de l'enseignement en A.O.F. Imprimerie du Gouvernement Général, Dakar.

Cahiers Internationaux. Paris.

Current School Enrolment. U.N.E.S.C.O., place de Fontenoy, Paris.

Démocratie Nouvelle, Paris.

Économie et Politique. Paris.

L'Éducation Africaine (ancienne et nouvelle séries). Imprimerie du Gouvernement Général, Dakar.

L'Enseignement Outre-Mer (Bulletin de la direction de l'enseignement, de la jeunesse au Ministère de la France d'Outre-Mer). Paris.

Guid'A.O.F. Larose, Paris.

International Statistics Relating to Education, Culture and Mass Communication. U.N.E.S.C.O., place de Fontenoy, Paris.

Journal Officiel de l'A.O.F. Imprimerie du Gouvernement Général, Dakar.

La Nouvelle Critique. Paris.

La Nouvelle Revue Internationale. Paris.

La Pensée. Paris.

Partisans. Paris.

Présence Africaine. Paris.

Recherches Internationales. Paris.

Publications diverses

Bulletin statistique de la République de Haute Volta.

- L'action politique du P.D.G. en faveur de la jeunesse guinéenne.* Conakry, 1960.
- L'élaboration des programmes de renseignement général du second degré;* XXIII^e conférence internationale de l'instruction publique.
- U.N.E.S.C.O. Paris-B.I.E. Genève. *L'économie de renseignement en République Soudanaise.* Ministère du Plan, Bamako, juillet 1960.
- Le Niger en marche.* Commissariat à l'information de la République du Niger, Niamey, décembre 1961.
- L'U.R.S.S. en chiffres.* Editions en Langues Etrangères, Moscou.
- La République de Côte d'Ivoire.* Revue encyclopédique de l'Afrique, Abidjan 1960.
- La République du Niger.* Revue encyclopédique de l'Afrique, Abidjan, 1960.
- La République du Dahomey.* La Documentation Française, No 2620, décembre 1959.
- Les Nations en U.R.S.S.* Editions en Langues Etrangères, Moscou.
- Rapport final de la conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique Noire.* Addis Abeba, 15-25 mai 1961 – U.N.E.S.C.O. 1961.
- Réunion d'experts de l'U.N.E.S.C.O. sur l'accès des filles à l'éducation.* Imprimerie du Gouvernement, Porto Novo, 1960.
- The University College of the Gold Coast (Annual Report by the Principal 1955-1956).* Thomas Nelson and Sons Ltd, Edinburgh.
- The University College Ibadan Nigeria (Calendar 1960-61).* Ibadan University Press, sept. 1961.
- Récapitulation Statistique 1957-62.* Ministère de l'Éducation Nationale, Conakry, octobre 1962.
- Cuba Education et Culture.* Commission Nationale cubaine de l'UNESCO, 1963.
- Instructions et programmes relatifs à l'enseignement secondaire.* République de Guinée.

Table des matières de l'édition de 1967

INTRODUCTION [7]

I. – L'ÉDUCATION ET L'ENSEIGNEMENT DANS L'AFRIQUE NOIRE PRÉ-COLONIALE [11]

1. L'éducation dans l'Afrique noire pré-coloniale [13]

A. Importance de l'éducation dans les sociétés africaines pré-coloniales [14]

1. Importance donnée à l'éducation dans le cadre familial [15]

2. Importance donnée à l'éducation dans le cadre de la collectivité [18]

B. Lien intime de l'éducation avec la vie sociale [19]

1. L'éducation et la production [19]

2. L'éducation et les rapports sociaux [20]

C. Caractère polyvalent de l'éducation africaine traditionnelle [22]

D. Réalisation progressive et graduelle de l'éducation traditionnelle [26]

2. L'enseignement dans l'Afrique noire pré-coloniale [29]

1. Enseignement général [29]

2. Enseignement professionnel [30]

3. Réflexions sur l'éducation traditionnelle [32]

II. – L'ENSEIGNEMENT COLONIAL ET SON ÉVOLUTION [39]

1. La mise en place du régime colonial [41]

A. Données historiques [41]

1. Au Sénégal [41]

2. Dans les autres régions de l'Afrique occidentale [41]

B. Étapes de l'organisation générale de l'enseignement [42]

1. L'enseignement avant 1903 [42]

2. L'organisation de 1903 [43]

3. La réorganisation de 1912 [44]
- C. Le personnel enseignant et les objectifs de l'enseignement [44]
2. L'évolution de l'enseignement en A.O.F. entre les deux guerres mondiales [46]
 - A. Structure de l'enseignement [48]
 1. Enseignement primaire [48]
 2. Écoles du gouvernement général [48]
 3. Enseignement secondaire [49]
 4. Enseignement professionnel [49]
 - B. Données statistiques [50]
 1. Enseignement primaire [50]
 2. Écoles du gouvernement général [51]
 3. Enseignement secondaire [52]
 4. Enseignement professionnel [53]
 5. Crédits consacrés à l'enseignement [53]
- C. Caractère de l'enseignement colonial [54]
 1. La doctrine coloniale en matière d'enseignement et d'éducation [54]
 2. Les méthodes de l'enseignement colonial [55]
- D. Éléments d'un bilan de l'enseignement colonial entre les deux guerres mondiales [58]
 1. Position de la question [58]
 2. Résultats et conséquences de l'enseignement colonial [59]
 3. L'enseignement colonial en Afrique noire après la deuxième guerre mondiale [76]
 - A. Nouvelle organisation de l'enseignement public – ses caractéristiques principales [78]
 1. L'enseignement primaire [78]
 2. L'enseignement secondaire [79]
 3. L'enseignement technique et professionnel [80]
 4. L'enseignement supérieur [81]

