



National Library of Canada  
Collections Development Branch

Canadian Theses on  
Microfiche Service

Bibliothèque nationale du Canada  
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes  
sur microfiche

## NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

**THIS DISSERTATION  
HAS BEEN MICROFILMED  
EXACTLY AS RECEIVED**

## AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRG 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

**LA THÈSE A ÉTÉ  
MICROFILMÉE TELLE QUE  
NOUS L'AVONS REÇUE**

POLITIQUES D'EDUCATION  
ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE  
ET SOCIAL AU MALI

par Demba MACALOU.

Thèse présentée à l'Ecole  
des études supérieures en vue de  
l'obtention de la maîtrise ès arts  
en sciences politiques.

OTTAWA, ONTARIO, 1981.

© Demba Macalou, Ottawa, Canada, 1981

POOR COPY  
COPIE DE QUALITEE INFÉRIEURE

Au seuil de cette thèse, nous tenons à exprimer  
notre profonde reconnaissance au professeur Lawrence ALSCHULER  
qui a accepté de diriger les recherches et la rédaction.

Nos remerciements vont également à tous ceux qui, de  
près ou de loin, ont contribué à l'élaboration du présent  
travail, soit par leur aide matérielle, soit par leurs inesti-  
mables conseils.

## P L A N

PRESENTATION DU MALI	
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I: LE MALI PRECOLONIAL ET L'EDUCATION .....	16
1- Le système socio-économique .....	16
2- L'impact du système sur l'éducation pré- coloniale .....	25
3- La famille et les classes d'âge: supports de l'éducation pré-coloniale .....	33
4- L'efficacité de la pédagogie de l'éducation pré-coloniale .....	38
CHAPITRE II: LE MALI COLONIAL ET L'EDUCATION .....	45
1- Les transformations des structures socio- économiques .....	47
2- L'éducation coloniale: contenu et clientèle	54
3- L'impact de l'école occidentale sur le sys- tème des valeurs traditionnelles .....	60
4- L'apparition d'une structure de classes ....	66
Conclusion comparative de l'éducation des deux périodes...	73
CHAPITRE III: LE MALI INDEPENDANT ET L'EDUCATION .....	80
1- Les tentatives de réforme du système éducatif	82
2- L'évaluation des réformes et leur impact sur les attitudes des individus et sur les rapports sociaux .....	86

3-	La crise actuelle de l'éducation au Mali .....	96
4-	L'éducation des adultes conçue comme correctif de l'échec de l'éducation formelle .....	105
CHAPITRE IV: LA SOLUTION PROPOSEE PAR PAULO FREIRE .....		120
1-	Paulo FREIRE et l'éducation .....	120
2-	Le concept de conscientisation .....	128
3-	Les principes fondamentaux de la conscientisation .....	135
4-	La pratique de la méthode: l'expérience du Brésil .....	146
Réflexions sur la méthode FREIRE .....		156
CHAPITRE V: LES ALTERNATIVES EDUCATIVES ACTUELLEMENT PRATIQUEES EN AFRIQUE .....		168
A)	<u>L'expérience de la Côte-d'Ivoire</u> .....	168
1-	La voie ivoirienne du développement .....	168
2-	L'impact de l'option du développement sur le choix de la télévision éducative .....	179
3-	Les contraintes et les contradictions par rap- port aux objectifs de réforme .....	189
	a) la T.V. et "l'Education pour Tous" .....	189
	b) la T.V. et la lutte contre l'exode rural ..	196
	c) la T.V. et la conscientisation des adultes	201
B)	<u>L'expérience de la Tanzanie</u> .....	206
1-	La voie tanzanienne du développement .....	206

2- L'impact de la self-reliance sur l'éducation	215
3- Les contraintes et les contradictions par rapport aux objectifs de réforme	222
a) l'éducation pour la self-reliance et l'égalité sociale	222
b) l'efficacité économique de l'éducation pour la self-reliance	230
c) l'éducation pour la self-reliance et la conscientisation des adultes	236
Réflexions sur les deux expériences africaines par rapport à la méthode de Paulo FREIRE	244
CHAPITRE VI : UNE VOIE POSSIBLE POUR LE MALI	261
1- Le concept de l'éducation pour le développement	262
2- Pour une vraie réforme de l'éducation formelle des jeunes	263
3- La substitution d'une pédagogie libératrice aux programmes de vulgarisation des adultes	284
4- Les "Opérations de Développement" : structures possibles à l'éducation des adultes	295
CONCLUSION	303
BIBLIOGRAPHIE	312

## PRESENTATION DU MALI

Le Mali est un pays africain qui, comme tant d'autres, résulte d'une succession de royaumes et d'empires entre le 3<sup>e</sup> et le 19<sup>e</sup> siècles de l'ère moderne (voir référence carte no. 1, pour de plus amples informations). Ses frontières n'ont toutefois été délimitées qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, lors de la colonisation française comme l'indique la carte no. 1.

Appelé le "Haut-Sénégal" puis le "Soudan Français", le Mali est demeuré une colonie française jusqu'en 1956 où, dans le cadre de la "Communauté d'Afrique Occidentale Française", il obtint une certaine autonomie interne avec l'instauration d'une Assemblée Territoriale constituée de députés élus par la population indigène. En 1958, la Communauté éclate et le Mali s'associe au Sénégal pour fonder la fédération du Mali. Cette union ne dura cependant qu'une année et demie à l'issue de laquelle le Mali devint une République en 1960.

Situé au coeur de l'Afrique occidentale comme le témoigne la carte no. 2, l'Etat malien n'a pas d'ouverture sur la mer. Il couvre une superficie de 1 204 000 km<sup>2</sup> et compte 6 millions d'habitants répartis entre des groupes ethniques Noirs et Blancs d'origine arabe. Il s'étend dans la zone tropicale, entre le Sahara au nord et la zone forestière humide du sud. Les pays limitrophes sont au nombre de 7:

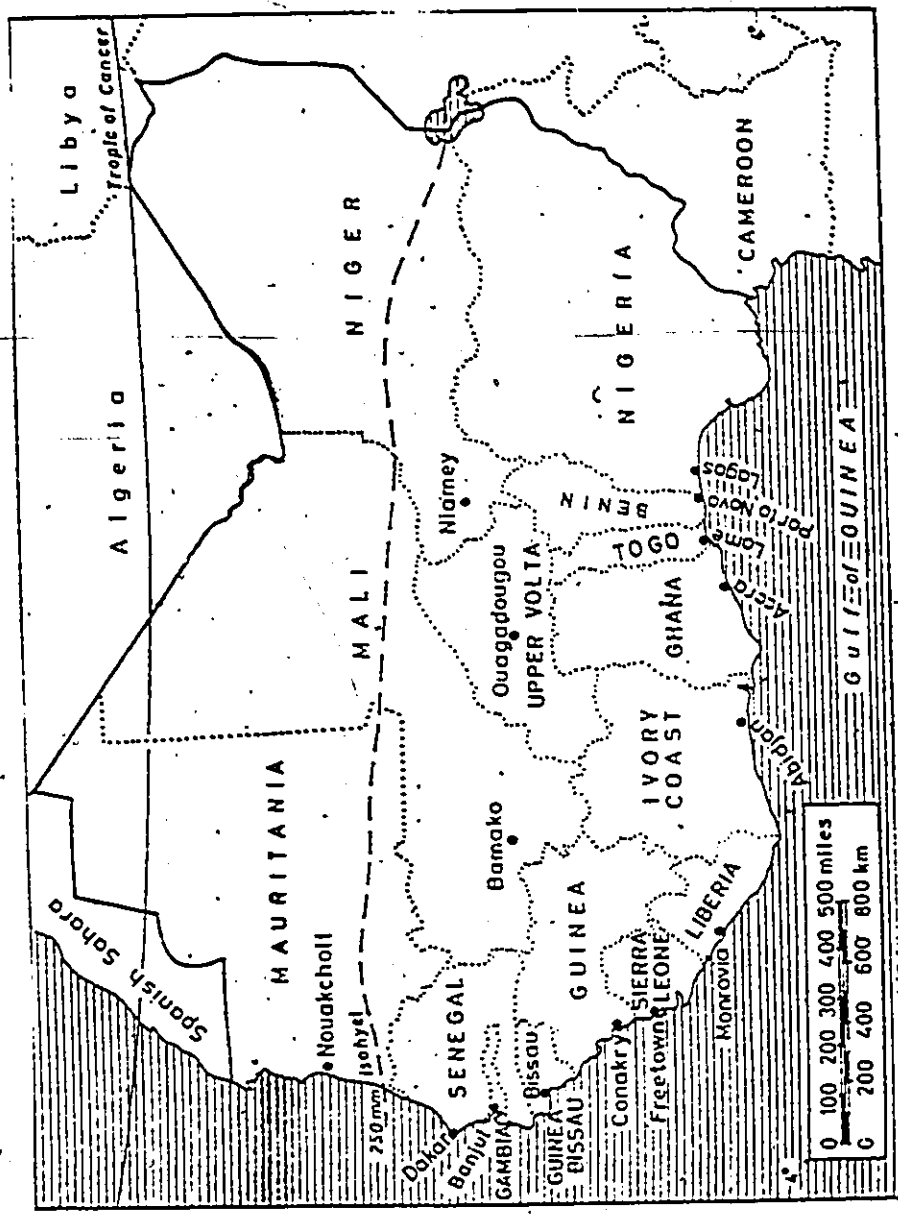
- à l'ouest, le Sénégal
- au nord-ouest, la Mauritanie

- au nord-est, l'Algérie
- à l'est, le Niger
- au sud, la Haute-Volta, la Côte-d'Ivoire et la Guinée.

L'économie repose essentiellement sur l'agriculture et l'élevage mais la production d'or et de manganèse est également en évolution constante. Comme nous le verrons à travers l'analyse qui va suivre, les problèmes de sous-développement au Mali reposent sur la rareté des moyens matériels et financiers mais aussi et surtout sur les difficultés d'intégration de la population au processus de transformation socio-économique.



CARTE NO. 2



UDO, Reuben K., A Comprehensive Geography of West Africa,  
 Heinemann Educational Books Ltd., (Nigeria), Ibadan,  
 (304 pages), p. 118.

## I N T R O D U C T I O N

Les problèmes qui se posent au Tiers-Monde, sont multiples et complexes. A cet égard, l'ordre des priorités pour le développement économique change considérablement d'un pays à l'autre. Il varie de la réforme agraire à la santé, à l'industrialisation ou à l'éducation. Les gouvernements mettent l'accent soit sur un élément, soit sur plusieurs à la fois.

En ce qui concerne le Mali, c'est le problème de l'éducation qui se pose avec acuité. En effet, depuis l'indépendance politique intervenue en 1960, les gouvernements qui se sont succédés, ont consacré une partie importante de leurs efforts à réformer le système éducatif national. Cet engagement visait d'une façon générale, trois objectifs principaux: (1)

1- changer l'orientation du système d'enseignement formel hérité de la France;

2- réduire le niveau de l'analphabétisme par une éducation de masse;

3- augmenter la proportion de personnel qualifié dans les secteurs productifs notamment l'agriculture et l'industrie.

---

(1) Ces aspects sont discutés avec plus de détails dans: "Politiques d'Intégration des Systèmes économiques et scolaires dans les Pays Africains", monographie du Prof. Jean Moisset, Université Laval, février 1979, 25 pages.

Pour comprendre le pourquoi de ces objectifs, il serait peut-être utile de rappeler les faits qui les ont rendus nécessaires. A cet effet, nous étudierons l'éducation telle qu'elle était conçue dans le Mali traditionnel en opposition au système d'éducation hérité de la colonisation.

#### A- L'éducation traditionnelle.

La société malienne, avant son contact avec le monde occidental, en était une qui était profondément attachée aux valeurs coutumières: la hiérarchie sociale, la discipline collective, le respect des aînés, le respect de la nature, la responsabilité collective, etc... Cette société était fermée car elle ne faisait ni de commerce ni d'autres activités pouvant l'ouvrir au monde extérieur. L'économie était orientée vers la satisfaction des besoins de la communauté ou du clan. Le système d'éducation qui prévalait en ce moment, était à l'image de cette société. Elle commençait très tôt. A sa naissance, l'enfant apprenait à connaître le monde au travers de sa mère. Il n'existait ni de chambre pour enfant ni de berceau; si bien que l'enfant et sa mère étaient presque inséparables. Ce lien étroit qui les unissait, contribuait à développer chez l'enfant son sens de l'observation car l'activité quotidienne de la maman se passait sous ses yeux. Par ailleurs, dès l'âge de trois ou quatre ans, l'enfant était pris en charge par ses aînés qui l'initiaient à leurs jeux ainsi

qu'à tout ce qui contribue à la formation de la vie enfantine. Dès cet âge en effet, il rassemblait du bois pour sa mère, pêchait dans l'étang ou piégeait des animaux. Ses activités si banales soient-elles, développaient son intelligence. Et, pendant que ses aînés l'initiaient à cette vie pratique, les parents au moyen de contes, lui apprenaient les valeurs morales. Par exemple, on lui parlera des exploits de la lignée familiale, des coutumes de la communauté et surtout des droits et des devoirs de l'enfant envers la société. Cette éducation développait chez lui le sens de la discipline collective. Il acquérait en même temps le sens de la solidarité et de la responsabilité collective car il savait qu'en cas de fautes graves de sa part, c'est toute sa famille qui en souffrirait.

A la veille de l'âge de la puberté, la mère entreprenait de faire de sa fille une vraie ménagère, capable d'entretenir une maison. Le père faisait participer l'enfant à ses activités de métier. Par cette participation, le jeune garçon se familiarisait avec les instruments de travail. Il apprenait ainsi la fierté du travail bien fait car il se sentait un artisan plutôt qu'un robot. Son travail était un moyen d'épanouissement.

Enfin, ce système éducatif donnait à l'enfant la chance d'être éducateur à son tour. En effet, grâce au système de classes d'âge, il aura la responsabilité de ses jeunes frères. Dans ce contexte traditionnel, le but de l'éducation n'était pas l'individualisme. Il visait plutôt à intégrer l'individu

4

à un groupe tout en lui faisant prendre conscience de ses droits et de ses obligations dans la société; donc à être responsable.

C'est dans le régime social tel que décrit ci-dessus, que l'éducation occidentale a pris place lors de la colonisation.

B- Le contact avec le monde occidental.

L'introduction du système d'éducation occidentale a progressivement substitué l'école moderne au mécanisme d'initiation traditionnelle. La "pédagogie" qui jadis était basée sur la vie pratique quotidienne de la communauté, est devenue un exercice intellectuel par lequel l'enfant s'efforce d'acquérir une somme de connaissances théoriques. Cet enseignement fondé sur le savoir plutôt que sur le savoir-faire, a créé le mythe des diplômes universitaires. Ce qui compte désormais, c'est le nombre et la qualité des diplômes. Les jeunes ont de plus en plus la conviction que l'éducation confère un statut de "modernité", de supériorité. En 1967, rapporte Michel BLOCH-LEMOINE, un élève de première du Lycée Technique d'Abidjan, (Côte-d'Ivoire), déclarait ceci:

Je serai ingénieur du froid dans une conserverie du port de pêche dans l'administration... Mon travail dans cette profession, sera d'être chef et de donner des explications claires sur ce que j'ai appris à l'école aux ouvriers... Dans cette administration, le Directeur sera plus gradé que moi, et les cadres sous-ingénieurs et ouvriers en général seront

moins gradés que moi... (2)

Cet engouement pour l'éducation occidentale, a changé les rapports sociaux et les traditions. La "modernisation" est devenue synonyme d'un troc des valeurs propres de la population contre celles du pays dominant (la France). Les jeunes intellectuels refusent désormais la tutelle des chefs coutumiers et des parents. Ces derniers n'ayant pas passé par l'école moderne, sont devenus moins importants. L'individualisme a pris le pas sur la responsabilité collective. L'administration publique a été transformée en "refuge" pour les élites tandis que le reste de la population i.e. les analphabètes se résignent dans l'agriculture.