B. Données statistiques [82]

1. Enseignement primaire [82]

2. Enseignement secondaire

3. Enseignement technique [84]

4. Enseignement supérieur [84]

4. Statistiques générales pour l'A.O.F [86]

6. Données d'ensemble pour l'Afrique noire (ex-française) [87]

7. Remarques générales [91]

C. Caractéristiques générales de la politique coloniale en matière d'éducation de 1945 à 1960 – Évolution générale de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique noire jusqu'à leur accession à l'indépendance [93]

1. Caractéristiques générales de la politique coloniale française en matière d'éducation de 1945 à 1960 [93]

2. Différents aspects de l'évolution de l'éducation dans les colonies françaises d'Afrique de 1945 à 1960 [100]

a) évolution des dépenses effectuées dans le domaine de l'enseignement [100]

b) évolution des effectifs des différents ordres d'enseignement, de la scolarisation et de l'alphabétisation en Afrique noire « française » de 1945 à 1960 [103]

c) la politique coloniale en matière d'examens [117]

d) l'importance relative de l'enseignement féminin dans le cadre de la politique coloniale en matière d'enseignement [118]

3. Éléments d'un bilan de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique noire de 1945 à 1960 [125]

a) scolarisation et alphabétisation [125]

b) portée et incidences politiques, économiques, sociales et culturelles de l'éducation dans les pays d'Afrique noire de 1945 à 1960 [127]

III. – LA SITUATION ACTUELLE DE L'ÉDUCATION DANS LES PAYS INDÉPENDANTS D'AFRIQUE NOIRE [133]

1. L'enseignement et l'éducation dans les pays indépendants d'Afrique Noire à partir de 1960 [135]

A. Données statistiques relatives à l'évolution de l'enseignement dans les nouveaux états indépendants d'Afrique noire [135]

B. Caractéristiques générales [137]

C. La politique culturelle du néocolonialisme en Afrique noire [142]

1. Le néo-colonialisme en Afrique noire [143]

2. La politique culturelle du néo-colonialisme [145]

2. Problèmes d'éducation et tâches de renseignement dans les conditions de l'Afrique noire contemporaine [149]

A. Problèmes généraux d'éducation en Afrique noire [150]

1. Alphabétisation [151]

2. Le problème linguistique [153]

3. Le problème de l'écriture [156]

4. Problèmes pédagogiques et d'organisation [157]

5. Dépenses obligatoires et coût [159]

B. Problèmes de scolarisation en Afrique noire [161]

1. Objectifs de la scolarisation [162]

2. Problèmes de la scolarisation en Afrique noire [167]

C. Problèmes économiques et financiers [185]

1. Constructions scolaires et équipement [186]

2. Dépenses d'entretien des élèves [192]

3. Dépenses de personnel [193]

4. Dépenses liées à la mise en place d'organismes divers [196]

IV. – DE LA NÉCESSITÉ D'UNE RÉFORME DU SYSTÈME D'ÉDUCATION EN AFRIQUE NOIRE [199]

1. Position de la question [201]

2. Examen critique du système actuel d'éducation [203]

A. Conception générale [203]

B. Organisation générale [211]

1. Caractère fragmentaire de cette organisation générale [212]
2. Le cloisonnement des différents secteurs de l'éducation et ses conséquences [215]
3. La centralisation administrative excessive et ses conséquences [217]
- C. Les programmes et l'orientation générale du système actuel d'éducation [220]
 1. Enseignement primaire [221]
 2. Enseignement secondaire classique et moderne – enseignement technique [222]
 3. L'enseignement supérieur et technique moyen et supérieur [238]
- D. L'organisation générale des examens [243]
 1. Traits généraux [243]
 2. Conséquences [246]
 3. Conclusions générales [249]
- V. – POUR UNE CONCEPTION NOUVELLE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE [253]
 1. Pour une orientation générale juste et correcte de l'éducation et de l'enseignement en Afrique noire [255]
 - A. Objectifs généraux de l'éducation et de l'enseignement [255]
 - B. Rappel de quelques principes généraux [260]
 - C. Particularités propres aux pays africains contemporains et objectifs spécifiques correspondants de l'éducation [263]
 - D. Pour une conception et une orientation générales de l'éducation conformes aux intérêts et aux aspirations nationales des peuples d'Afrique noire [266]
 2. Pour une organisation et une structure nouvelles du système d'éducation et d'enseignement [279]
 - A. Structure de l'organisation de l'éducation [280]
 1. L'enseignement général [281]
 2. L'enseignement moyen spécialisé [302]
 3. L'enseignement supérieur spécialisé [305]

4. Les cours du soir et les cours par correspondance [308]
5. Organigramme général de la structure de l'organisation de l'éducation [323]
 - B. Organisation administrative des services de l'éducation [322]
 1. Services centraux de l'éducation [327]
 - a) direction générale de l'éducation [328]
 - b) services rattachés à la direction de l'éducation [330]
 - c) organismes officiels à caractère non administratif [334]
 - d) commission du plan de l'éducation [334]
 2. Services régionaux [335]
 3. Organigramme général de l'organisation administrative de l'éducation [336]
 - C. Les programmes et les examens [337]
 1. Les programmes [337]
 2. Les examens [351]
- VI. – LES VOIES D'UN VÉRITABLE RENOUVEAU CULTUREL AFRICAIN [355]
 1. Synthèse des quatre priorités
 - A. Problème des langues [363]
 - B. Élaboration des programmes et manuels, publications et éditions diverses [365]
 - C. La formation des maîtres [367]
 - D. Mise en place des différents types d'établissements d'enseignement [374]
 2. Épilogue [378]

Biographie d'Abdou Moumouni Dioffo : « Aime! Souffre! Potasse! »

SALAMATOU DOUDOU

Cette biographie a été préparée et rédigée par Salamatou Doudou pour le livre (en libre accès) *Abdou Moumouni Dioffo (1929-1991) Le précurseur nigérien de l'énergie solaire*, sous la direction de Frédéric Caille, 2018, Éditions science et bien commun, qui reproduit aussi deux articles de cet auteur.

Prologue

Abdou Moumouni, qui ne parlait pas beaucoup, disait ceci peu de temps avant sa mort, dans une allocution prononcée à Niamey le 5 mai 1988 à l'occasion de la présentation officielle du diplôme et de la médaille d'or qui lui a été décernée par l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle :

« Mesdames, Messieurs,

Comme il est de tradition en pareilles circonstances, vous me permettrez de développer et exposer quelques réflexions qui me sont chères.

La première, découlant de l'expérience que j'ai vécue, est que nul n'est prophète en son pays, et qu'il est fondamental dans la vie d'un homme de s'attacher à un idéal et une vision de l'avenir de son pays, et plus généralement de l'humanité entière, plutôt que de se cantonner à une courte vue basée sur des calculs souvent sordides et conduits au jour le jour.

La deuxième est que seul le travail paie, et peut permettre de léguer un héritage à la postérité, et peut être un exemple à ceux qui nous suivent. Sur ce plan, comme j'aime à le dire à mes étudiants, la pensée d'Ibsen me semble d'actualité : Homme de la plaine, pourquoi grimpes-

tu sur la montagne? Parce que je ne découvre la beauté de la plaine que du haut des sommets.

La troisième est que le travail ne vaut et n'est valorisé que s'il est conduit en équipe et avec un esprit d'équipe que peut-être les partenaires, dans le feu et les exigences de l'action, ne saisissent pas clairement, mais que le chef (puisque chef il doit y avoir) doit, lui, avoir constamment en vue. Et c'est peut-être le contexte adéquat pour rappeler "qu'il y a bien des sots, mais pas de sot métier".

Mesdames, Messieurs, je voudrais finir sur une note d'humour. Quand j'étais en maths spéciales à Paris, il y avait une devise encadrée de façon permanente au tableau : A. S. KOH qui, traduit du jargon qui était le nôtre, signifiait : Aime, Souffre et Potasse. L'amour est évidemment une composante de la vie d'un homme; de même la souffrance et le travail (potasser signifiait travailler). »

Introduction

Le professeur Abdou Moumouni fut l'un des intellectuels les plus célèbres de l'Afrique et du Niger en particulier. Son père Moumouni Dioffo, issu d'une famille aristocratique de Kirtachi (kollo), faisait partie de la toute première génération de commis d'administration. Né le 26 juin 1929 à Tessaoua (Niger), Abdou Moumouni décéda le 7 avril 1991 à Niamey et repose à Kirtachi, son village natal. Premier agrégé de sciences physiques de l'Afrique francophone, il fut l'un des grands spécialistes des énergies alternatives, notamment l'énergie solaire. Il est également connu pour son célèbre livre intitulé *L'éducation en Afrique*, publié chez Maspéro en 1964 à Paris. Selon Kimba Idrissa, « ce grand homme de la science et de la culture, ce militant engagé pour la cause africaine n'a pas attiré l'attention des chercheurs en sciences sociales » (Idrissa, 2016 : 106). Il est d'ailleurs plus connu et apprécié à l'étranger que dans son pays. Militant du panafricanisme, expert en éducation et spécialiste de renommée mondiale en énergie solaire, le parcours et l'œuvre d'Abdou Moumouni participent indubitablement d'une histoire intellectuelle de l'Afrique contemporaine.

Durant toute sa carrière d'enseignant et de chercheur, Abdou Moumouni n'avait qu'un but : servir son pays sans rien attendre de quiconque. C'est

ainsi que pour immortaliser sa mémoire et pour lui rendre un hommage mérité, l'Université de Niamey a été baptisée le 21 août 1992 « Université Abdou Moumouni ». Cependant, beaucoup ignorent qui fut ce grand homme, car il n'existe pas de documentation le concernant. Ce chapitre couvre la vie et l'œuvre de ce grand scientifique. Il s'attache à retracer sa vie et ses œuvres en revenant sur ses inventions et réalisations majeures.

Formations

Après de brillantes études scolaires à l'école régionale de Zinder (1936-1942) et à l'École primaire supérieure de Niamey (1942-1944), Abdou Moumouni Dioffo fréquenta l'École normale William Ponty de Sébikotane (Sénégal) de 1944 à 1947. Il entra en 1948 au Lycée Van Hollenhoven de Dakar où il obtint le Brevet de capacité colonial (mathématiques élémentaires) en 1949. Il fut admis en préparation aux grandes écoles au Lycée Saint-Louis de Paris (1949-1951). Ses études supérieures à la Sorbonne à Paris ont été couronnées par :

- une Licence ès sciences physiques en 1953;
- un Diplôme d'études supérieures de sciences physiques en 1954;
- une Agrégation de sciences physiques en 1956;
- un Doctorat d'État ès sciences physiques en 1967;
- une bourse de l'Académie des sciences de l'URSS de 1962 à 1964.

Étudiant militant et engagé, Abdou Moumouni fut membre fondateur de la Fédération des Étudiants d'Afrique Noire en France (FEANF) et membre fondateur du Parti Africain de l'Indépendance (PAI).