L'une des conséquences de cette transformation sociale, est la scission actuelle entre les élites (intellectuelle et politique) et la population en général. Cette dernière, à force de se faire répéter par certains intellectuels qu'elle était analphabète donc incapable de jugement critique, a fini par se résigner dans la passivité et a accepté son infériorité. Elle perçoit désormais son analphabétisme comme une infériorité incurable. Par conséquent, elle attend tout de l'administration qui doit décider de l'orientation de sa vie. Elle a perdu le sens de la responsabilité et de la solidarité que lui avait conféré l'éducation traditionnelle.

---

(2) BLOCH-LEMOINE, Michel, "Développement et Transformation de l'Education en Côte-d'Ivoire", Revue Française d'Etudes Politiques Africaines, Juin-juillet 1978.

Elle exécute les travaux que l'autorité publique lui recommande de faire, sans motivation profonde car ceux-ci sont perçus non comme une responsabilité collective mais comme des tâches imposées d'en haut. Ainsi, la population est devenue soit des robots lorsqu'il s'agit d'exécuter des tâches, soit des spectateurs lorsqu'il s'agit de décider de l'orientation économique et sociale du pays.

C'est dans ce cadre que se situe la problématique actuelle de la crise des valeurs au Mali.

#### C- Les tentatives de réformes après l'indépendance politique.

Après l'indépendance politique, les leaders nationaux ont pris conscience de la situation et surtout après l'échec du plan quinquennal de 1965. La volonté du changement s'est manifestée et continue de l'être au niveau supérieur de l'administration. Cependant, après chaque tentative de réforme, les autorités décisionnelles se rendent compte que le changement tant voulu est difficile à obtenir car elles-mêmes n'ont pas l'habitude du dialogue. Elles sont issues du système colonial où la communication se faisait verticalement et à sens unique.

La première tentative de réforme date de 1962-1965. Le gouvernement civil d'alors, à tendance socialiste, avait adopté "l'alphabétisation fonctionnelle". Ce programme destiné aux adultes, était basé sur le travail communautaire,

la transformation des attitudes du travailleur envers la société. Les populations (analphabètes) étaient organisées en "Zones d'Alphabétisation Fonctionnelle" (Z.A.F.). Ces zones correspondaient à des villages-pilotes où, en plus de recevoir l'éducation politique, les populations étaient initiées à l'écriture et à la lecture afin de faciliter leur accès aux techniques modernes d'agriculture. Les cours étaient dispensés par des animateurs bénévoles, la plupart étant des enseignants maliens travaillant déjà dans les écoles publiques.

Ce premier programme, s'il figure encore parmi les choix du gouvernement, il a toutefois subi des modifications depuis le Coup d'Etat de 1968. Les autorités militaires à tendance libérale, ont entrepris d'orienter le système éducatif vers l'amélioration de l'habileté du travailleur plutôt que de ses attitudes envers la société. Les villages-pilotes n'ont pas disparu, cependant au lieu des animateurs bénévoles, c'est la télévision éducative qui est de plus en plus initiée. Ainsi, en moins d'une décennie, le Mali aura connu deux réformes éducatives sans qu'une véritable conscience pour le développement n'ait pu s'instaurer:

... de graves problèmes demeurent: il subsiste encore de grandes disparités dans les possibilités de formation entre les villes et les campagnes. Dans les régions rurales, les inégalités sont flagrantes entre les zones couvertes par les opérations du développement et celles qui ne le sont pas ... plus grave encore, est le fait que les expériences novatrices tentées au Mali, n'aient pas touché de manière significative son système formel d'enseignement qui continue à

fonctionner avec des programmes désarticulés par rapport aux réalités économiques du milieu, chaque niveau d'enseignement restant essentiellement une voie d'accès à un niveau supérieur. (3)

Devant cette situation, nous pensons qu'il est impérieux de trouver des moyens plus adaptés pour intégrer toute la population dans le processus du développement économique. Cette urgence explique notre volonté de contribuer à l'effort national en vue de trouver un système éducatif dont le fonctionnement et les méthodes seront proches de l'éducation traditionnelle. Nous ne voulons pas dire par là qu'il faille revenir à cette méthode d'éducation de façon inconditionnelle. L'évolution du monde moderne fait qu'il n'est plus possible ni même souhaitable d'y retourner. Elle était idéale au moment où l'économie était artisanale et principalement orientée vers la satisfaction des besoins de la famille ou du clan. L'économie actuelle va au-delà de ces groupes sociaux. Il faut maintenant tenir compte de l'environnement international. C'est pourquoi la forme d'éducation que nous préconisons est celle basée sur l'épanouissement de l'homme via son insertion progressive aux activités nationales. Nous avons signalé plus haut que la population est en général analphabète et repliée sur elle-même à cause de l'inégalité sociale créée par l'éducation héritée de la colonisation. Il faut pouvoir la tirer de cette situation de marginalisation

---

(3) MOISSET, Jean, op. cit., p. 25.

9

sociale afin qu'elle prenne conscience que sa contribution pour le développement est aussi utile voire nécessaire que celle des élites. Il faut faciliter cette adhésion à la cause nationale et non l'exiger comme le font souvent certains représentants du pouvoir public.

Comment atteindre ce but?

Suite aux recherches que nous avons faites, le programme élaboré par Paulo FREIRE nous semble, par son fonctionnement et ses méthodes, un système qui mérite d'être examiné.

Paulo FREIRE vise l'affirmation de l'homme comme "sujet" i.e. son humanisation. Par conséquent, une éducation pour être valable dit FREIRE, doit être "courageuse et proposer au peuple une réflexion sur lui-même, sur son temps, sur ses responsabilités et sur son rôle dans la société" (4).

L'homme, dans les sociétés sous-développées en général, "est écrasé par un profond sentiment d'impuissance qui lui fait regarder fixement et comme paralysé, les catastrophes". (5).

Il est nécessaire, dit FREIRE, de tirer l'homme de cette passivité et de l'intégrer dans son milieu. Cela ne veut pas dire une simple "accomodation" ou un simple "ajustement" de l'individu à son milieu. Il s'agit d'établir un véritable lien entre l'homme et son environnement social de manière à changer la vision qu'il a de lui-même et "qui fait qu'il a un

---

(4) FREIRE, Paulo, L'Education pratique de la Liberté, Ed. du Cerf, 1973, p. 59.

(5) Loc. cit.

sentiment de non appartenance à l'univers dans lequel il vit". (6).

Le signe de son insertion doit être l'évolution de son jugement personnel vers un jugement critique. Selon FREIRE, ces deux dimensions sont inter-reliées. Par conséquent, une rupture entre les deux signifierait une insertion qui se traduirait par un simple ajustement de l'homme à son milieu.

Alors, l'histoire et la culture, son domaine exclusif, perdraient tout leur sens. Il leur manquerait le trait distinctif de la liberté. Chaque fois que sa liberté est opprimée, l'homme n'est plus qu'un être simplement ajusté, accomodé. Alors amoindri, acceptant les ajustements qui lui sont imposés, sans le droit de les discuter, il renonce aussitôt à son pouvoir créateur". (7)

Ces conceptions de Paulo FREIRE en matière d'éducation, peuvent être résumées en cinq points essentiels:

1- avant de faire le choix d'un modèle d'éducation, une attention particulière doit être portée à l'homme et à son milieu afin d'éviter une éducation "plaquée", par conséquent "inopérante". Chaque homme, dit Paulo FREIRE, "vit à une époque précise, en un endroit précis, dans un contexte social et culturel précis". C'est pourquoi, pour être efficace, l'éducation doit s'appuyer sur l'homme comme être participatif ainsi que sur ses conditions d'existence, ses préoccupations quotidiennes;

---

(6) FREIRE, Paulo, L'Education pratique de la Liberté, op. cit. p. 41.

(7) Loc. cit.

2- une fois le choix réalisé, l'éducation à dispenser doit amener l'homme à réfléchir sur sa propre situation. Cette réflexion est nécessaire pour "l'émergence" de son sens critique, sa prise de conscience qui le prépare à une action future. La libération de l'homme soutient Paulo FREIRE, dépend de son implication personnelle et active à l'orientation de sa vie, au changement de son environnement, à sa promotion sociale;

3- si les conditions ci-dessus sont remplies, l'homme devient sujet. Cela signifie qu'il n'est plus un robot qui reçoit et exécute des ordres:

La réponse que l'homme apporte à un défi ne change pas seulement la réalité qui s'affronte à lui et à qui il s'affronte: cette réponse le change lui-même... Dans le jeu constant de ses réponses, l'homme s'altère dans l'acte même de répondre". (8)

4- étant sujet, l'homme crée sa culture. La culture pour Paulo FREIRE est le résultat de toutes les activités que l'homme entreprend pour "transformer la nature et nouer des relations de dialogue avec les autres". Dans ses relations avec le monde, l'homme exerce des "activités créatrices" qui lui permettent d'acquérir des expériences. Ces expériences développent son sens critique et le cultivent;

5- en créant sa culture, l'homme fait aussi son histoire. Selon Paulo FREIRE, les changements de comportement, d'attitudes que l'homme opère sur lui-même, démontre qu'il est capable de

---

(8) Revue Terre Entière, Bimestriel mars-avril, 1969, no: 34, p. 13.

saisir "les thèmes de son époque". En saisissant ces thèmes, il réalise des tâches dont les résultats font son histoire.

FREIRE distingue trois types de conscience que l'on peut observer chez un individu selon son degré d'insertion dans son milieu: (9).

1- la conscience magique qui conduit l'homme au fatalisme, à la passivité, à l'attentisme. Il ne perçoit aucun problème. Il croit à un être surnaturel auquel dépend toute sa destinée;

2- la conscience naïve ou primaire: l'homme à ce niveau, perçoit les problèmes mais il les interprète de façon très simpliste. Il ne fera pas de recherche pour connaître la cause des problèmes. Il a un penchant marqué pour la polémique avec ses voisins et sa famille;

3- la conscience critique qui permet à l'homme de déceler les problèmes et de réfléchir sur les faits tels qu'ils existent concrètement. Cette réflexion lui ouvre la voie à une interprétation plus proche de la réalité. Par conséquent, la solution qu'il apportera aux problèmes, sera à l'image de cette perception critique. Ce type de conscience rend l'homme responsable. Il constitue l'idéal que Paulo FREIRE veut atteindre.

La seule façon d'aider l'homme à réaliser pleinement sa vocation ontologique et à s'insérer activement dans la construction de la société et la direction du change-

---

(9) FREIRE, Paulo, op. cit., p. 110. Voir également SMITH, William A., The Meaning of Conscientizacao: The Goal of Paulo Freire's Pedagogy, Univ. of Mass. 1976.

ment social, c'est de substituer progressivement à la captation magique de la réalité, une captation de plus en plus critique". (10)

Pour arriver à ce but, Paulo FREIRE propose le dialogue i.e. un véritable échange égal entre l'éducateur et "l'éduqué" (la population) afin de provoquer chez ce dernier la formation du jugement. L'échange doit être fait dans une "relation horizontale" imprégnée de confiance mutuelle. L'éduqué ne doit pas être obligé de cacher ses sentiments par crainte d'une sanction quelconque. A cet effet, l'éducateur doit créer une atmosphère sécurisante qui permet à l'éduqué de prendre conscience de ses possibilités, de ses valeurs.

Sans aborder dès maintenant l'étude de la manière dont Paulo FREIRE met ce dialogue en pratique, nous pouvons affirmer que les principes de sa méthode semblent répondre à bien des questions que nous avons soulevées dans les pages précédentes. En effet, dans un pays comme le Mali où la société est majoritairement analphabète et maintenue involontairement peut-être dans la passivité après l'indépendance, le processus de prise de conscience décrit par Paulo FREIRE peut être bénéfique. Il s'agirait d'en extraire les éléments principaux et de les confronter avec deux expériences actuellement initiées en Afrique. Ces expériences qui constituent les projets les plus avancés du continent en matière de réforme éducative, sont similaires à celles que le Mali a connues sous

---

(10) Revue Terre Entière, op. cit., p. 18.

ses deux gouvernements. Il s'agit des villages "Ujamaa" en Tanzanie et de la télévision éducative en Côte-d'Ivoire. Nous tenterons de voir dans quelles mesures, ces expériences se rapprochent du modèle de Paulo FREIRE. A cet effet, nous nous servirons d'un cas concret, celui du Brésil où FREIRE a accompli un travail remarquable pour la transformation des rapports sociaux dans le pays.

Le travail comprend six chapitres. Dans le premier, nous tenterons d'analyser l'éducation telle qu'elle se pratiquait dans le Mali traditionnel ainsi que l'articulation entre le système social qui sous-tendait cette éducation et le système économique. Cette première étude nous permettra d'évaluer dans le second chapitre, les changements intervenus dans ces structures traditionnelles et leur contenu, à la suite de la colonisation française. Nous examinerons ainsi des aspects aussi variés que l'élitisme, le dualisme ville/campagne, l'exode rural, le parasitisme, etc... qui sont à la fois des plaies sociales et des freins importants au développement. Dans le troisième chapitre, il s'agira de jeter un regard critique sur les efforts du Gouvernement malien en vue d'enrayer ces problèmes. Il sera notamment question des contraintes et des contradictions des différentes tentatives de réforme éducative. Quant au chapitre IV, il sera consacré à l'étude de la solution proposée par Paulo FREIRE à ce qui est convenu d'appeler la crise de l'éducation. L'approche de FREIRE nous intéresse à cause de son objectif d'humanisation de l'éducation dans le

but d'insérer progressivement les populations dans le processus du développement. Cette insertion comme nous le verrons, se fait par la méthode de conscientisation qui a déjà fait ses preuves en Amérique Latine. A la lumière de cette étude, nous nous proposons d'élaborer une liste de critères d'évaluation que nous appliquerons dans le chapitre V, aux projets ivoirien et tanzanien qui sont, rappelons-le, les expériences de pointe en Afrique en matière de réforme éducative. Le chapitre VI sera consacré à la recherche d'une voie pour le Mali. Cette recherche sera à la fois basée sur nos conclusions relatives aux expériences africaines déjà mentionnées et sur une philosophie de l'éducation largement inspirée de la méthode pédagogique de FREIRE. Notre approche comprendra deux volets d'analyse:

- 1- la réforme de l'éducation formelle des jeunes, source de déperdition scolaire importante donc d'analphabétisme;
- 2- l'insertion des populations adultes dans le processus du développement.

Comme on peut le constater, la méthodologie suivie dans l'élaboration du présent travail, ne s'inscrit pas dans le cadre habituel des thèses. Il n'y a pas d'hypothèses de recherche comme tel parce que notre approche est une évaluation de politiques éducatives avec propositions d'éléments concrets d'innovation. A ce titre, elle se veut une étude critique mais aussi une contribution réelle à l'avancement de la recherche éducative au Mali.

## CHAPITRE I

### LE MALI PRECOLONIAL ET L'EDUCATION

#### 1- Le système socio-économique

Pour comprendre le type d'éducation qui était dispensée au Mali avant la colonisation, il nous paraît utile de présenter au préalable, le régime social dans lequel vivait la population. Cette première analyse est d'autant plus nécessaire que le système éducatif faisait partie d'une dynamique sociale globale et particulière.