Carrière professionnelle

Abdou Moumouni fut d'abord un enseignant chevronné. Il servit successivement comme professeur :

- au Lycée Van Vollenhoven de Dakar de 1956 à 1958;
- au Lycée Donka de Conakry de 1958 à 1959 après le « Non » (aux accords

- avec la France) de la Guinée;
- au Collège classique et moderne de Niamey de 1959 à 1961;
- à l'École normale supérieure de Bamako de 1964 à 1969;
- au cours postuniversitaire en énergie solaire de la Faculté de Perpignan de 1974 à 1975.

Comme chercheur, il créa et dirigea, de 1964 à 1969, le Laboratoire de l'énergie solaire de la République du Mali. De retour au Niger à partir de 1969, il dirigea l'Office de l'énergie solaire du Niger (ONERSOL) jusqu'en 1985. Il fut recteur de l'Université de Niamey de 1979 à 1982, et professeur de sciences physiques à la Faculté des sciences de 1975 à 1991.

En raison de sa spécialisation et de ses compétences dans le domaine de l'énergie solaire, le Professeur Abdou Moumouni Dioffo était régulièrement sollicité en tant que consultant. C'est ainsi qu'il fut :

- Président du Conseil Scientifique du CRES, de la CEAO et du CILSS de 1989 à 1991;
- Consultant du gouvernement algérien en 1968;
- Consultant de l'UNESCO sur les problèmes de l'éducation en Afrique de 1967 à 1968;
- Consultant de la Société tunisienne d'Électricité et du Gaz (STEG) sur les possibilités d'utilisation de l'énergie solaire;
- Professeur au cours postuniversitaire en énergie solaire de la Faculté des sciences de Perpignan de 1974 à 1975;
- Membre du Comité scientifique du Congrès international « Le soleil au service de l'Humanité » de l'UNESCO;
- Consultant de la Fondation Internationale pour les Sciences (SUEDE) pour l'attribution de bourses d'études en énergie solaire;
- Consultant de la Banque africaine de développement sur les énergies renouvelables de 1988 à 1990;
- Consultant du Fonds monétaire international (FMI) et de la Banque mondiale en 1989.

Travaux et publications

Ouvrage et principaux écrits

- *L'Éducation en Afrique*, Paris, Maspéro, 1964, 400 pages
- « L'énergie solaire dans les pays africains », *Présence africaine*, 1964 (reproduit dans le présent ouvrage)

Thèses

- Étude théorique et expérimentale de la répartition de l'énergie du rayonnement concentré dans le plan focal de miroirs paraboliques précis, 1^{re} thèse de doctorat, Paris, 1967
- Étude théorique de caractéristiques optiques (réflexion, absorption, transmission) d'un système de lames diélectriques : application à l'étude de la captation du rayonnement solaire par des dispositifs utilisant l'effet de serre et à la polarisation de la lumière par réfraction dans le cas de lames à pouvoir absorbant non négligeable, 2^e thèse de doctorat, Paris, 1967

Articles et communications scientifiques

- Nouveaux résultats expérimentaux relatifs à la courbe de répartition de l'énergie du rayonnement concentré dans le plan focal de miroirs paraboliques précis de type projecteur de D.C.A.C.R., Acad. Sciences, Paris, 1966, Th., 263 pages
- « Justification théorique des résultats expérimentaux relatifs à la répartition de l'énergie concentrée dans le plan focal de miroirs paraboliques précis », *C.R. Hebdomadaire séance Académie de Sciences de Paris*, 1966
- « Analyse des particularités du fonctionnement des radiomètres thermoélectriques à disques récepteurs absorbants en régime permanent et variable », *Revue générale de thermique*, vol. VII, n° 74, février 1968
- « Étude théorique des caractéristiques optiques d'un système de lames électriques : application à la discussion de la polarisation de la lumière par réfraction (piles de glaces) dans le cas de lames à pouvoir absorbant non négligeable », *Revue d'optique théorique et expérimentale*, T. 47, n° 2,

février 1968, pp 49-68 et n° 3, mars 1968, pp 117-129, Paris

- « Contribution à l'étude d'un système thermoélectrique alimentant un réfrigérateur thermoélectrique », *Advanced Energy Conversion*, Philadelphia, É.-U.
- « Étude et expérimentation d'un chauffe-eau solaire adapté aux conditions du Sahel », communication au Congrès « Le Soleil au service de l'homme », UNESCO, Paris, 1973
- « Étude et expérimentation d'un miroir cylindro-parabolique », communication au Congrès « Le Soleil au service de l'Homme », UNESCO, Paris, 1973;
- « Le moteur solaire ONERSOL », conférence sur les applications de l'Énergie solaire. Toulouse, 1977
- « Le capteur solaire ONERSOL », conférence sur les applications de l'Énergie solaire, Toulouse, 1977
- « Les possibilités et limites des énergies renouvelables en Afrique », BAD, Banque Mondiale, PNUD, 1990
- « A solar energy utilization for developing countries », in *Solar Energy in Developing countries: perspectives and Prospects: a report of an ad hoc panel of the board on science and technology for international development*, National Academy of science, Washington, 1972, p. 32-39
- Brevet d'invention n° 55 407 04897 – Chauffe-eau solaire adapté aux conditions climatiques du Sahel et plus généralement de pays à climat tropical », février 1975, Yaoundé
- Brevet d'invention n° 55 408 04898 – « Moteur à vapeur de fréon et à taux de détente fonctionnant entre les températures de 180° et 230° à la chaudière et 30°-35° au condenseur », février 1975
- Brevet d'invention n° 55 409 04898 – « Ensemble capteur constitué par trois étages de collecteurs plans fixés et un miroir cylindro-parabolique tournant, réalisant une chaudière solaire produisant de la vapeur et de la température », février 1975 à Yaoundé

Autres distinctions

- Commandeur de l'Ordre national du Niger
- Officier des Palmes académiques du Niger
- Prix « Guinness Awards for scientific achievement »
- Diplôme de la médaille d'or de l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle.

Abdou Moumouni au service de l'humanité

Le combat politique d'Abdou Moumouni ne s'est pas limité au mouvement associatif étudiantin. Il a reçu de l'éducation de ses parents et de sa formation deux traits fondamentaux de son caractère qui furent une constante tout au long de sa vie : la rigueur et la mystique du travail. La mystique du travail renfermait chez lui deux aspects : le dépassement de soi et le travail comme action politique (Idrissa, 2016 : 141).

Abdou Moumouni était un visionnaire qui mettait sa créativité au service de l'humanité, c'est-à-dire de la femme et de l'homme les plus modestes. Les résultats de ses recherches leur sont destinés, comme la multiplication des applications domestiques portée par un engagement écologique et soucieux de lutter pour la protection de l'environnement et contre la désertification. Physicien internationalement respecté, il présida en 1973 l'option conversion thermodynamique de l'énergie solaire, au sein de la conférence scientifique de l'UNESCO intitulée « Le soleil au service de l'Humanité », devant d'éminentes personnalités.

Sur le plan social, Abdou Moumouni retournait régulièrement dans son village pour échanger avec les paysans et les artisans, s'asseoir au bord du fleuve Niger pour admirer la faune et la flore. Pragmatique et pédagogue, pour faire prendre conscience à son entourage de la consommation excessive de bois et des conséquences néfastes pour l'environnement, il arrivait qu'il se mette à compter pendant plusieurs heures le nombre de chargements de bois qui entraient dans la ville...

Sur le plan éducatif, son livre paru en 1964 sur la nécessité de réformer l'éducation en Afrique et de changer le système issu de la colonisation reste inégalé et toujours d'actualité. Il créa avec son épouse le Lycée Koirra, toujours en activité, un lycée de la seconde chance pour les jeunes de famille modeste. Son ouvrage *L'Éducation en Afrique*, partant des spécificités de l'éducation traditionnelle africaine et des besoins immenses du continent, recommande une éducation ouverte pour mettre en place un système éducatif innovant réconciliant tradition et modernité.

Il était un militant qui croyait à la capacité et à la grandeur de l'humain. Il a milité dans le syndicat des étudiants à Paris dans les années cinquante. Il fait partie des intellectuels africains qui ont soutenu la Guinée indépendante

de Sékou Touré. Il est donc une figure de combat de gauche pour l'indépendance de l'Afrique.

Alors qu'à de multiples reprises on lui proposa de travailler dans des laboratoires occidentaux, il avait choisi de servir là où personne de son rang ne voulait aller : l'Afrique. C'est donc à partir de l'Afrique qu'il a voulu apporter sa pierre à la recherche au service de l'humanité.

À Niamey, il a pris en charge la construction et le développement de la jeune université qui portera son nom en 1992. Par ses relations, il fit venir à Niamey d'éminents savants mondialement reconnus dans le domaine de l'énergie solaire, notamment le professeur émérite américain John A. Duffie, directeur du laboratoire solaire de l'université du Wisconsin, l'académicienne russe Valentina A. Baum, chef du laboratoire solaire d'Askhabad en Turkménistan, le physicien français Félix Trombe, père du four solaire de Mont Louis et d'Odeillo, et le Turc Dr Kudret Selçuk, spécialiste en séchage solaire. Tous ces scientifiques animèrent à ses côtés un atelier de réflexion sur les perspectives du solaire afin de sensibiliser d'autres scientifiques africains invités à Niamey en cette occasion et susciter l'intérêt quant au déploiement de cette filière technologique au service du développement de notre région.

Il était persuadé que, contrairement au photovoltaïque, la concentration solaire allait permettre de produire de l'énergie en grande quantité. Ses recherches sont à l'origine des immenses fermes de production d'énergie électro-solaire qui ont été réalisées et implantées aux États-Unis et en Espagne, et qui commencent à se développer ailleurs dans le monde aujourd'hui.

Les principaux soucis d'Abdou Moumouni furent l'éducation et l'environnement. La soif de transmettre le conduisit à vulgariser et à diffuser les résultats de ses recherches à l'ensemble de l'humanité, du paysan à l'artisan, de la ménagère au lycéen. À propos du problème lié à l'enseignement des langues, Abdou Moumouni souligne dans son ouvrage *L'Éducation en Afrique* que :

sa complexité découle du caractère artificiel des frontières des États africains actuels. Du fait du découpage arbitraire du continent africain entre les puissances impérialistes (Angleterre, Allemagne, France, Portugal, Espagne, Italie, Belgique), qui a précédé la conquête et la domination coloniale, les Territoires colonisés par ces

différentes puissances ne correspondent à aucune unité linguistique. Cette situation a encore été aggravée dans bien des cas par le découpage ultérieur effectué par chaque puissance impérialiste pour les besoins de la conduite de la domination politique et de l'exploitation économique. Les États de l'Afrique Noire contemporaine, nés sur cette base, ont donc à faire face à des problèmes linguistiques qui ont généralement été aggravés du fait de la politique du *Diviser pour régner*, de l'étouffement systématique des langues africaines... (Moumouni, 1964 : 363).

Les autres problèmes liés à l'enseignement des langues africaines abordé par Abdou Moumouni concernent les publications et les diverses éditions en lien avec l'élaboration des programmes et manuels scolaires. Il considère qu'une fois surmontés les problèmes et difficultés liés aux langues, notamment au niveau méthodologique, se posent d'autres problèmes, au premier rang desquels l'élaboration des programmes complets de l'enseignement à tous les niveaux, et l'examen et la solution des problèmes pédagogiques posés par l'utilisation des langues africaines : élargissement du vocabulaire relatif à certaines disciplines, rédaction de manuels et de publications diverses à l'usage de l'alphabétisation, de l'enseignement, de la vulgarisation scientifique et technique, etc. (Moumouni, 1964 : 365).