La communauté traditionnelle malienne constituait une société conservatrice vivant en économie de subsistance. Ce système social autarcique reposait sur des structures tribales (parenté ethnique) organisées en clans (divisions de la tribu fondées sur le nom patronymique) et en familles (cellules sociales et unités de production composées des membres habituels i.e. les époux, mais élargies à l'ensemble de la progéniture mariée ou non. Le mariage ne pouvait être une raison pour quitter la "grande famille"). (1)

A l'intérieur de ces structures, la hiérarchisation sociale divisait la population en Nobles, Hommes de Caste et Esclaves, répartis en plusieurs clans. (2) Le passage d'un groupe à l'autre (par exemple, le passage d'Esclave en Homme

de Caste ou de celui d'Homme de Caste à Noble) n'était pas autorisé par la tradition. Le statut uniforme de chaque groupe social était attribué sur la base de la descendance. Chaque division sociale se rattachait ainsi, à un ancêtre commun du lignage. De cette manière, l'individu avait droit à une promotion sociale uniquement à l'intérieur de son propre groupe où de père en fils, se transmettait un métier. Car, la spécialisation dans le travail était fonction de la division sociale. (3) Le nom de chaque caste par exemple correspondait à sa spécialisation économique et professionnelle (tisserand, orpailleur, cordonnier, potier, etc...).

Les Nobles étaient les aristocrates (The Ruling Families). A ce titre, ils représentaient le groupe dirigeant de la Tribu. A l'intérieur de cette strate sociale, le pouvoir se transmettait de façon héréditaire. Cependant, la succession n'intervenait qu'en cas de décès du chef. Il est à noter toutefois que tous les Nobles n'étaient pas prédestinés au pouvoir car, la hiérarchisation de l'aristocratie limitait l'éligibilité à un nombre restreint de familles nobles à cause de la bravoure et de la notoriété dont leur lignage a fait preuve. (4) C'est pour cette raison que Guy MARTIN (5) a décrit l'aristocratie comme suit:

The freemem (les Nobles) are divided into three less formal categories : the ruling families, the commoners without access to dynastic power, and somewhere in between the families of Muslim Clerics, who are also kept out of the ruling group...

Les Nobles qui ne participaient pas directement à la

prise de décision, étaient généralement éleveurs ou agriculteurs; ces deux occupations étant les seules dont le monopole n'était détenu par aucun groupe social. De plus, si traditionnellement l'aristocratie détenait le pouvoir de décision, cela n'empêchait pas pour autant, une certaine forme de leadership collégial entre Nobles et Patriarches des autres strates sociales.

Traditionally, political power rested with the aristocratic dynasties. Power was by no means a monopoly of the aristocratic class, however, and the history of Mali is replete with instances in which people of lower social status (castes and slaves) achieved positions of prominence and became influential... the traditional social structure favoured collective leadership and decision-making in political sphere... (6)

Quant aux Hommes de Caste, ils étaient des artisans ou des griots-musiciens (praise-singers). Les premiers, comme nous l'avons souligné plus haut, représentaient les groupes professionnels détenant chacun le monopole d'une activité économique grâce à un interdit religieux qui évitait toute concurrence. (7) Les seconds étaient surtout des amuseurs publics ainsi que des "archivistes" traditionnels auxquels la communauté recourait à l'occasion pour rétablir la vérité des faits historiques.

L'exercice d'un métier était non seulement subordonné à l'apprentissage de la pratique, mais aussi nécessitait une série d'initiations aux rites, aux coutumes et aux normes sociales. Ces conditions d'accès faisaient du travail artisanal, une véritable mystique. Et, à cause de cette mystique,

un membre d'une caste ne pouvait exercer efficacement la profession d'une autre caste. Il ne pouvait "acquérir cette aptitude car ses ancêtres n'ont pas passé ce contrat avec le génie qui veille sur cette profession". (8) La stabilité de cette division collective du travail était assurée par l'hérédité des fonctions sociales ainsi que les coutumes, les croyances, les interdits dont nous avons fait mention ci-haut.

Si le système ainsi décrit ne permettait pas à une caste de produire tout ce dont elle avait besoin, il avait l'avantage de consolider la complémentarité entre différents groupes; car, en plus du rôle de redistribution des biens qu'assurait l'aristocratie entre les castes, le troc établissait un lien étroit et indispensable entre ces dernières.

Par ailleurs, ce système d'organisation sociale assurait à la caste un prototype plus ou moins homogène d'organisation où chaque membre était assuré d'obtenir un emploi. En effet, étant donné le monopole de chaque caste sur une activité économique donnée, chaque strate sociale avait suffisamment d'occupations pour ses membres. Les paysans surtout bénéficiaient d'une abondance des terres. Cette abondance interdisait toutefois l'appropriation individuelle car, en plus de l'abondance des terres, la simplicité des outils artisanaux et des procédés rudimentaires de production, rendait ces moyens accessibles à tous. (9) Ainsi, le pouvoir sur les personnes ne pouvait s'exercer par le contrôle des moyens de production; mais plutôt sur une base interpersonnelle à

l'intérieur de la famille d'abord, puis au niveau du clan, selon une structure hiérarchique déterminée. Le clan comme la famille restreinte, était une organisation pyramidale ayant au sommet l'ainé et au bas, les cadets.

La structure sociale est complétée par le groupe des esclaves, constitué de captifs des conquêtes (10) dans d'autres tribus. Cette strate représentait la couche inférieure de la société. Ses membres travaillaient pour le chef de la tribu et les Nobles de la communauté. La possibilité leur était cependant donnée d'acquérir un prestige personnel lors des guerres tribales. (11) C'est ainsi que les plus dévoués pouvaient gagner la confiance de leurs maîtres et se voir attribuer de hautes fonctions militaires. Cette promotion avait lieu toutefois sans changement de statut social, i.e. sans mobilité entre les strates.

Il est à noter que ce système d'organisation, bien qu'il soit une catégorie de stratification sociale, ne peut être assimilé à un système de classes sociales au sens marxiste du terme. En effet, dans les "Fondements de la Critique de l'Economie Politique", Marx fait reposer les castes sur une division héréditaire du travail. Cette division fait-il remarquer, crée un mode de production particulier: le mode de production asiatique. Selon Marx, ce mode de production qui précède la production capitaliste, se caractérise avant tout par l'absence de la propriété du sol. (12) En ce qui concerne le Mali, nous avons souligné que l'abondance des

terres ainsi que la spécialisation professionnelle par hérédité, interdisait l'appropriation des terres. De plus, à la différence des sociétés capitalistes, Marx souligne également la tendance "extrêmement prononcée à la stabilité" du mode de production asiatique ainsi que sa cohésion. Ce qui nous rappelle les caractéristiques du système économique traditionnel du Mali.

Par ailleurs, il y a mobilité entre les individus. Celle-ci est fonction du pouvoir économique (propriété ou non-propriété des biens matériels), de la qualification acquise par un individu et qui détermine sa position sociale. Alors que les divisions sociales traditionnelles, telles que décrites plus haut, sont rigides et immobiles. Les chances de promotions sociales d'un individu, n'existent qu'à l'intérieur de sa propre strate sociale. Les critères sont essentiellement: l'âge, le sexe, la notoriété publique ainsi que les règles et les coutumes en usage dans le groupe. D'autres auteurs comme A. L. KROEBER (13) et S. F. NADEL (14) ont également souligné ces spécificités des structures socio-économiques traditionnelles, avec la différence toutefois, qu'ils assimilent les trois groupes sociaux (Nobles, Artisans i.e. Hommes de Caste, et esclaves) à des Castes. Cela crée une nouvelle dimension que nous ne partageons nécessairement pas. Néanmoins, tous les deux conviennent que classes sociales et castes sont deux divisions sociales distinctes. Décrivant ces notions, KROEBER écrit :

Les castes sont une forme spéciale de classes du moins en principe, ... Les castes diffèrent des classes sociales en ce qu'elles ont émergé dans la conscience sociale au point que la coutume et la loi tendent à les séparer l'une de l'autre d'une manière rigide et permanente. (13 bis)

Cette opinion semble partagée par S. F. NADEL également qui soutient l'argumentation suivante:

Lorsque le statut uniforme de chaque groupe est attribué de manière rigide sur la base de la descendance, nous parlons de castes; là où le statut uniforme est basé sur des qualifications acquises permettant ainsi la mobilité entre les strates, nous parlons de classes sociales. (14 bis)

Samir AMIN (15) de son côté, souligne que l'absence de classes dans les communautés traditionnelles, amène à qualifier leurs modes de production, de modes communautaires. Les sociétés traditionnelles dit-il, sont situées à un niveau très faible de développement des forces productives. L'organisation lignagère, clanique et tribale, constitue un obstacle au développement ultérieur des forces. Cet obstacle, ajoute AMIN, ne pourra être surmonté que par l'organisation étatique. (16)

Une dernière caractéristique mais non la moins importante, est que l'absence de classes empêche l'appropriation d'un "surproduit" par une classe exploiteuse. La production de la communauté était centralisée par un groupe dirigeant (les Nobles) en vue d'être redistribuée conformément aux exigences de la reproduction sociale. La part qui revenait aux Nobles et que certains économistes assimilent à un surproduit n'était à notre avis, qu'une forme de tribut payé par les

Hommes de Caste aux Nobles, en échange de leurs prestations politiques et administratives. Ce tribut était "extrait" non pas à l'issue d'une lutte de classes, mais sur la base d'un certain consensus social solidement préservé par des mythes, des interdits, des croyances, etc... Si bien que, comme le souligne Samir AMIN,

le groupe exploité ne lutte pas généralement pour la suppression de "l'exploitation, mais seulement pour son maintien dans les limites raisonnables qu'exige la reproduction de la vie économique à un niveau de développement des forces productives qui implique des usages collectifs du surproduit. C'est le thème de l'empereur mandaté par le ciel.(17)

Ainsi apparaît la spécificité de la dynamique du système social traditionnel malien dont on peut résumer les caractéristiques essentielles comme suit: hiérarchie sociale, hérédité professionnelle, discipline collective, respect des aînés et responsabilité collective.

Le système d'éducation était à l'image de ce système social complexe, fortement attaché aux valeurs coutumières. Il n'y avait pas d'institutions scolaires semblables à celles qui existent aujourd'hui. Cependant, l'éducation comme moyen de transmettre empiriquement des connaissances, des normes, des valeurs sociales et des comportements, y était pratiquée. C'était la tradition orale. Comme nous le verrons dans la deuxième partie du présent travail, le clan, la famille et les groupes d'âge, encadraient cette éducation qui, par conséquent, n'était pas séparée de l'activité humaine. Elle était liée à la vie quotidienne et était synonyme de travailler

et être avec les autres. Tel que nous le verrons à travers l'analyse des étapes de la formation d'un enfant, l'éducation traditionnelle visait aussi bien le développement des aptitudes physiques que l'acquisition des qualités morales. L'harmonie sociale ainsi que la pérennité du système social, étaient assurées par cette transmission des connaissances empiriques (morales et professionnelles) de pères en fils ou d'ainés en cadets.

## 2- L'impact du système socio-économique sur l'éducation pré-coloniale ou traditionnelle

D'une manière générale, l'éducation consiste en une transmission permanente du savoir d'une génération à l'autre. Cela est aussi vrai en Afrique qu'en Occident. Toutefois, les méthodes utilisées en Afrique et au Mali en particulier, étaient originales. En effet, dans la mesure où il n'existait pas d'institutions scolaires et que la communauté traditionnelle mettait l'emphase sur la spécialisation professionnelle par caste, il a fallu adopter un système d'éducation approprié pour assurer la continuité du système social. Naturellement, la tradition orale s'est avérée le véhicule le plus apte à jouer ce rôle. Les valeurs sociales, les connaissances, les normes, etc... se transmettaient ainsi au moyen des légendes, des contes, des fables, de la musique, de la danse, des explications empiriques, de l'observation et de la participation active. Cette méthode qui était intimement liée à l'activité sociale de la famille, du clan, de la tribu, concevait l'enfant comme un moyen de perpétuer la vie et la culture du milieu. Considérée sous cet angle, l'éducation traditionnelle n'était pas seulement un moyen de préparer l'enfant à la production de biens et services. Elle devait faire un lien entre le passé des parents (connaissances empiriques accumulées, modes de vie, coutumes, etc...), le présent de l'enfant (ses droits et ses devoirs) et son futur (sa participation autonome

et active à la vie de la communauté).

Compte tenu de ces exigences, c'est à travers les actes sociaux (production) et les rapports sociaux (vie familiale et manifestations collectives diverses) que se faisait toujours l'éducation de l'enfant.

Learning to be calls upon learning by participation. African pedagogy puts a big emphasis on practical learning. Tribal education puts stress above all on the concrete. (18)

L'adolescent apprenait dès l'âge tendre, la fierté du travail bien fait car il était artisan et non robot. Par sa participation active, il se familiarisait avec les instruments de travail et apprenait à apprécier son métier. A ce titre, son travail n'était pas déshumanisant mais au contraire, un moyen d'épanouissement.

Par ailleurs, l'éducation traditionnelle était moraliste et ésotérique. Les connaissances se transmettaient dans les limites de la tribu et toute fuite était considérée comme une trahison sociale. Les valeurs morales, les coutumes, les rites et les interdits religieux étaient autant de matières que l'enfant devait connaître et respecter pour mériter son intégration sociale.

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, courage, solidarité... (19)

Le but de l'éducation n'était pas l'individualisme.

Il visait plutôt à intégrer l'individu à un groupe, i.e. son contexte communautaire tout en lui faisant prendre conscience de ses responsabilités.

Une autre caractéristique de l'éducation traditionnelle était sa réalisation progressive en fonction de l'évolution physique, psychique et mentale de l'enfant. Celui-ci devait passer par différentes étapes pédagogiques selon différents moyens adaptés à chacune d'elles. En effet, chaque étape correspondait à une classe d'âge utilisée comme support de l'éducation. Durant la première étape qui débute dès la naissance de l'enfant, celui-ci apprenait à connaître le monde par l'entremise de sa mère. Il n'existait ni de chambre pour enfant ni de berceau. Quotidiennement, l'enfant était à califourchon sur le dos de sa mère et le soir ils partageaient le même lit. Ce lien étroit qui les unissait, contribuait à développer chez l'enfant son sens de l'observation car toute l'activité maternelle se passait sous ses yeux. Et, bien qu'il ne sache s'exprimer à cet âge, l'enfant avait également droit à des explications:

Vaquant à ses occupations, elle (la maman) parle au bébé, lui explique ce qu'elle fait, lui chante des berceuses. Elle est attentive à ses moindres désirs. Juché sur son dos, l'enfant découvre son univers. (20)

Durant cette première phase, l'enfant évoluait exclusivement dans la sphère familiale.

La deuxième étape commence avec le sevrage qui intervient entre deux et trois ans. L'enfant, sans être totalement

séparé de sa mère, est plongé dans un milieu élargi incluant sa famille et les enfants de son âge. Ce sont surtout ceux de la classe précédente, qui prendront rapidement une importance prépondérante. Ils l'initieront à divers jeux ainsi qu'à différentes activités qui contribuent à la formation de sa vie enfantine: ramassage de fruits comestibles, pêche dans les étangs, piège de petits animaux, etc... A cet âge, commence un temps d'apprentissage et de participation aux tâches du groupe qui amène les enfants à s'organiser et à se situer d'une manière nouvelle par rapport aux parents et aux adultes en général. Toutefois, pendant que les enfants de son groupe d'âge l'accueillent parmi eux et l'initient aux rudiments de la vie sociale, les grands-parents lui apprennent au moyen des contes, certaines valeurs morales. On lui parlera par exemple des exploits de la lignée familiale, des coutumes et surtout des droits et des devoirs de l'enfant envers sa communauté. Une telle activité, sur le plan social, développe le sens de la discipline collective. L'enfant apprend en effet, à adapter son comportement et son langage aux règles qui régissent son clan. Il acquiert également, par cette soumission volontaire, le sens de la solidarité et de la responsabilité collective. Il saura par exemple qu'une transgression de coutumes, d'interdits ou d'autres valeurs sociales, pourra nuire à la renommée de sa famille, de son clan même. L'éducation ainsi liée au statut social de la personne ne s'arrêtait pas avec l'enfance ou l'adolescence,

mais développait un projet d'ensemble qui prenait l'homme à la naissance pour le mener jusqu'à la tombe. (21) De la sorte, il n'était pas impossible, vu cette importance morale, que même en dehors de la famille, un adulte du clan intervienne à propos de telle ou telle attitude d'un enfant.