Il ne s'agit là que quelques aspects liés au grand projet éducatif en Afrique d'Abdou Moumouni. Aujourd'hui, la loi d'orientation du système éducatif nigérienne (LOSEN) initiée par son épouse, madame Moumouni Aïssata, lorsqu'elle fut ministre de l'Éducation nationale en 1998 reprend le fil conducteur de sa perspective : accueillir à l'école toutes et tous, enfants handicapés comme les autres, et faire de la place aux côtés de l'enseignement académique à l'apprentissage et à l'acquisition de savoir par l'expérience, par la pratique.

Recherches appliquées : les réalisations

Au sortir du premier Congrès mondial sur l'énergie solaire organisé à Rome en août 1961, le Niger, tout comme certains pays de la sous-région, s'est engagé dans la recherche et le développement orientés vers l'énergie solaire. À cet effet, une institution fut créée, en 1965, sous la dénomination

de « Office national de l'énergie solaire » (ONERSOL). Amorcés dans le cadre d'une modeste entreprise de R et D et de production, avec les moyens limités de l'époque, les premiers efforts de production de systèmes fonctionnant à l'énergie solaire furent réalisés sous la conduite de l'ingénieur martiniquais Bernard Bazabas, à partir de matériaux locaux de récupération, le souci étant de minimiser les coûts.

En 1969, le Pr Abdou Moumouni fut nommé à son tour directeur de l'ONERSOL. Déjà connu par ses travaux sur la scène internationale, il apporta un souffle nouveau à l'institution à travers ses travaux sur la conversion thermodynamique de l'énergie solaire. L'ONERSOL est devenue en 1998 le Centre National d'Énergie solaire (CNES). Le Centre conçoit et perfectionne des procédés et des machines qui fonctionnent à l'énergie solaire ou autres énergies renouvelables. Tous les travaux se nourrissent de l'œuvre entreprise par le Pr Abdou Moumouni et son équipe entre les années 60 et 80, et la poursuivent.

Visionnaire et physicien passionné, Abdou Moumouni n'a eu de cesse d'imaginer et d'élaborer des prototypes, à l'échelle tant générale que domestique, basés sur l'énergie solaire. Vingt ans durant, il dialogua avec les chercheurs du monde entier, faisant du Niger un pays pionnier dans le domaine de l'énergie solaire. Après les Plans d'ajustements structurels qui ont contraint le Niger à diminuer ses ambitions en matière de recherche scientifique appliquée, fidèles à la devise de leur maître « Aime (M), Souffre (S), Potasse (KOH) », le Pr Moumouni et son équipe conçurent et fabriquèrent les panneaux solaires pouvant chauffer le gaz pour l'alimenter. C'est cette pompe qui fut installée en 1972 à Bossey-Bangou, ce petit village à quelques encablures de Niamey.

Confrontons sa pensée à la réalité d'aujourd'hui et au besoin cruel de développement. À quelques rares exceptions près, les machines imaginées et construites par le professeur Moumouni et son équipe sont remisées dans des hangars. Certaines des compétences acquises à l'époque n'ont pas été transmises. Aujourd'hui, dans le village où on installa la première pompe solaire thermodynamique, les femmes puisent à nouveau l'eau à la main. Comme l'a dit à cet égard le réalisateur Malam Saguirou : « Je veux faire un film en forme de question qui pointe et interroge cet inadmissible recul. Mais je veux aussi un film en forme d'espoir, qui se fasse l'écho du combat de cette nouvelle génération de chercheurs et d'entrepreneurs nigériens avides de

proposer au monde des pistes de progrès. Pour que l'Afrique soit à nouveau au rendez-vous du donner et du recevoir ».

Le travail et l'engagement : réflexions et témoignages

Il est possible d'approcher un peu mieux la personnalité d'Abdou Moumouni à travers ceux qui l'ont connu ou ont reconnu son influence. Dans le livre *Inventeurs et Héros Noirs*, le Canadien Paul F. Brown mentionne « combien Moumouni a été un infatigable militant anticolonialiste et panafricaniste, en même temps qu'un homme d'une grande simplicité, d'une totale franchise et très exigeant vis-à-vis de ses collègues et élèves... » (Paul F. Brown, 2012).

Le réalisateur Malam Saguiroou témoigne pour sa part aujourd'hui encore d'une influence transgénérationnelle d'Abdou Moumouni :

Jeune élève au collège, j'avais découvert Joseph Ki-Zerbo à travers mes cours d'histoire. Je l'avais tout de suite considéré comme un très grand intellectuel africain. Plus tard, j'avais découvert à travers mes lectures toute la sagacité de ses réflexions sur la question du développement en Afrique. Puis un jour, je suis tombé sur cette préface que Ki-Zerbo avait faite pour le livre *L'Éducation en Afrique* d'un compatriote nigérien, dont le nom nous est familier parce qu'il est simplement celui de notre première Université. On a tous ouï-dire qu'il a travaillé sur l'énergie solaire au Niger... Ce monsieur, c'était Abdou Moumouni! Et la préface que j'ai citée plus haut est la suivante :

Abdou Moumouni était l'un de ces patriotes hors pair qui, placés à la charnière des temps, avaient synthétisé en eux-mêmes le meilleur de notre passé et le plus raffiné de la science contemporaine. Confluent des succulences venues d'ici et d'ailleurs, il était de ces fruits merveilleux du terroir indemnes de toute pollution, bien qu'ayant accumulé tous les trésors des quêtes intellectuelles les plus avancées et les plus exotiques. Le sentiment d'appartenance dont il disait que l'éducation devait être génératrice, il l'avait réalisé et porté à un niveau prodigieux.

J'ai eu tout de suite l'impression pour une nouvelle fois que je

venais de découvrir une grande arnaque dont mes congénères et moi étions victimes. Nous ignorons notre propre histoire et le monde ne connaît pas notre histoire, qui pourrait tant lui apporter. Dès lors, s'est créée en moi une envie de découvrir qui était réellement Abdou Moumouni, au-delà de la caricature que la folle rumeur que Niamey voulait bien en donner, un chercheur fou de laboratoire, alcoolique et dont la seule bravoure était le fait qu'il pouvait dire non à notre craint militaire-président le général Kountché des années 70.

En avance sur son temps, Abdou Moumouni était l'un de ces hommes incompris de leur société. Ce genre de personnes que l'histoire pousse à la rébellion contre certains principes préétablis. Mais c'est aussi important de rendre hommage à ceux qui l'ont compris et qui l'ont accompagné dans sa quête, malgré son exigence qui souvent a été sans limites. Abdou Moumouni était une personne complexe, militant de gauche, scientifique innovateur et prince ancré dans sa tradition. C'est peut-être là une grande leçon de diversité à l'intérieur d'un même esprit.

Le souvenir qui revient dans tous les témoignages est celui d'un bourreau de travail. Khalilou Sall, cité par Kimba Idrissa, évoque « un modèle de rigueur pour la jeunesse estudiantine... » (Sall, 1993 : 80). Pour illustrer ses propos, il donne cette anecdote de l'admission d'Abdou Moumouni à l'agrégation : « Quand il passa l'agrégation, il l'avait réussie, et bien, mais il n'était pas content parce qu'il n'était pas parmi les premiers. Et c'est lui qui m'a raconté ça. Il va voir son professeur qui lui dit que ça s'est bien passé, "Je suis bien heureux pour vous, vous avez obtenu l'agrégation, vous savez, c'est une agrégation très difficile, l'agrégation de physique. Les mathématiciens restent dans le domaine de la pensée et ils peuvent spéculer. Le physicien doit faire les deux : il faut qu'il soit un spéculateur intellectuel et en même temps un praticien. C'est pourquoi l'agrégation de physique est difficile". Alors Abdou Moumouni toujours grognon dit qu'il aurait quand même aimé avoir un rang intéressant. Le professeur lui répond : "Vous venez d'Afrique. Vous êtes sixième après les normaliens! Vous savez, il y a beaucoup de Français qui aimeraient être à votre place!" C'est vrai qu'il n'était pas très content parce qu'il savait qu'il avait travaillé plus que ça... C'était un rang honorable, mais pour Moumouni, sixième après les normaliens... » (Sall, 1993 : 80-81).

Abdou Moumouni était un maniaque du travail bien fait dans tous les

aspects de sa vie : étudiant, militant du mouvement syndical, membre fondateur de la FEANF, militant politique (membre fondateur du Parti africain pour l'indépendance ou PAI), enseignant et chercheur (Idrissa, 2016 : 142). C'était un puriste dans la conception et dans ce qu'il faisait, malgré les apparences. Ce côté puriste de Moumouni, les gens ne le connaissaient pas, et pourtant c'était sa vie constante (Sall, 1993 : 24).

Abdou Moumouni s'est toujours fait remarquer par son engagement total et désintéressé. Cette ténacité a été permanente jusqu'à la fin de sa vie. Dans une entrevue accordée au journal *Bingo* en 1988, on lui a demandé de formuler un vœu et il répondit en ces termes : « Que les jeunes Africains travaillent pour leur pays. Qu'ils n'attendent pas d'avoir des récompenses » (SNECS, 1993 : 24).

C'est à ce niveau qu'interviennent le chercheur désintéressé et le patriote intransigeant. Bachir Attouman a fait la même remarque (Idrissa, 2016 : 142). Il y avait une idée constante chez Moumouni, un principe, c'était l'intérêt particulier qu'il avait pour le travail qui semblait être sa valeur suprême... Pour lui, les Africains devaient avant tout faire la preuve de leur compétence, de leur capacité à égaler et même dépasser les Européens... Cette valorisation du travail était une donnée permanente chez lui et il exigeait peut-être trop des autres (SNECS, 1993 : 79-80).

Pour comprendre cette dimension mystique du travail du personnage, il faut remonter aux luttes qu'il a menées dans le contexte colonial. Déjà, à cette époque, il considérait « le travail comme une action éminemment politique ». Il l'a illustré en devenant en 1956 le premier agrégé de sciences physiques de l'Afrique francophone « au moment où le Noir dans nombre d'esprits passait pour congénitalement inapte aux mathématiques et aux physiques. Il devint un mythe vivant, destructeur d'un mythe obscurantiste » (Ki-Zerbo, 1999 : 54, cité par Idrissa, 2016 : 143).

Toute sa vie, il a combattu les solutions de facilité. C'est la raison pour laquelle il a eu un parcours scolaire fulgurant depuis l'École primaire supérieure de Niamey jusqu'à l'Université de Paris, parce que démystifier les capacités des Africains était pour lui la première chose à faire pour redonner à l'Afrique sa dignité et le respect qu'elle mérite. Il a relevé ce défi grâce au travail par lequel il a prouvé au colonisateur que le Noir était intellectuellement capable d'accéder à ce niveau de formation et qu'il pouvait

se libérer du complexe et du mépris intellectuel dans lesquels le système colonial le confinait.

Conclusion

Le Pr Abdou Moumouni a contribué tant par ses écrits sur l'éducation que par ses recherches scientifiques à rendre plus positive la vie.