Constantly, to give weight to an instruction an elderly person will tell a young person not do something otherwise misfortune will befall the family or the clan, and sometimes the young person himself. (22)

L'acquisition de qualités morales était un des objectifs primordiaux de cette seconde phase de l'éducation traditionnelle. Entre l'âge de 8 et 15 ans, l'enfant entamait la troisième étape de son éducation. Ayant été soumis très tôt aux lois qui régissent l'ensemble de la société, l'enfant à cet âge, est mis à contribution et chargé de fonctions selon ses capacités et son sexe. Il (ou elle) est appelé(e) à participer à la marche de la société par son travail et les responsabilités d'ordre économique qu'on lui demande d'assurer. Ainsi, dans le cas où le père est bûcheron, l'enfant apprenait à reconnaître le bois, l'essence la mieux adaptée à la cuisson, la manière d'abattre un arbre, etc... Il apprenait en même temps, les dangers de ce métier et la façon de s'en protéger. Tel était le cas pour tous les autres métiers de la communauté. Pour l'enfant issu d'une famille d'éleveurs ou de paysans, c'est la garde du troupeau ou la surveillance du champ contre les oiseaux migrateurs qui seront les activités dominantes. Grâce à la garde du troupeau

par exemple, l'enfant s'habituaît à compter afin de n'égarer aucun animal ou de ne pas se le faire voler. Souvent loin de la maison, il savait également se construire une hutte pour se protéger contre les intempéries. L'observation du ciel lui permettait de prévoir le temps. Enfin, des activités parallèles telles: la chasse, la pêche, contribuaient à aiguïser son endurance, sa minutie et sa patience. C'est également dans cette phase d'éducation que la mère entreprenait de faire de sa fille une vraie ménagère capable d'entretenir une maison. La jeune fille faisait ses premières armes dans la cuisine. Parallèlement, elle recevait des conseils ayant trait à sa future vie conjugale. Ces conseils consistaient surtout en des rudiments d'éducation sexuelle. Cette éducation va de la manière de se tenir en présence d'un homme, de parler ou de se taire, jusqu'à la manière de se comporter vis-à-vis son partenaire dans l'accomplissement de l'acte sexuel. (23)

L'éducation traditionnelle atteint son plus haut degré de conscience au moment des initiations, i.e. l'intégration rituelle de l'enfant (âgé de 15 à 18 ans ou plus) au monde des adultes. L'initiation revêt différentes formes selon les ethnies. D'une manière générale cependant, il s'agit d'une mise à jour des connaissances, des aptitudes, des comportements. Comme le souligne Voahangy RAJAONAH:

Toutes les connaissances acquises précédemment d'une façon diffusée sont revues en profondeur. L'éducation qui jusqu'alors était ponctuelle et

se présentait le plus souvent sous une forme ludique est maintenant expliquée, codifiée et communiquée solennellement par de véritables "spécialistes de l'éducation". Choisis en fonction de leur expérience... on procède à une grande révision et à un approfondissement des connaissances acquises: tout le patrimoine culturel, les connaissances ésotériques, la philosophie de la destinée humaine sont livrés à l'enfant. (24)

En fait, l'initiation marque le passage de l'adolescence à l'âge d'adulte. Cet événement qui dure souvent des mois, est souligné par une suite d'épreuves de courage et d'endurance: mutilations corporelles, circoncision, cicatrices tribales, danses et chants, etc... Les jeunes vivent isolés en groupes de 30 ou 40 (25) sous la surveillance d'anciens qui revisent et approfondissent leurs connaissances sur tous les plans de la vie sociale. On les instruit des choses sexuelles, mais on leur enseigne aussi leurs devoirs de futurs époux et pères, de citoyens responsables et gardiens de la tradition. C'est à travers l'initiation qu'apparaissent le plus clairement les valeurs idéales que la société propose ouvertement à ses membres; grâce à des situations symboliques et rituelles, on fait vivre à l'enfant ce que la société espère lui faire mesurer la signification. Les jeunes sortent de l'initiation devenus hommes, donc admis à participer pleinement à la vie et aux activités sociales des adultes. (26)

Cette éducation coutumière qui voit son achèvement dans la période d'initiation se distingue par sa cohérence, son caractère progressif et son adaptation à la vie sociale et spirituelle. Il est surtout frappant de constater à quel

point elle s'appliquait à développer chez l'enfant les vertus de solidarité et de responsabilité. Ces valeurs font que la culture traditionnelle n'était pas une culture de classe sociale. En plus, dans la mesure où elle était communiquée oralement, tout le monde notamment les jeunes, y entraient de plain-pied. Ce qui faisait de cette culture une des plus populaires.

### 3- La famille et les classes d'âge: supports de l'éducation pré-coloniale

Les structures d'encadrement de l'éducation traditionnelle, comme nous l'avons vu, étaient la famille et les classes d'âge. Ces deux structures suppléaient à l'absence d'institutions scolaires. Nous avons plus ou moins analysé l'une et l'autre structures dans les parties qui ont précédé. Le rôle de la famille a été notamment étudié en rapport avec la première et la deuxième étape de l'éducation traditionnelle. Rappelons cependant qu'elle (la famille) était la cellule sociale, une structure pyramidale hiérarchisée selon l'âge et qui représentait l'environnement immédiat de l'enfant de sa naissance au sevrage. A ce titre, il lui incombait la charge de socialisation première. Elle détenait d'ailleurs les éléments essentiels à cet effet: autorité, droit de surveillance, responsabilité d'apprentissage quotidien et régulier.

Quant aux classes d'âge sur lesquelles nous aimerions nous attarder compte tenu de leur capacité de mobilisation ainsi que leur utilité économique et sociale, elles constituaient le prolongement des structures familiales. Tel leur nom l'indique, ce sont des tranches d'âge représentant soit des enfants nés la même année, soit des enfants initiés la même année. Selon Abdou MOUMOUNI (27), l'existence de ces tranches d'âge est un fait général et malgré des différences de détail entre les communautés traditionnelles, on retrouve

toujours trois classes.

L'analyse que nous avons faite en rapport avec la nature de l'éducation traditionnelle, nous autorise également à distinguer trois tranches d'âge correspondant chacune à une structure sociale:

- les groupes de 3 à 8 ans,
- les groupes de 8 à 15 ans,
- ceux de 15 à 20 ans et plus,

Ces tranches d'âge qui sont généralement appelées des associations traditionnelles, représentaient une structuration propre aux sociétés traditionnelles africaines. L'initiation ni même le mariage, ne pouvait mettre fin à l'appartenance à la dernière tranche d'âge. La transition de ce groupe à celui des "anciens" était surtout fonction d'un critère social, notamment la notoriété publique qui conférait à un individu la dignité et le droit de parole en public. Par ailleurs, contrairement à la jeunesse urbaine actuelle caractérisée par l'individualisme ou le fractionnement en petits groupes isolés, les associations traditionnelles se distinguaient par leur capacité de mobilisation au niveau du village et de solidarité entre villages. C'est elles en effet, qui non seulement encadraient l'éducation de l'enfant, contribuaient au développement de ses capacités créatrices, mais aussi facilitaient les contacts entre les jeunes de même classe ou de différentes classes d'âge. De la sorte, les groupements de jeunes tendaient à accroître la cohésion villageoise et à promouvoir la paix.

inter-villageoise; car, les liens presque obligatoires qui unissaient les jeunes, estompaient les rivalités entre collectivités familiales et tribales. En plus, leur utilité sur le plan économique, donnait aux jeunes, conscience du rôle qu'ils jouaient dans le village; si bien que ces groupes étaient à la fois un élément d'équilibre pour la vie politique. C'est grâce à leur propension à nouer des "relations extérieures" que se réalisaient des travaux d'intérêt collectif: construction de sentier reliant deux villages, pont enjambant un cours d'eau, lutte contre les feux de brousse, etc... Comme le souligne Guy BELLONCLE (28),

les jeunes formaient plus que les vieux l'unité et la solidarité entre les villages voisins car leurs relations ne se limitaient pas seulement au village natal.

Outre ces caractéristiques, les classes d'âge, nous l'avons vu plus haut, constituaient un cadre institutionnel à l'éducation sexuelle, que les jeunes filles soient intégrées à l'association des garçons ou qu'elles disposent de leurs propres structures. L'apprentissage de l'abstinence sexuelle surtout avant le mariage, était l'un des éléments fondamentaux de cette éducation car la virginité lors du mariage conférait un honneur aussi bien à la jeune fille qu'à sa famille entière. Les classes d'âge, notamment la dernière tranche où se rencontraient les initiés, étaient habilitées à encourager tout échange pouvant favoriser l'intériorisation par les jeunes, de la valeur sacrée du mariage. Les relations d'amitié qui se

nouaient souvent dans ce cadre, se continuaient généralement toute la vie, même lorsqu'elles ne conduisaient pas au mariage. (29)

Une autre caractéristique des classes d'âge, était son mode d'organisation basé sur l'égalité dans l'âge biologique (calculé en nombre d'années) ou l'égalité en âge social (les enfants initiés la même année). Ce mode d'organisation conduit les jeunes à faire l'apprentissage d'une vie communautaire basée sur des relations démocratiques. (30) En effet, si la pratique du vote était inconnue dans la société traditionnelle malienne, les jeunes discutaient aussi longtemps qu'il fallait pour aboutir à un consensus. Il en résultait généralement une auto-discipline très bénéfique au niveau de l'application des décisions. Il est à noter également que malgré ce principe d'auto-discipline, le groupe ne manquait pas de moyen pour faire respecter ses décisions. Il pouvait notamment user de l'exclusion pure et simple des contrevenants.

L'exclusion, sanction suprême, intervenait très rarement et seulement au cas où l'intéressé s'obstinait à ne rien comprendre... Il ne pouvait réintégrer le groupe sans avoir au préalable fait des excuses... La situation de l'exclu était semblable à celle du paria hindou et personne ne voulait la vivre. (31)

L'avantage d'une telle discipline était que le degré de participation aux activités de la classe d'âge (réunions, travaux productifs, activités culturelles, etc...) était très élevée. En outre, cette qualité faisait des classes d'âge une force de recours de la société. Les conditions sanitaires

n'étant pas toujours satisfaisantes pour assurer la protection des citoyens, il arrivait qu'une dysenterie ou un accès de paludisme retienne un paysan au lit durant l'hivernage. Alors, ce sont les jeunes qui se substituaient à l'infortuné pour réaliser les travaux champêtres. Ce rôle d'assurance sociale valait aux classes d'âge, la confiance de la population y compris les "anciens". C'est là une caractéristique très importante si l'on considère les réticences de ces anciens d'aujourd'hui devant les institutions administratives actuelles ainsi que les conflits de générations qui les opposent aux jeunes intellectuels citadins.

Le prestige, la réputation jouaient un grand rôle dans les groupements traditionnels de jeunes. Ces derniers étaient mûs par le désir d'exercer dans leurs groupes, une fonction sociale importante du genre de leurs pères dans l'organisation des anciens. La classe d'âge était par conséquent une sorte de banc d'essai, une école de formation, où l'enfant acquérait les moyens nécessaires à son intégration sociale définitive; la valorisation du travail, l'apprentissage de la démocratie, l'obéissance aux principes sociaux ainsi que la solidarité étaient autant d'éléments de valeur qui faisaient la force des classes d'âge.

Compte tenu de ces aspects positifs et valorisants des classes d'âge, est-il possible aujourd'hui de les utiliser comme structures d'éducation et de participation, adaptées aux exigences actuelles? C'est là à notre avis, une question qui mérite d'être examinée.

#### 4- L'efficacité de la pédagogie de l'éducation pré-coloniale

Nous venons d'examiner les différents aspects de l'éducation traditionnelle au Mali. Telle qu'elle se présente, on peut affirmer que ce système répondait aux conditions économiques et sociales de la communauté traditionnelle. Dans une société autarcique où la production reposait sur des méthodes artisanales et où la spécialisation professionnelle était basée sur l'hérédité, il ne pouvait avoir séparation entre la théorie et la pratique. L'efficacité du système éducatif reposait à notre avis essentiellement sur cet aspect naturaliste, i.e. l'éducation était plus empirique que livresque. L'enfant acquérait un vocabulaire grâce auquel il appréhendait directement le réel i.e. tous les éléments que lui présentait son milieu naturel.

Par ailleurs, étant donné que cette éducation se faisait dans la langue du milieu, elle était accessible à tous, donc évitait une scission entre la population telle que nous la constatons actuellement au Mali entre intellectuels et paysans. Il n'y avait pas de dichotomie entre le milieu social et l'éducation. Dans toutes ses activités, écrit Voahangy RAJAONAH, l'enfant apprenait à vivre enraciné dans sa propre société; il apprenait progressivement à découvrir sa propre culture i.e. à se découvrir lui-même en pénétrant sa culture et en l'aimant. (32)

Cette caractéristique faisait de l'enfant un participant

de sa propre éducation. Il n'était pas un simple récepteur passif d'une connaissance abstraite. Le système de classe d'âge notamment lui donnait la chance d'être éducateur à son tour. Il devait donc apprendre suffisamment pour jouer pleinement ce rôle. Nous avons vu combien la pédagogie de l'éducation traditionnelle était liée aux différentes étapes de l'évolution physique et psychique de l'enfant et de l'adolescent. C'est cette adaptation très apparente qui a fait dire à Abdou MOUMOUNI (33) que:

la pédagogie de l'éducation traditionnelle révèle une connaissance profonde de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Il est à noter également que dans cette société traditionnelle l'âge n'était pas un obstacle:

la jeunesse ne signifiait pas isolation, la vieillesse ne signifiait pas décrépitude. (34)

En effet, les classes d'âge étaient liées comme les maillons d'une même chaîne. Plus l'enfant prenait de l'âge et qu'il acquérait de l'expérience, son importance sociale grandissait. Il montait l'échelle sociale car certaines portes jusque-là closes lui sont désormais ouvertes. L'âge de la sagesse était surtout celui qui permettait l'accès à plus de secrets de la société donc à plus de pouvoir. Ceci est un des aspects originaux du système éducatif traditionnel.

The African child learns to be and not just to acquire a limited knowledge that he transforms into immediate personal profit. (35)

L'acquisition des connaissances au travers des jeux,

les épreuves initiatiques, l'éducation moraliste, etc...

tout cela tendait vers des buts précis: apprendre à l'enfant ses obligations et ses droits sociaux, lui faire participer à sa propre intégration sociale et lui apprendre à être responsable i.e. capable d'apporter une contribution réelle à son milieu. Ce système d'éducation, comme le décrit si bien André SALIFOU, pourrait se résumer en une double équation: (36)

$$\text{Ecole} = \text{Société} = \text{Vie}$$

Malgré cette efficacité cependant, le système éducatif traditionnel n'était pas parfait. Comme tout autre système, il avait ses faiblesses et ses lacunes surtout quand on le confronte avec le monde actuel. Conçu par et pour une société autarcique ignorant le système d'économie de marché ainsi que les relations internationales, le système d'éducation souffrait d'immobilisme. En effet, les métiers se transmettant de père en fils de façon héréditaire, la répétition des méthodes d'apprentissage interdisait dans une certaine mesure, la recherche et l'innovation pédagogique. De ce point de vue le système n'encourageait pas le progrès même dans le domaine de la production économique. C'est pour cette raison que Abdou MOUMOUNI concluait que l'éducation traditionnelle

... n'offre (...) 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. Elle était condamnée à se répéter et rester immuable, à moins de bouleversements sociaux... (37)

L'évolution du monde moderne fait qu'il n'est pas

possible ni même souhaitable de retourner intégralement à cette forme d'éducation qui était appropriée à une économie artisanale. Il ne s'agit plus en effet, de tisser un pagne pour l'usage personnel, de forger des houes pour cultiver le champ familial ou de façonner une poterie pour l'usage domestique. Les structures actuelles de l'économie ont des exigences qui dépassent la simple satisfaction des besoins de la famille, du clan ou de la tribu. L'économie nationale doit désormais composer avec l'économie globale qui embrasse le monde entier et qui encourage la diversité et le progrès.

En revanche, dans l'éducation traditionnelle, on trouve plusieurs sources d'inspiration qui peuvent alimenter la réflexion notamment sur le développement des vertus de responsabilité et de solidarité ainsi que le pragmatisme et la participation consciente aux activités du milieu social. Pour ces raisons, n'est-il pas à présent utile d'y retourner afin de repenser l'éducation actuelle?

Notes de renvoi

- (1) Pour d'amples informations, voir Pierre ERNY dans:  
L'Enfant et son Milieu en Afrique Noire, Paris 1972, 308 p.
- (2) MARTIN , Guy, Socialism, Economic Development and Planning  
in Mali, 1960-1968, Canadian Journal of African  
Studies, vol. X, no. 1, 1976, p. 26.
- (3) RIVIERE, Claude, Système et Dynamique des Castes dans les  
Sociétés Peules et Mandingues, Culture et Déve-  
loppement, vol. II, no. 2, 1969-1970, p. 329.
- (4) MARTIN, Guy, op. cit., p. 27..
- (5) Loc. cit.
- (6) Loc. cit.
- (7) RIVIERE, Claude, op. cit., p. 351..
- (8) Ibid., p. 352.
- (9) DIOP, Cheick Anta, L'Afrique pré-coloniale, Présence  
Africaine, 1960, p. 103.
- (10) MEILLASSOUX, C., A Class Analysis of the Bureaucratic  
Process in Mali, Journal of Development  
Studies, vol. VI, no. 2, January 1975, p. 100.
- (11) Loc. cit.
- (12) Cité par Ernest MANDEL dans: La Formation de la Pensée  
Economique de Karl Marx , Maspéro, 1967, p. 119.
- (13) KROEBER, Alfred Louis, Caste, in Encyclopedia of the  
social sciences, New York, Macmillan Co., vol.III,  
(pp. 254-256), published Dec. 1930 and reprint-  
ed 1967. (traduction)
- (13 bis) Loc. cit.
- (14) NADEL, S.F., The Foundations of Social Anthropology,  
London 1958, p. 174:
- (14 bis) Loc. cit.
- (15) AMIN, Samir, Classe et Nation dans l'Histoire et la Crise  
contemporaine, Ed. Minuit, 1979, p. 51.

- (16) Ibid., p. 50.
- (17) Ibid., p. 60.
- (18) SIMIYU, Vincent G., Traditional Methods of Education in East Africa, Présence Africaine, no. 87, 1973, p. 180.
- (19) MOUMOUNI, Abdou, L'Education en Afrique, Maspéro, Paris 1967, p. 23.
- (20) RAJAONAH, Voahangy, Réflexion sur l'Education en Afrique, Présence Africaine, no. 111, 1979, p. 20.
- (21) ERNY, Pierre, op. cit., p. 22.
- (22) SIMIYU, Vincent G., op. cit., p. 181.
- (23) SALIFOU, André, L'Education africaine traditionnelle, Présence Africaine, no. 89, 1er trimestre, 1974, p. 8.
- (24) RAJAONAH, V., op. cit., p. 23.
- (25) MOUMOUNI, A., op. cit., p. 27.
- (26) Ibid., p. 28.
- (27) Ibid., p. 26.
- (28) BELLONCLE, Guy, Les Associations traditionnelles de Jeunes au Mali: Survivances du passé ou structures d'avenir?, Communautés, no. 43, 1978, p. 42.
- (29) Ibid., p. 43.
- (30) Loc. cit.
- (31) Monographie sur les Fulbés du Mali. Symposium organisé du 2 au 8 juillet 1978 sur les associations traditionnelles des jeunes. Ministère de la Jeunesse du Mali, p. 114.
- (32) RAJAONAH, V., op. cit., p. 10.
- (33) MOUMOUNI, A., op. cit., p. 34.
- (34) RAJAONAH, V., op. cit., p. 26.
- (35) SIMIYU, V., op. cit., p. 180.

(36) SALIFOU, André, L'Education africaine traditionnelle,  
op. cit., p. 11.

(37) MOUMOUNI, A.; L'Education en Afrique, op. cit., p. 38.

## C H A P I T R E. II

### LE MALI COLONIAL ET L'EDUCATION

Dans le chapitre précédent, nous avons pu constater que le Mali traditionnel était certes, peu productif, cependant, il était équilibré. L'économie en était une de subsistance, destinée à la satisfaction d'un système de besoins relativement simple. Elle ignorait le système monétaire. La terre était la propriété collective de la tribu et était exploitée selon un mode familial, l'unité de production demeurant fondamentalement la famille. L'éducation qui se donnait dans ce cadre traditionnel, ne devait son efficacité qu'à l'importance qu'elle attachait aux actes sociaux, à la créativité et aux rapports sociaux. Sans théorie ni écriture, l'individu apprenait, grâce à sa famille et sa classe d'âge, à connaître son milieu social, à en respecter les valeurs et à apprendre un métier comme moyen d'épanouissement.

A partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, (1) ce système autarcique a subi l'impact de la colonisation française. Les conséquences sur le plan socio-culturel, sur l'évolution globale même de la société malienne, ont été multiples. Cependant, pour les fins de notre analyse, nous n'en retenons que trois principalement et entre lesquelles il existe un lien étroit de causalité:

- 1- Les transformations socio-économiques,
- 2- La mise en place d'un système d'enseignement d'inspiration occidentale et son impact sur le système des valeurs traditionnelles,
- 3- L'apparition d'une structure de classes.

## 1- Les transformations des structures socio-économiques

C'est en terme de détribalisation pour libérer l'Afrique traditionnelle, que le colonisateur a souvent justifié et même défini les transformations qu'il a opérées dans les structures socio-économiques traditionnelles. Ce concept est à notre avis, loin de traduire tout l'impact de l'intégration du système traditionnel à l'économie de la Métropole. En effet, la détribalisation s'est faite par la dislocation du cadre communautaire et par la mise en place immédiate de nouvelles unités administratives. Cette "réforme" en elle-même peut être considérée comme un fait historique relativement positif. Comme nous l'avons noté au départ, le caractère immobile du cadre communautaire a été un obstacle à l'innovation, donc au progrès économique et social. De ce point de vue, la destruction des tribus et clans aurait été une ouverture salutaire pour l'économie traditionnelle si l'homme désormais livré à lui-même, pouvait s'intégrer dans la nouvelle société que lui présentait le colonisateur. Malheureusement, ces hommes autour desquels s'effondrent les anciennes solidarités ont du mal à s'accomoder de leur nouvel individualisme.

Sur le plan social d'abord, la détribalisation a signifié le bouleversement du système de castes et notamment celui de l'aristocratie. De nouvelles unités administratives appelées CANTONS ont été mises en place. Ces unités qui ont été substituées aux chefferies traditionnelles ont été placées

sous le contrôle de personnalités choisies indépendamment de leur origine sociale; mais plutôt sur la base de leur simple allégeance au système colonial. (2) Par conséquent, des hommes de castes ont pu accéder à des postes de responsabilité qui souvent plaçaient des nobles sous leur autorité. Cette transformation des anciennes différenciations sociales a sapé les interdits sociaux ainsi que les traditions qui protégeaient ces divisions provoquant du même coup, le mécontentement et l'humiliation des nobles.

They resented French domination, the humiliating conquest, and above all the freeing of the slaves ordered by the French at the century which had left them in a much weakened position. (3)

En même temps que s'opéraient ces modifications de rapports sociaux, le pouvoir colonial se consolidait par la création d'une "technobureaucratie" composée de colons français et de certains autochtones formés sur le tas pour encadrer les indigènes.

... government employees, business clerks, medical personnel, and trade-unionists were all recruited predominantly from non-aristocratic people. They were literate and trained in administrative and managerial skills. (4)

Sur le plan économique, cette "restructuration" s'est accompagnée par l'intégration de l'économie paysanne indigène dans la division internationale du travail. La principale transformation dans ce sens, a été la mise en place d'une structure d'impôts per capita en argent. (5) Celui-ci remplace désormais le tribut initialement payé à

l'aristocratie. C'est ainsi que pour s'acquitter de ces impôts, les paysans devaient produire pour le marché, certains produits dont on leur propose l'achat dans des conditions de prix fixés unilatéralement par l'administration. Il s'agissait notamment du coton et de l'arachide dont la production sera destinée à l'exportation. La création de voies de communication sera faite en fonction de la nécessité d'évacuer ces produits vers la mer car le Mali est un pays continental, i.e. sans débouché sur la mer.

Avec l'introduction de ce système de revenus monétaires, le travail et la terre sont devenus des marchandises. Or, on se rappelle que la société traditionnelle tenait le travail pour une fonction sociale, pour un devoir même qui s'imposait à tout homme respectueux de son honneur et cela, en dehors de toute considération de rentabilité et de rendement. Par conséquent, cette transformation a brisé les anciennes complémentarités dans la division collective du travail. Au lieu d'une prestation sociale, le travail doit obéir à la logique de la productivité et de la rentabilité. Par ailleurs, les nouvelles structures de production ont affaibli l'artisanat traditionnel car le marché créé pour les cultures d'exportation a été également ouvert aux produits manufacturés de l'économie dominante. Il est intéressant de noter ici que l'instauration de ces structures d'échange n'a pas été accompagnée par la création d'industries même auxiliaires comme ce fut le cas dans certains pays côtiers voisins.

Les seuls foyers de transformation existants, répondaient aux besoins de consommation immédiate des colons. C'est le cas notamment d'une huilerie à KOULIKORO, d'une briqueterie à BAMAKO ainsi que d'une société d'énergie. (6)

Par ailleurs, les anciennes hiérarchies familiales, sous la pression de l'économie de marché, se sont également désagrégées au même titre que les tribus et les clans. Les jeunes, peu à peu préférant cultiver les terres pour leur compte, s'affranchissent de la tutelle des anciens et acquièrent une indépendance économique. Cette indépendance a détruit l'unité de production et de consommation de la famille; affaiblissant ainsi la fonction de reproduction du système traditionnel. L'une des conséquences de cette situation est l'exode rural. Les jeunes qui s'affranchissent et qui refusent de pratiquer l'agriculture à cause des conditions précaires de la campagne, quittent le milieu rural pour trouver du travail dans les foyers de transformation que nous avons décrits plus haut. Cet engouement pour les foyers industriels est alimenté par deux nouveaux phénomènes; en l'occurrence, la dot de mariage en argent ainsi que le reniement de l'esprit paysan. Le premier est apparu avec la monétarisation de l'économie traditionnelle. A l'origine, la dot était symbolique et se payait en nature (des animaux notamment). Elle était destinée plus à obtenir la faveur des Dieux lors du mariage que de compenser financièrement les parents de la fiancée. Suite à l'introduction d'une économie de marché, la dot est désormais payée

en argent. De la sorte, elle a cessé d'être un "sacrifice" traditionnel pour devenir ce que François FAUCHEUX (7) appelle un "élément de la circulation des surplus". Dans certains cas, elle s'est même transformée en un des fondements de la supériorité sociale: celui qui verse une dot élevée est considéré comme supérieur. La concurrence qui naît de ce phénomène entre les jeunes, affecte l'esprit de partage, de solidarité et de responsabilité collective, qui caractérisait la société traditionnelle.

En ce qui a trait enfin au rendement de l'esprit paysan, il est issu de la formation d'une élite sociale par le colonisateur. A cause des privilèges matériels et sociaux dont bénéficiait cette élite formée sur le tas, elle est vite devenue un groupe de convoitise au sein duquel chaque parent souhaitait voir entrer un de ses fils. Si bien que dans certains milieux de la paysannerie, tout travail qui n'est pas intellectuel, est systématiquement dévalorisé. Ayant perdu l'équilibre économique et social, il ne reste plus aux indigènes qu'à recourir (difficilement) aux structures mises en place par le colonisateur dans le but de trouver au moins l'équilibre psychologique. Cette difficulté de s'intégrer explique d'ailleurs la persistance, malgré les bouleversements qu'elles ont subis, des structures traditionnelles dans les milieux agricoles, ne serait-ce que pour servir de réservoir latent de main-d'oeuvre.

De l'analyse qui précède, on pourrait décrire les

structures socio-coloniales du Mali comme étant dominées par trois grands groupes:

- Une main-d'oeuvre agricole qui maintient la survie du secteur traditionnel quoique celui-ci soit en régression constante;

- Une main-d'oeuvre libérée par l'économie de profit et qui constitue désormais ce qu'il convient d'appeler un "sous-prolétariat" en ville; ce sont notamment les petits commerçants, les ouvriers, les hommes de maison et plusieurs autres sans emploi vivant dans les villes;

- Une bureaucratie constituée par une minorité de la population privilégiée à cause du confort relatif que lui procure le revenu généré mensuellement par l'administration ainsi que le pouvoir relatif que lui confère la gestion des affaires publiques. Nous reviendrons plus en profondeur sur l'analyse de ces différents groupes car ce sont eux qui détermineront la structure sociale après la colonisation. L'apparition de cette couche sociale dominante parmi les indigènes pendant la colonisation, est un aspect très important de l'intégration du Mali au système économique international. D'une part, à cause de son accès au pouvoir de gestion, elle a constitué l'agent d'organisation du système productif. D'autre part, compte tenu de son revenu monétaire, c'est elle également qui facilitera l'introduction du modèle de consommation français au Mali. L'évolution de cette couche sera déterminante pour le développement socio-culturel et économique du pays.

L'intégration du Mali à la division internationale du travail ne s'est pas limitée seulement à une domination économique et politique. Cette domination, pour être effective, s'appuyait également et surtout sur une politique culturelle. C'est à l'école que le modèle de consommation de colonisateur, ses conceptions et ses aspirations, etc... sont véhiculées de manière que l'enfant puisse considérer ces valeurs comme siennes. Cette transmission organisée des valeurs était d'autant plus nécessaire au colonisateur, que ce sont les jeunes qui garantiront la pérennité du système de domination;

La survie du système de développement dépendant et ses possibilités de continuer sa croissance économique - basée sur l'exploitation de la zone d'influence - dépendront de la mesure dans laquelle le colonialisme aura - ou non - été intériorisé par les pays exploités, de la mesure dans laquelle ces pays et leurs élites se seront identifiés avec les modèles (du colonisateur). (8)

Il nous faut donc examiner d'une façon attentive le rôle que l'éducation a rempli dans la reproduction des conditions de la société dominante. Cela nous conduit à l'analyse du contenu de l'éducation, de l'idéologie transmise par elle, ainsi que des rôles sociaux acquis par les individus à travers elle.

## 2- L'éducation coloniale: contenu et clientèle

Comme nous l'avons noté plus haut, l'éducation coloniale visait concrètement la formation de cadres indigènes capables de servir d'intermédiaires entre l'appareil colonial et la population. Ainsi, le système éducatif était structuré principalement dans les villes où étaient installées les entreprises coloniales. (9) La clientèle était choisie parmi les fils de commis, d'interprètes, d'employés de commerce, etc..., eux-mêmes formés par l'exercice du métier. Selon Abdou MOUMOUNI (10), les enfants de paysans n'accédaient à l'école que pour remplacer ceux des notables méfiants et récalcitrants.