Après son décès en 1991, ses collègues et amis ont créé une fondation pour immortaliser et pérenniser sa vision de la science, de l'éducation, et encourager la recherche sur les énergies renouvelables.

Chaque année, cette fondation, dont le principal animateur est Albert Wright, organise une manifestation publique pour fêter la science. C'est une journée de récréation jubilatoire où les élèves peuvent visiter les stands consacrés à l'énergie solaire et poser des questions. Ils peuvent toucher, s'essayer à des expériences telles que faire fonctionner une petite pompe solaire.

Références

- Moumouni, A., (1964) *L'Éducation en Afrique*, Paris, Maspero, 400 p.
- Moumouni, A., (1969) La conférence de Nairobi sur l'éducation scientifique et technique dans ses rapports avec le développement en Afrique, *Présence en Africaine*, n° 69, p. 178-187.
- Moumouni, A., (1988) « Allocution prononcée à l'occasion de la présentation officielle du diplôme et de la médaille d'or par l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle ».
- Amadou, B.S., (2006) *Le rôle de la génération charnière ouest-africaine, Indépendance et développement*, Paris, L'Harmattan, p. 124-125.
- Idrissa, K., (2016) Abdou Moumouni Dioffo : les premiers pas d'un intellectuel africain, dans *Niger- Les intellectuels, l'État et la Société*, CODESRIA, p. 105-154.
- Keita, M.H., (2009) *Dossier documentaire sur le professeur Abdou Moumouni*,

Master 2 en sciences de l'information documentaire, EBAD, UCAD, 90 pages.

Paul F. Brown, (2012) *Inventeurs et héros noirs*, Éditions 5 continents, Saint Léonard.

Journaux

Bingo n° 257 de juin 1974, p. 28-29.

J.O n° 10 du 15 mai 1969.

J.O n° 14 du 15 juin 2002.

J.O n° 12 du 15 juin 1998.

J.O n° 18 du 15 septembre 1992.

L'Étudiant d'Afrique Noire série n° 6 -octobre 1956, p. 4-5.

Sahel n° 3996 du 30 mai 1988, p. 3.

Sahel n° 4003 du 8 juin 1988.

Sahel n° 4594 du 8 avril 1991.

Sahel n° 4595 du 9 avril de 1991.

Sahel n° 4601 du 22 avril 1991.

Seeda n° 19, mai 2004.

À propos de la maison d'édition

Les Éditions science et bien commun sont une branche de l'Association science et bien commun (ASBC), un organisme sans but lucratif enregistré au Québec depuis juillet 2011.

L'Association science et bien commun

L'ASBC a comme mission de stimuler la vigilance et l'action pour une science ouverte au service du bien commun. Sur son site Web se trouvent de nombreuses informations sur ses activités et ses publications. Il est possible de devenir membre de l'Association science et bien commun en payant un tarif modeste. Pour plus d'information, écrire à scienceetbiencommun@gmail.com, s'abonner à son compte Twitter @ScienceBienComm ou à sa page Facebook : <https://www.facebook.com/scienceetbiencommun>

Les Éditions science et bien commun

Un projet éditorial novateur dont les principales valeurs sont les suivantes.

- la publication numérique en libre accès, en plus des autres formats
- la pluridisciplinarité, dans la mesure du possible
- le plurilinguisme qui encourage à publier en plusieurs langues, notamment dans des langues nationales africaines ou en créole, en plus du français
- l'internationalisation, qui conduit à vouloir rassembler des auteurs et auteures de différents pays ou à écrire en ayant à l'esprit un public issu de différents pays, de différentes cultures
- mais surtout la justice cognitive :
 - chaque livre collectif, même s'il s'agit des actes d'un colloque, devrait aspirer à la parité entre femmes et hommes, entre juniors et

seniors, entre auteurs et auteures issues du Nord et issues du Sud (des Suds); en tout cas, tous les livres devront éviter un déséquilibre flagrant entre ces points de vue;

- chaque livre, même rédigé par une seule personne, devrait s'efforcer d'inclure des références à la fois aux pays du Nord et aux pays des Suds, dans ses thèmes ou dans sa bibliographie;
- chaque livre devrait viser l'accessibilité et la « lisibilité », réduisant au maximum le jargon, même s'il est à vocation scientifique et évalué par les pairs.

Le catalogue

Le catalogue des Éditions science et bien commun (ESBC) est composé de livres qui respectent les valeurs et principes des ÉSBC énoncés ci-dessus.

- Des ouvrages scientifiques (livres collectifs de toutes sortes ou monographies) qui peuvent être des manuscrits inédits originaux, issus de thèses, de mémoires, de colloques, de séminaires ou de projets de recherche, des rééditions numériques ou des manuels universitaires. Les manuscrits inédits seront évalués par les pairs de manière ouverte, sauf si les auteurs ne le souhaitent pas (voir le point de l'évaluation ci-dessus).
- Des ouvrages de science citoyenne ou participative, de vulgarisation scientifique ou qui présentent des savoirs locaux et patrimoniaux, dont le but est de rendre des savoirs accessibles au plus grand nombre.
- Des essais portant sur les sciences et les politiques scientifiques (en études sociales des sciences ou en éthique des sciences, par exemple).
- Des anthologies de textes déjà publiés, mais non accessibles sur le web, dans une langue autre que le français ou qui ne sont pas en libre accès, mais d'un intérêt scientifique, intellectuel ou patrimonial démontré.
- Des manuels scolaires ou des livres éducatifs pour enfants

Pour l'accès libre et universel, par le biais du numérique, à des livres scientifiques publiés par des auteures et auteurs de pays des Suds et du Nord

Pour plus d'information, écrire à
info@editionscienceetbiencommun.org