L'éducation portait essentiellement sur l'apprentissage de la langue, la grammaire, la religion et la morale; bref, elle tournait autour d'une formation de culture générale de type idéologico-religieux. (11) L'accent était surtout mis sur le savoir plutôt que sur le savoir-faire. L'enfant devait opérer sur des abstractions, mémoriser et s'efforcer d'acquérir une somme de connaissances théoriques plutôt que d'appréhender les réalités qui l'environnent. Ce programme de formation qui néglige de faire le lien entre l'éducation et les besoins réels du milieu social, contribue à la séparation progressive du travail de conception du travail d'exécution attribué à la masse analphabète. Comme l'a noté Samir AMIN, c'est de cette séparation "que sont nés non seulement les problèmes de l'éducation du monde moderne mais d'une manière plus large, les problèmes du développement économique." (12)

Centré sur l'école, l'enseignement est dispensé en trois étapes: primaire, secondaire et supérieur. Malgré ces similitudes étapistes avec l'éducation traditionnelle, l'éducation coloniale ne constituait pas pour autant un véritable processus d'apprentissage. Chaque étape ne servait qu'à sélectionner les meilleurs pour l'étape suivante. Cependant, l'apprentissage proprement dit du métier ne commençait qu'à l'étape supérieure. Cette approche fondamentalement théorique, pose deux problèmes:

1- le premier réside dans le fait que la plupart des enfants inscrits au primaire n'accèdent pas au secondaire. Ils doivent par conséquent retourner au village sans avoir appris quelque chose d'utile à leur intégration sociale, avec le sentiment d'être inférieur.

2- le second a trait à la minorité qui réussit l'accès à la seconde étape; cette minorité constitue, de par cette réussite, un groupe de "privilégiés" qui, désormais se considèrent différents et meilleurs par rapport au reste de la population, notamment aux camarades moins fortunés.

Pourquoi le système d'éducation coloniale engendret-il ces problèmes?

L'un des handicaps, à notre avis, est représenté par ce qu'on peut appeler la barrière linguistique. Le jeune, dès son accès à l'école, est confronté à l'apprentissage d'une langue (le français) dont il ignore presque tout, parce que son univers familial ne la connaît pas très bien non plus.

Il lui faudra d'abord assimiler cette langue qui implique un système de pensée différent, avant d'avoir la possibilité d'accéder aux connaissances élémentaires modernes. Théoriquement, l'enfant doit consacrer sept ans à cet apprentissage, i.e. la durée du premier cycle. Les matières dominantes à ce stade, ci-haut mentionnées, à savoir: la morale, la religion, la grammaire, forment sa personnalité, ses comportements, ses manières d'approche, etc... Cet enseignement vise plus à faire croire à l'individu qu'il est inférieur et sauvage que de favoriser son intégration dans son propre milieu. S'il désire se "civiliser", il lui faut rejeter ses valeurs propres et faire siennes celles du colonisateur. C'est ainsi que l'animisme (fondement de la morale et de l'équilibre psychologique des sociétés traditionnelles) a été présenté comme arriéré. On a proposé en échange, le christianisme comme la seule religion qui assure la promotion de l'homme. (13) Quant à la polygamie qui assurait l'équilibre démographique et économique de la société traditionnelle, elle a été présentée comme un péché. L'indigène devait renoncer à ce péché pour être un bon croyant. Ce processus de formation détruisait ainsi la cohérence culturelle que le jeune Malien acquerrait habituellement dans son milieu social (famille, clan ou groupe d'âge).

Aussi longtemps que l'enfant n'aura pas assimilé la langue et intériorisé les valeurs qu'on lui inculquait, il ne sera pas "jugé" apte à poursuivre ses études. Comparé au

jeune Français qui possède tous ces éléments dès sa naissance, l'enfant malien subit donc un handicap dès le départ. Ce handicap, comme nous venons de le décrire, est traumatisant car il marque l'enfant tant sur le plan psychologique qu'intellectuel. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'en dépit d'une intelligence vive, la majorité des enfants est écartée de l'école après quelques années de fréquentation scolaire. Ainsi, ils auront été à l'école pour rien, sinon pour apprendre à se sous-estimer car on leur fera croire que leur échec était dû à leur infériorité intellectuelle.

Un autre handicap résultait de l'isolement de l'école. En effet, cette institution n'était pas intégrée au village. Elle n'avait par conséquent, aucun lien avec le monde paysan: ses valeurs, ses coutumes, ses besoins de formation... Les institutions scolaires étant majoritairement concentrées dans les villes où sont installées les entreprises coloniales, les élèves y étudiaient comme si cela était une activité spécialisée distincte de l'activité productive des paysans. Cette scission "entre les deux mondes" avait pour conséquence d'affilier la jeunesse intellectuelle à l'intelligentsia et de contribuer au mépris de l'expérience et de la sagesse des anciens. A cet égard, elle s'opposait à l'éducation traditionnelle où le savoir était celui de l'expérience vécue, de ce que l'enfant peut voir et comprendre dans sa famille, son clan, son village, etc... Le critère d'évaluation sociale est désormais le diplôme. L'individu est jugé non plus en fonction de son

intégration sociale mais plutôt selon les réussites scolaires. Les anciens qui, auparavant ont assisté impuissants à la monétarisation de l'économie traditionnelle, doivent également apprendre à composer avec cette nouvelle situation qui les place dans une position d'ignorants et d'inutiles.

L'aboutissement de ce système éducatif issu de la colonisation est l'apparition d'une couche sociale dominante appelée "les évolués" et l'exclusion d'une majorité analphabète. La mentalité individualiste que ce système inculque aux "évolués" réduit leur sens de la solidarité qui caractérisait la jeunesse traditionnelle.

Par ailleurs, la coupure imposée par l'école coloniale entre la formation scolaire et la formation sociale a souvent signifié pour les "évolués" la méconnaissance de leur propre milieu où ils doivent plus tard exercer leur métier. C'est ainsi que le savoir acquis est généralement inadapté à la résolution des problèmes quotidiens des paysans ou de la communauté; le système éducatif n'étant pas lui-même structuré à cet effet.

Est-ce à dire que la vraie culture est celle qui rend l'homme étranger dans sa propre demeure? A notre avis, non. Si tel a semblé être le cas, c'est parce que l'éducation coloniale ne visait pas la valorisation de la culture locale et du savoir traditionnel car cette entreprise aurait joué contre l'hégémonie de l'état colonial. Elle avait plutôt pour objectif de remplacer - voire détruire -

ces valeurs et ce savoir par ceux de la puissance dominante. Dans la mesure où ces valeurs et ce savoir de la puissance dominante étaient abstraits et coupés de la réalité sociale traditionnelle, la minorité indigène qui les recevait subissait infailliblement une déculturation.

A cet égard, la prochaine étape de notre recherche est l'analyse de l'effet de cette déculturation sur les comportements, les attitudes et les mentalités de la population.

### 3- L'impact de l'école occidentale sur le système des valeurs traditionnelles

En plaçant la société traditionnelle malienne et sa culture dans une position d'infériorité, le colonisateur y a jeté la base d'un nouveau modèle de vie, de valeurs morales et sociales, auquel les "sauvages" doivent désormais aspirer. Comme le note Frantz FANON, pour le colonialisme,

ce vaste continent (qu'est l'Afrique) était un repaire de sauvages, un pays infesté de superstitions et de fanatisme, voué au mépris, lourd de la malédiction de Dieu, pays d'anthropophages, pays de nègres. (14)

Ainsi, pour les intellectuels colonisés, il s'agissait d'imiter les Blancs. Ce phénomène s'est d'abord traduit par la négation des langues maternelles. Le français est considéré comme une langue de promotion sociale.

La langue maternelle du colonisé, celle qui est nourrie de ses sensations, ses passions et ses rêves, celle dans laquelle se libèrent sa tendresse et ses étonnements, celle enfin qui recèle la plus grande charge affective, celle-là précisément est la moins valorisée. Dans le conflit linguistique qui habite le colonisé, sa langue maternelle est l'humiliée, l'écrasée. (15)

Les intellectuels colonisés estiment que par la langue du colonisateur, ils imposent mieux leur point de vue, leur autorité aux indigènes. Dans les réunions de quartier ou de village, on s'intéresse moins à ce que l'orateur dit, qu'à la manière dont il manie le français. Par conséquent, un orateur qui a de bonnes idées pouvait se faire littéralement huer par certains de l'auditoire (les "évolués",

naturellement) parce que le français qu'il parle est approximatif. On lui rappellera qu'il devra réapprendre son français. En revanche, si le même orateur s'exprimait dans une langue locale, l'auditoire trouvait son discours moins "officiel", donc peu convaincant et de moindre valeur. Tout se passe comme si l'intellectuel colonisé est hypnotisé par le système français. Le résultat de cet aspect de la colonisation a été au Mali, l'aliénation des intellectuels aux formes de savoir véhiculées par la langue du colonisateur à savoir: la lecture des romans-photos, l'empressement à posséder les auteurs classiques français, l'avidité à être informé des nouvelles "fraîches" de Paris, etc...

Cette ruée vers l'imitation ne s'est pas limitée à la dévalorisation des langues maternelles, elle s'est également étendue à la tenue vestimentaire. Une jeune Camérounaise a déjà attiré l'attention sur ce fait qui ridiculisa l'Africain sans qu'il s'en rende compte. Dans la plupart des villes, note Sita BELLA,

les influences de critères de valeurs des "canons" de beauté à l'européenne sautent aux yeux du premier débarqué. La quasi-majorité des femmes africaines s'habillent à l'européenne, sauf peut-être dans les régions fortement islamisées. Les perruques ont été adoptées par tout le continent ... et de toutes les couleurs ... du noir au blond, du châtain clair au roux. (16)

D'autres situations et comportements rappelaient l'un des thèmes développés par Frantz FANON: "Peau Noire, Masques Blancs". (17) Les militaires indigènes qui ont été

brutalement jetés dans la société occidentale lors de la guerre de libération de la France, sont demeurés à leur retour au pays, à cheval entre les valeurs traditionnelles et celles de l'Europe. Certains arboraient le casque colonial, symbole de leur promotion, tandis qu'ils exhibaient fièrement à leur cou, des talismans auxquels ils attribuaient des pouvoirs surnaturels de protection.

Cette situation à mi-chemin entre deux cultures se complique sur le plan social global sous forme d'une dichotomie. Cette dichotomie qui persiste encore, se manifeste par la coexistence au Mali, de deux manières d'être se référant chacune à un système de valeurs différent. D'une part, les intellectuels i.e., les "évolués", s'identifient aux valeurs sociologiques et morales de la puissance dominante et à son mode de vie économique; tandis que d'autre part, pour la majorité de la population analphabète, n'ayant aucune chance d'accéder au monde sélect des "évolués", la colonisation a signifié le repli sur elle-même dans les campagnes et dans la passivité. En effet, les colonisés analphabètes ont cessé de se considérer comme sujets de l'histoire. Ils en subissent le poids, souvent plus cruellement que les autres, i.e. les intellectuels colonisés.

Pour peu que dure la colonisation, il (le colonisé analphabète) perd jusqu'au souvenir de sa liberté; il oublie ce qu'elle coûte ou n'ose plus en payer le prix. Sinon, comment expliquer qu'une poignée de colonisateurs souvent arrogants puissent vivre au milieu d'une foule de colonisés? Les colonisateurs eux-mêmes s'en étonnent, et de là vient qu'ils accusent le colonisé de lâcheté. (18)

Cette majorité n'ayant pas été directement en contact avec la culture occidentale, l'influence coloniale n'a pas été assez forte sur elle - du moins culturellement - pour la forcer à s'aligner sur les valeurs de la puissance dominante. Elle a plutôt trouvé refuge dans les valeurs traditionnelles; autrement dit, elle a continué dans sa passivité, à suivre un centre de référence distinct de celui des intellectuels colonisés. C'est d'ailleurs vers ce centre de référence de la majorité que certains intellectuels colonisés, notamment les tenants de la "NEGRITUDE", vont se retourner pour appuyer leur lutte en vue d'affirmer le "NEGRE" comme un être à part entière ainsi que sa culture comme l'expression d'une civilisation originale. (19) Le but visé c'est l'égalité avec le Blanc. Cependant, étant donné que pour le colonisateur, le nègre n'avait pas de nationalité, mais plutôt appartenait à un continent ou du moins à un repaire de "sauvages", la lutte des intellectuels colonisés a été également menée au niveau continental.

L'intellectuel colonisé qui est parti très loin du côté de la culture occidentale et qui se met en tête de proclamer l'existence d'une culture ne le fait jamais au nom de l'Angola, du Dahomey (ou du Mali). La culture qui est affirmée est la culture africaine; Le nègre qui n'a jamais été aussi nègre que depuis qu'il est dominé par le Blanc, quand il décide de faire preuve de culture, s'aperçoit que l'histoire lui impose un terrain précis, que l'histoire lui indique une voie précise et qu'il lui faut manifester une culture nègre. (19)

Ainsi, face à la pression de la politique assimilationniste pratiquée par le colonisateur français, la réaction

des tenants de la "NEGRITUDE" a été un mouvement de repli sur la culture africaine en général, comme si l'Afrique constituait un bloc homogène. Il s'agissait de faire connaître aux autres, surtout à l'Européen, que l'Afrique aussi avait une culture. Ce fut alors la période où les intellectuels colonisés opposaient les boubous africains aux costumes européens, les babouches aux souliers et qu'ils chantaient les prouesses des anciens rois africains par opposition aux Napoléon, Louis XIV, etc...

A l'affirmation inconditionnelle de la culture européenne, a succédé l'affirmation inconditionnelle de la culture africaine. Dans l'ensemble, les chantres de la négritude opposeront la vieille Europe à la jeune Afrique... (20)

Cette tendance "continentaliste" avait détourné les intellectuels colonisés des vrais problèmes sociaux. Comme conséquence, il leur a été longtemps difficile de se frayer une voie concrète vers l'indépendance. Et, faute de ne pouvoir réaliser rapidement cette indépendance, certains comme Amadou Hampathé BA (21), ont plaidé pour un "métissage culturel". Par ce métissage,

se marient la raison propre à l'Européen et l'émotion qui caractérise l'Africain. Dans cette rencontre, c'est l'Européen qui tient la baguette du chef d'orchestre symphonique eurafricain et l'Africain s'occupe du rythme. (22)

La nécessité d'une lutte pour prouver la Nation, ne s'est manifestée en réalité que lorsque certains des intellectuels colonisés se sont retrouvés en prison, dans le maquis

ou dans toute autre situation de contrainte physique, qui les a alors forcés de se faire "porte-parole" d'un peuple. Dans ces situations exceptionnelles en effet, certains ont appris qu'un peuple ne s'affirme pas uniquement par l'affirmation d'une culture et surtout "continentaliste"; qu'il faut une lutte organisée par chaque peuple contre son occupant. Cette prise de conscience a été déterminante pour la naissance et l'orientation des Mouvements de Libération.

Avant de clore cette partie, il est important de rappeler que la dichotomie sociale créée par l'éducation coloniale, a constitué un tremplin à l'apparition d'une structure de classes. Aussi, nous nous proposons d'analyser cette spécificité dans la prochaine étape de notre recherche.

#### 4- L'apparition d'une structure de classes

Avant d'aborder l'analyse du thème qui nous préoccupe ici, il nous paraît utile de définir au préalable, ce que nous entendons par "classes sociales". A cet effet, nous pensons qu'une définition marxiste s'impose comme la plus opérationnelle; car qui étudie classes sociales, pense également à Karl MARX dont les doctrines philosophique, économique et sociale, sont très connues. Ainsi, la définition que nous reproduisons ci-après et que nous endossons, quoiqu'elle ne soit pas directement de Marx, résume bien à notre avis, sa pensée.

Social classes proceed from the contradictory development of a mode of production, through which they are linked in a dialectical relationship. The essence of this relationship is that they cannot exist as classes independently of each other, while their interest remain fundamentally antagonistic. The dominant class has control over the instruments of production to which the dominated one has access only through the surrender of part of its labour force or product. (23)

Si l'on confronte cette définition avec la situation antérieure du Mali i.e., avant la colonisation, on constate que les structures sociales d'alors ne remplissaient pas les conditions de classes sociales. Nous avons d'ailleurs suffisamment discuté de cette spécificité dans le chapitre premier. Rappelons simplement pour les fins de l'analyse, que traditionnellement, l'organisation sociale du Mali reposait sur trois structures rigides et immobiles. Il s'agissait des tribus, des clans et des familles; ces derniers

constituant les unités de production. A l'intérieur de ces structures, la population était hiérarchisée en groupes d'Aristocrates, d'Hommes de Caste et d'Esclaves. Il n'existait aucune relation dialectique entre ces groupes.

Le contact avec la puissance coloniale a détruit cette structure d'organisation, par la création de nouvelles unités administratives et l'introduction d'une économie de marché. Nous n'allons pas revenir sur les détails de cette transformation étant donné que cette analyse a déjà été faite. Notre intention ici, est de montrer comment une structure de classes est apparue à la suite de cette transformation.

A la veille de l'indépendance et sous l'impact de la domination française, le Mali comptait trois nouveaux groupes sociaux que nous avons déjà présentés succinctement dans les pages précédentes. Ici, c'est le lieu d'en donner les détails. Ces groupes se présentent comme suit:

1- Une main-d'oeuvre agricole en diminution, placée sous le contrôle (quoique affaibli) de l'aristocratie divisée entre deux groupes rivaux: les chefferies coutumières et les chefferies de canton mises en place par le colonisateur;

2- Une main-d'oeuvre libérée par l'économie de profit et qui constitue ce que Samir AMIN appelle un "sous-prolétariat" dans les villes. Ce sont les petits commerçants, les ouvriers, les hommes de maison et plusieurs autres sans emploi. La naissance et le développement de ce groupe résultent principalement de l'expansion d'un système monétaire, le

développement des moyens de transport ainsi que l'urbanisation;

3- Une bureaucratie constituée de fonctionnaires indigènes formés sur le tas ou issus de l'école coloniale. Cette minorité avait non seulement l'avantage d'être plus instruite, mais également, elle avait la maturité politique et administrative. En outre, le fait que ces cadres avaient une rémunération régulière et relativement élevée, elle était privilégiée par rapport aux autres groupes sociaux.

A la faveur de l'oppression coloniale, un nouveau type de solidarité basée non pas sur les liens de parenté, mais sur le sentiment de partager les mêmes conditions d'existence, la même misère, se crée entre les trois groupes. Cette solidarité sera renforcée par des facteurs aussi bien internes qu'externes.

Sur le plan interne, ces facteurs ont été les suivants:

- les prélèvements abusifs sur la commercialisation des produits agricoles ainsi que les travaux forcés à la ferme coloniale de l'office du Niger ont aiguisé l'intérêt politique du paysanat;

- l'aristocratie affaiblie par sa destitution, la libération des esclaves ainsi que la soumission des aristocrates à de nouvelles structures administratives qui les ont humiliés, est prête à tout faire pour récupérer sa place de privilégiée dans la communauté. Elle recherchera donc la solidarité des autres pour lutter contre la puissance coloniale;

- enfin, l'ouvrier et le fonctionnaire indigènes qui ont tous les deux fait l'apprentissage passif de la lutte et de la revendication auprès de leurs homologues français, ont pris conscience de leur importance dans le système.

Sur le plan extérieur, c'est un concours de circonstances qui ont renforcé la prise de conscience nationaliste de la population:

the general crisis of colonialism after World War II, the pressure of the United States to open up the colonies to all capitalist nations, and the armed struggle engaged by some advanced colonies for independence ... (24)

La solidarité aidant, les ouvriers s'organisent et les grèves éclatent. En l'absence d'idéologie sociale et de structures propres ainsi que de groupes de dirigeants capables de mener une lutte politique et sociale, l'intelligentsia bureaucratique en a profité pour prendre le contrôle des mouvements. La lutte se transformera en lutte politique nationaliste.

L'indépendance politique qui suivra cette lutte; verra l'avènement de la bureaucratie au pouvoir. Celle-ci était tout désignée pour cela à cause de son expérience dans la gestion des affaires publiques, sa maturité politique ainsi que ses structures d'organisation. Cependant, quoique cette bureaucratie ait maintes fois déclaré que son objectif était de promouvoir l'intérêt national, elle s'est progressivement détachée des petits salariés, des commerçants et des paysans pour monopoliser le pouvoir politique. (25)

Toutefois, le pays n'avait pas une structure économique adéquate susceptible de lui (la bureaucratie) donner également le contrôle de l'économie. La priorité du Gouvernement civil a été donc de multiplier ses interventions dans le secteur économique en vue de donner une base économique à son pouvoir politique. Plusieurs événements marquent cette évolution:

1- Sous l'étiquette du socialisme, le gouvernement créa un secteur nationalisé, notamment par la mise en place des sociétés d'Etat. La SOMIEX (Société Malienne d'Importation et d'Exportation) contrôle à elle seule, tout l'échange commercial entre le Mali et l'extérieur. Par ailleurs, une monnaie nationale non convertible a été également frappée (1962).

2- L'implication politique de cette politique monétaire, a été le divorce avec les commerçants qui ont interprété cette décision comme une entrave au libre exercice du commerce à l'intérieur de la Zone Franc.

... the creation of the Malian Franc in July 1962 (seen by the merchants as seriously restricting the scope of their trading operations), the strict regulation of trade through import-export licensing and the institution of quasi-state monopoly in foreign trade and in the internal trading network all ran against the immediate interest of the merchants. (26)

3- La nationalisation de l'économie ainsi que la main-mise sur la gestion des affaires publiques, ont fait du Gouvernement le plus gros employeur du Pays. Même la production agricole et le commerce des grains sont règlementés par les pouvoirs publics, plaçant ainsi la paysannerie également

sous le contrôle direct de l'Etat. L'OPAM (l'Office des Produits Agricoles) est l'institution étatique chargée de cette gestion. (27)

4- La bureaucratie atteint le sommet du pouvoir économique et politique en mettant fin aux chefferies de canton ainsi qu'aux vestiges des chefferies traditionnelles.

C'est sous une économie presque entièrement étatisée, caractérisée par les nationalisations et le contrôle de la gestion administrative (celle-ci comprenant la police et l'armée) que la bureaucratie a achevé sa domination sur les autres groupes sociaux.

Constatant le même phénomène dans un autre contexte social, Milovan DJILAS écrivait ceci :

The emergence of the new class has been concealed under socialist phraseology and under the new collective forms of property ownership. The so-called ownership is a disguise for the real ownership by the political bureaucracy. (28)

C'est à travers ce processus, que la bureaucratie malienne s'est également constituée en classe sociale notamment par le contrôle de l'infrastructure économique, de l'utilisation des moyens de production ainsi que des institutions de répression comme l'armée et la police.

Il est à noter cependant que cette classe sociale a des caractéristiques particulières :

- elle ne contrôle pas les moyens de production sur la base d'une propriété privée, mais sur une base constitutionnelle.

- Les autres groupes sociaux qui constituent les classes exploitées, ne sont pas bien définies à cause de la politique d'emprisonnement systématique à laquelle ils sont soumis;

- Il n'y a pas de système parlementaire réel étant donné la suprématie du Parti unique.

La conséquence de cette monopolisation du pouvoir économique et politique par la bureaucratie, a été d'approfondir le fossé qui existait déjà entre le peuple et le pouvoir durant la colonisation. Bien qu'elle se soit toujours promue en libérateur, une fois au pouvoir, elle n'a pas favorisé la participation au développement. Or, c'est ce facteur, à notre avis qui aurait conduit les paysans, les ouvriers et les petits commerçants à une prise de conscience de la nécessité de la solidarité nationale, de la responsabilité collective et du sens du travail bien fait dans l'intérêt de tous.

La bureaucratie ne devait quitter le pouvoir qu'à la faveur d'un coup d'Etat militaire fomenté le 19 Nov. 1968. L'orientation générale du Pays n'a pas changé pour autant. La structure dominante reste l'Etat. Et, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, malgré l'instauration d'une politique de "l'école pour tous", cette politique masque le privilège actuel de ceux qui sont passés par l'école. Elle masque également la sélection qui s'opère à l'entrée de l'école. Plusieurs enquêtes que nous analyserons ont

d'ailleurs montré que malgré les réformes entreprises sous les deux gouvernements du Mali, l'école continue de renforcer la structure sociale existante.

Conclusion comparative de l'éducation  
durant les deux périodes

Tableau comparatif

Education traditionnelle	Education coloniale
1- Tradition orale: l'accent est mis sur l'observation, les explications empiriques et l'incitation à la créativité; la langue de communication est celle de la Communauté.	1- Tradition écrite: prépondérance de la culture politico-religieuse; la langue de communication est le Français.
2- Méthode initiatique	2- Méthode didactique
3- Education pour tous privilégiant la participation active de l'individu à sa propre initiation: système d'auto-didactisme assisté par la famille et les classes d'âge.	3- Education programmée par une autorité administrative et dispensée dans une relation de maître à élève, limitant la liberté d'initiative de ce dernier.

4- Education non-institutionnalisée	4- Education institutionnalisée par l'usage des écoles
5- Education déconcentrée et uniforme dans la Communauté	5- Education concentrée dans les centres urbains où sont installées les entreprises coloniales d'où différenciation villes/campagnes.
6- FINALITES: intégration sociale, valorisation du travail manuel, perpétuation de la culture du milieu, développement du sens de la responsabilité collective, du respect des aînés et de la solidarité. Cependant, système immobile et égotique donc fermé à l'innovation.	6- FINALITES: intériorisation d'une culture étrangère et dévalorisation de la culture locale; valorisation du travail intellectuel, promotion individuelle et dichotomie sociale. Cependant, système ouvert au monde extérieur et offre des velléités pour l'innovation.

Du tableau comparatif ci-dessus, on constate que l'éducation traditionnelle se distingue de l'éducation coloniale sur plusieurs aspects. Les plus importants sont certainement son caractère collectif et social mais surtout

son lien intime avec l'activité sociale. En effet, l'éducation traditionnelle n'a été efficace que par l'importance qu'elle a accordé non seulement aux actes sociaux i.e., la production, la créativité, mais aussi aux rapports sociaux i.e., la vie familiale et les manifestations collectives diverses. Sans théorie ni écriture, l'individu, grâce à la famille et aux classes d'âge, apprenait à connaître son milieu social, à en respecter les valeurs et à apprendre un métier comme moyen d'épanouissement social. L'âge de l'initiation, la phase ultime de l'éducation, lui permettait d'accéder aux expériences des anciens qui sont dépositaires de la sagesse et des secrets de la collectivité. N'est-ce pas là un système éducatif qui, malgré sa tendance à l'immobilisme et son caractère ésotérique, s'adapte bien aux exigences économiques et sociales de la communauté traditionnelle?

Quant à l'éducation coloniale qui favorise les connaissances théoriques politico-religieuses, son introduction au Mali, a surtout signifié la destruction ou du moins, l'affaiblissement des structures de socialisation existantes. L'école est en effet parue comme l'un des symboles de l'ordre nouveau. Chacun souhaite dorénavant voir son fils entrer dans la catégorie de ceux qui sont libérés du travail manuel considéré désormais comme servile. On entre à l'école avec l'idée d'accéder aux salaires, aux avantages matériels voire à la supériorité sociale. Ainsi, au lieu de favoriser l'insertion de l'enfant dans son milieu, l'éducation coloniale avec son

esprit égalitaire et logique, a ruiné la croyance aux mythes, ébranlant du même coup, l'autorité qui s'attachait à ces mythes. Cette transformation n'aurait pas été si mauvaise si de nouveaux rapports plus serrés avaient pu s'établir entre jeunes et anciens. Malheureusement, l'enfant "nouveau", sil'on peut s'exprimer ainsi, a été dissocié de ses valeurs propres et un fossé s'est creusé entre lui et ses pairs qui n'ont pas été à l'école; d'où la dichotomie sociale actuelle entre intellectuels et paysans. Dans ces conditions, est-il juste de parler de développement économique et social au moyen d'un tel système éducatif? Certainement non. Comme l'a bien décrit M.T. DIAWARA,

... .. la coupure culturelle avec le monde traditionnel est aggravée par l'aspect abstrait et formel des connaissances où l'on enferme l'accès au monde moderne, ... Cet aspect abstrait et passif de la formation fait que l'on attend un emploi tout fait, sans esprit d'initiative ni capacité d'adaptation... Socialement, les générations ainsi formées n'aspirent qu'à bénéficier de la situation des privilégiés ... Cette vue sclérosée et ce prétendu droit à des places toutes faites, sont des facteurs de stagnation de la société ... (29)

C'est pour ces raisons, que nous pensons que l'éducation traditionnelle, bien qu'elle ait appartenu à d'autres traditions, mérite encore aujourd'hui d'être consultée. Ses principes peuvent à notre avis, être des éléments de réflexion qui, - confrontés aux exigences actuelles du développement ainsi qu'à certaines expériences d'éducation libératrice que nous analyserons plus tard - aideront à trouver des moyens susceptibles de faciliter l'insertion sociale de millions de

gens laissés pour compte. Une telle entreprise nécessite cependant, que nous voyions au préalable, les efforts qui ont été faits au Mali, le pays qui nous intéresse ici, dans le but d'insérer l'homme malien dans le processus du développement économique et social.

Notes de renvoi

- (1) MOUMOUNI, Abdou, L'Education en Afrique Noire, Maspéro, p. 40.
- (2) MELLASSOUX, Claude, A Class Analysis of Bureaucratic in Mali, Journal of Development Studies, vol. 1, no. 2, January 1975, p. 101.
- (3) Loc. cit.
- (4) Ibid., p. 102.
- (5) AMIN, Samir, Impérialisme et Développement Inégal, Ed. Minuit, 1976, p. 163.
- (6) Ces unités de production sont encore en activité au Mali.
- (7) FAUCHEUX, François, Rôle de l'école dans la structuration sociale du Mali, Cahiers Internationaux de Sociologie, no. 63, 1977, p. 329.
- (8) LYCOPS, Jean-Pierre, L'Agression silencieuse ou le Génocide culturel en Afrique, Ed. Anthropos, 1975, p. 116.
- (9) ELA, Jean-Marc, La Plume et la Pioche: (Réflexion sur l'Enseignement et la Société dans le Développement de l'Afrique Noire), Ed. Clé, Yaoundé 1971, p. 15.
- (10) MOUMOUNI, A., op. cit., p. 55.
- (11) AMIN, Samir, op. cit., p. 169.
- (12) Ibid., p. 175.
- (13) LYCOPS, J.-P., op. cit., p. 33.
- (14) FANON, F., Les Damnés de la Terre, Maspéro, Paris 1976, p. 145.
- (15) MEMMI, Albert, Portrait du Colonisé, Ed. Payot 1973, p. 136.
- (16) BELLA, Sita, La Négrresse: Blanche et Noire dans Mundi, Yaoundé, 1970, p. 115.
- (17) FANON, Frantz, Peau noire. Masques blancs, Paris, Seuil 1952, p. 148.
- (18) MEMMI, Albert, op. cit., p. 122.

- 79
- (19) MUKENDI, N., Education et Identité culturelle, Recherche Pédagogique et Culture, avril 1980, no. 46, vol. 8, p. 7.
  - (20) FANON, F., Les Damnés de la Terre, op. cit., p. 146.
  - (21) Pour plus d'informations sur ce métissage culturel, voir: Critique radicale de M. TOWA, dans: Léopold S. SENGHOR, Négritude ou Servitude?, Yaoundé, Ed. Clé, 1971, p. 65.
  - (22) Loc. cit.,
  - (23) MEILLASSAUX, Claude, op. cit., p. 42.
  - (24) Ibid., p. 105.
  - (25) Ibid., p. 106.
  - (26) MARTIN, Guy, Socialism, Economic Development and Planning in Mali, 1960-1968, Canadian Journal of African Studies, vol. 10, no. 1, 1976, p. 43.
  - (27) Cet organisme est, après la SOMIEX (Société Malienne d'Importation et d'Exportation) la plus importante des Sociétés d'Etat au Mali.
  - (28) DJILAS, Milovan, The New Class: An Analysis of the Communist, London Unwin Books, 1966, p. 130.
  - (29) DIAWARA, M.T., Education et Développement, Actuel Développement, no. 3, sept. - oct., 1974, p. 7.

## C H A P I T R E III

### LE MALI INDEPENDANT ET L'EDUCATION

L'éducation coloniale, nous l'avons vu, s'était assignée deux objectifs principaux:

- d'une part, la destruction du système traditionnel complexe et autonome, sous prétexte de le détribaliser pour libérer l'économie;
- d'autre part, la formation d'une élite assimilée, servant d'intermédiaire entre le pouvoir colonial et les indigènes.

Aussi, lorsqu'à partir de 1960, le Mali accédait à l'indépendance, le premier Gouvernement civil devait diagnostiquer le problème du sous-développement comme émanant en grande partie de l'éducation élitiste héritée de la colonisation. La réforme de ce système d'éducation a été donc inscrite parmi les priorités du programme global de développement économique et social. Le Ministre de l'Education Nationale de l'époque justifiait ce choix politique comme suit:

↳ After freedom and food, education is the first need and the greatest good of a people... underdevelopment is caused more by ignorance than by lack of capital... (1)

L'impasse étant ainsi diagnostiquée comme une crise de sous-scolarisation (l'élitisme défavorisant la majorité), l'alternative ne sera autre que celle d'une sur-scolarisation. (2)

Cette thèse qui ne faisait référence ni aux structures du système ni à son contenu, trouvait son point d'appui sur le rapport final publié à l'issue de la Conférence des Etats Africains sur le Développement de l'Education, tenue à ADDIS-ABEBA (Ethiopie) en mai 1961. (3) Ce rapport préconisait trois mesures essentielles pour, dit-on, rendre les systèmes éducatifs africains plus conformes aux "exigences" du développement: (4)

- 1- l'accroissement annuel de 5% de la scolarisation des enfants ayant atteint l'âge de scolarité obligatoire, afin de porter le taux d'inscription dans l'enseignement primaire de 40% en 1960 à 51% en 1965, à 71% en 1970 et à 100% en 1980;
- 2- l'augmentation du taux d'inscription dans l'enseignement secondaire de 3% en 1960 à 9% en 1965, à 15% en 1970 et à 23% en 1980;
- 3- l'élévation du pourcentage du P.N.B. consacré à l'éducation de 3% en 1961 à 4% en 1965, à 5% en 1970 et à 6% en 1980.

Il serait peut-être utile d'évaluer les scores effectivement atteints car la situation qui prévaut actuellement au Mali, montre à bien des égards, un écart sensible entre la théorie de cette politique et la pratique.

1- Les tentatives de réforme du système éducatif

Pour réaliser les objectifs ci-dessus décrits, le Gouvernement malien a élaboré un programme "d'éducation pour tous". Il s'agissait de promouvoir l'éradication rapide de l'analphabétisme par la généralisation de l'éducation formelle. Ainsi, le Plan de 1962 avait deux objectifs principaux: (5)

- 1- faire un enseignement de masse et de qualité, adapté aux besoins et aux réalités du Mali (notons ici que ces deux termes n'ont jamais été définis ou spécifiés)
- 2- faire un enseignement qui décolonise les esprits et réhabilite l'Afrique et ses valeurs (il est intéressant de souligner ici l'influence de la NEGRIUDE i.e., le besoin de "continentaliser" la réforme dans le but non avoué d'opposer une culture nègre à la culture française; alors que les pays africains ne constituent guère un bloc homogène).

On pensait certes qu'en généralisant l'éducation telle qu'héritée de la colonisation, on accélérerait le progrès économique et la "décolonisation des esprits". Par conséquent, on rejetait implicitement la thèse de la planification car celle-ci est jugée conservatrice.

Dès 1960-1961, le taux de scolarisation passait de 8,2% à 10,8%. Trois ans après, en 1963-1964, il était à 19,8%. (6) Ce taux a été maintenu jusqu'en 1968, année de la prise du pouvoir par l'armée. De 1968 à 1970, moins de 20% des enfants étaient scolarisés. Il y avait en effet à cette date, 1 485 000 enfants de 5 à 14 ans (7) et les taux de scolarisation étaient les suivants: (8)

6 ans	: 1%	9 ans	: 19%	12 ans	: 17%
7 ans	: 5%	10 ans	: 19%	13 ans	: 19%
8 ans	: 12%	11 ans	: 19%	14 ans	: 13%

Paradoxalement, bien que ces résultats soient maigres par rapport à l'objectif poursuivi, le nouveau Gouvernement annonçait qu'il était à la limite de ses moyens financiers destinés à l'éducation. Avec un taux de croissance démographique élevé d'environ 2% par an, l'école seule englobait plus de 30% du budget national. (9) Il n'aura pas fallu d'ailleurs attendre plus de deux ans pour réaliser que ce programme d'accroissement linéaire était utopique dans un système d'éducation formelle. Déjà en 1964, une Commission Nationale d'Evaluation concluait ce qui suit:

• Etre réaliste, c'est ne pas fixer à l'avance un délai précis pour la scolarisation totale des enfants du Mali... certes, il faudrait recruter tous les enfants d'âge scolaire... mais tout cela coûte cher... Nous travaillons dans le brouillard... (10)

Malheureusement, ces recommandations ont été lettres mortes dans le temps. Il a fallu l'avènement du Gouvernement militaire pour que l'idéalisme des intentions soit effectivement confronté au réalisme des résultats. Une nouvelle avenue devait être explorée. Alors, le plafond d'une scolarisation totale en dix ans est remplacé par un plancher appelé: "le minimum incompressible de la génération d'âge scolaire". (11) Cette approche s'appuie sur le principe que l'éducation, loin d'être une fin en soi, doit être un instrument au service

d'autres buts notamment les secteurs clés comme l'agriculture et l'industrie. Il s'agissait donc de limiter l'éducation formelle au "strict minimum" indispensable en vue de la production.

L'objectif tel que défini, indique certes, une nette volonté politique du Gouvernement, d'orienter le système scolaire vers les besoins socio-économiques du pays.

Cependant, les résultats obtenus après quelques années d'exploration de cette nouvelle avenue, révèlent un autre cercle vicieux:

...d'une part, pas assez d'éducation pour tous les travailleurs du pays; d'autre part, pas assez d'emplois pour tous les éduqués. Le rythme de l'opération exige paradoxalement qu'on ralentisse et qu'on accélère: entreprise difficile. D'une part, résister à l'accélération brutale due à la poussée d'un peuple avide d'instruction et néanmoins avancer assez vite et surtout rester dans les limites des possibilités. (12)

Compte tenu de cette impasse, le système éducatif du Mali n'a pas pu se départir substantiellement des buts et des conceptions qui lui avaient été assignés par la puissance coloniale. Jean MOISSET semble d'ailleurs confirmer cette réalité:

Réflétant le dualisme caractéristique (secteur moderne et secteur traditionnel) des économies anciennement colonisées ..., le système d'enseignement a débouché sur une bipolarisation...: villes sur-scolarisées et campagnes sous-scolarisées. Par ailleurs, les programmes tant dans leur contenu, les méthodes et matériels pédagogiques, par rapport à l'époque coloniale, n'ont subi aucune modification majeure. Et dans la mesure où cette école demeure la voie de passage obligée pour l'accès aux postes clés de l'administration et de la sphère politique, aux positions-

élevées de la hiérarchie sociale, le mythe de l'éducation académique ... a continué à dominer les esprits. (13)

De ce témoignage qui précède, il apparaît d'une façon sans équivoque, que "l'éducation pour tous" et la "libération des esprits", objectifs poursuivis depuis 1962, exigent un autre moyen que celui d'une éducation formelle financée à outrance à même le budget national. Pour nous aider à frayer cette nouvelle avenue, un diagnostic plus approfondi de l'impact des réformes antérieures sur les attitudes et les structures sociales, est nécessaire. Car, à notre avis, pour comprendre les problèmes actuels et éventuellement trouver des moyens pour les contrôler, il faut étudier les relations entre l'école et la structure hiérarchisée des rapports sociaux. L'enseignement, comme l'a fait remarquer Philippe HUGON, ne doit pas être étudié au seul niveau des forces productives, mais aussi et plus fondamentalement à celui des rapports sociaux. (14)

## 2- L'évaluation des réformes et leur impact sur les attitudes des individus et sur les rapports sociaux

D'une manière générale, si la politique d'accroissement linéaire des effectifs scolaires n'a pas atteint ses objectifs, il reste que ses taux de rentabilité ont varié selon les groupes sociaux. Comme l'indiquent deux enquêtes menées par Vera L. ZOLBERT (15) et F. FAUCHEUX (16), les chances de réussite des étudiants maliens ont été fonction de leur origine sociale. Ainsi, dans le processus de scolarisation deux facteurs ont convergé pour faire des étudiants, le reflet de leur famille. Il s'agit du niveau intellectuel des parents ainsi que leur pouvoir économique.

### a) LE NIVEAU INTELLECTUEL DES PARENTS:

L'enfant issu d'un milieu familial qui l'expose au système de pensée, de communication, généralement véhiculé par l'école, acquiert inconsciemment des connaissances, un certain vocabulaire et dispose par ce fait même, d'une certaine ouverture sur le monde. Cela est certainement contraire aux sociétés traditionnelles où la transmission de la culture était ésotérique et pratique. De la sorte, à l'entrée du système d'enseignement, le potentiel intellectuel d'un tel enfant sera plus grand que celui d'un enfant issu de famille<sup>2</sup> analphabète. Nous avons déjà traité d'un cas semblable dans le chapitre II concernant un jeune Malien versus un jeune Français. Comme l'a fait remarquer Philippe HUGON (17), "le milieu familial apporte un soutien logistique (répétitions,

explications, etc...)" . L'influence du milieu va surtout s'exercer par l'usage de la langue. Dans le cas où la structure de la langue familiale est différente de celle de l'école, la probabilité est grande pour que l'enfant soit handicapé. Ce problème avait d'ailleurs attiré l'attention des autorités maliennes lors de la réforme de 1962. Il était prévu que les langues nationales seraient progressivement introduites dans l'enseignement. Cependant à date, une mesure concrète n'a pu être prise à cet effet. Si bien que, comme durant la colonisation, le français demeure une des difficultés principales. Cette matière représente tout d'abord une part essentielle de l'horaire d'enseignement et cette prépondérance est encore renforcée par les autres matières dont l'enseignement se fait également en français. Ce système éducatif continue de poser des problèmes surtout au niveau des enfants dont les parents sont analphabètes. Comme par le passé, ces enfants arrivent à l'école officielle sans avoir pour la plupart, ni entendu ni parlé le français. Leurs langues maternelles respectives leur ont fait acquérir des habitudes phonétiques qui rendent difficile l'apprentissage de la langue de l'école. Le second problème résulte de la persistance de la dichotomie entre le milieu scolaire où l'enfant doit intérioriser de nouvelles valeurs, et la famille, son milieu social. L'enfant vit à cheval sur ces deux mondes. Ainsi, il parlera le français à l'école mais une fois de retour chez lui, il devra vite l'oublier car dans ce milieu, le véhicule est la langue

maternelle.

Toutes ces difficultés cumulées avant l'indépendance et qui n'ont pu être jugulées sont des causes du faible rendement du système d'enseignement actuel dont le taux de redoublement atteint 26% (18) et le taux d'abandon 50%. (19) Beaucoup d'étudiants n'accèdent pas ainsi au minimum de connaissances nécessaires pour que l'acquis soit permanent. Il s'agit donc d'une action parfaitement stérile. Ainsi, est réduit la base de recrutement futur pour l'accès à la Fonction Publique: est limité par ce fait même, l'accès au pouvoir économique et politique.

Cette prépondérance de la langue a maintenu et même renforcé le mythe du français créé par la colonisation. L'enquête menée par F. FAUCHEUX (op. cit.), au niveau d'une école régionale du Mali, a révélé un phénomène presque général à tout le système. Lorsqu'il a demandé aux étudiants de se prononcer pour ou contre l'utilisation du français comme langue d'enseignement, 88% étaient pour. Les raisons évoquées à l'appui de ce choix sont traduites dans l'échantillonnage suivant:

- Je suis pour le français parce que la langue africaine est connue de tous;
- En employant la langue du pays, les écoles perdraient leur valeur;
- Il faut employer la langue du pays quand on est à la maison, en compagnie des parents, et le français à l'école;

- La langue africaine ne donne aucun esprit à l'homme ... (20)

En refusant de reconnaître une valeur quelconque à la langue maternelle parce qu'elle est connue de tous ou qu'elle ne donne aucun esprit à l'homme, les étudiants démontrent que malgré les réformes, les esprits restent sous l'emprise de l'héritage colonial. Comme l'a noté F. FAUCHEUX,

... les élèves veulent se situer au niveau d'une connaissance universelle, les langues africaines ne pouvant véhiculer selon eux, qu'un savoir restreint et particulier. (21)

Par ailleurs, c'est à travers cette valorisation du français, que l'école est, elle aussi valorisée au détriment du travail manuel. Par exemple, à la question de savoir si les étudiants accepteraient d'être paysans,

- 28% des garçons et 41% des filles ont répondu non;
- 45% des garçons et 33% des filles ne se sont pas prononcés. (22) Selon FAUCHEUX, l'argument principal employé pour refuser d'exercer ce métier, reposait sur l'opposition entre l'école et le métier de paysan. La réponse-type était: "mon niveau d'instruction a dépassé cela".

b) LE POUVOIR ECONOMIQUE DES PARENTS:

Au Mali, nous avons souligné plus haut que le pouvoir économique était détenu par la bureaucratie. Or, selon l'enquête menée par V.L. ZOLBERT, il ressort que le nombre d'étudiants dont les parents travaillent dans ce milieu, est prépondérant au niveau secondaire et supérieur du système éducatif

malien. Pour déceler un tel phénomène, l'auteur a sélectionné un échantillon représentatif de 371 étudiants choisis dans sept des principales écoles du Mali. Ces étudiants composés de filles et de garçons, ont été choisis à des niveaux critiques du système éducatif malien. En effet:

- 210 venaient de la 9<sup>e</sup> fondamentale, niveau de transition pour les étudiants qui vont aux Lycées i.e., l'équivalent des C.E.G.E.P. québécois;

- 131 étaient étudiants au niveau du baccalauréat français, diplôme conduisant à l'université;

- enfin, 30 préparaient un diplôme d'enseignement professionnel en vue de devenir instituteurs. (23)

A la suite de la compilation des données, ZOLBERT a constaté que:

- a) plus du quart des 371 étudiants étaient originaires de BAMAKO, la capitale du pays; alors que cette ville et ses environs ne représentent que 18% de la population totale du Mali;

- b) une forte proportion des étudiants sont issus de familles privilégiées;

... over one-third of the boys and two-thirds of the girls had fathers in middle to high occupations in the modern sector. Nearly one-half of the boys and three-quarters of the girls' fathers were literate. (24)

- c) tandis que les fonctionnaires représentent moins de 1% de la force de travail du Mali, leurs enfants constituent 40% des étudiants du cycle secondaire.

Le tableau ci-après reproduit en chiffres cette différenciation des chances d'accès et de réussite des étudiants au niveau secondaire, selon l'occupation des parents.

Origine des étudiants (25)

Occupation des parents	% de la population	% de l'effectif scolaire
fonctionnaires	0,8%	40,9%
militaires et policiers	0,5%	4,6%
ouvriers spécialisés	0,7%	10,8%
commerçants et artisans	4,3%	14,6%
cultivateurs, pêcheurs et éleveurs	65,9%	26,1%
autres salariés	27,3%	0,0%
divers	0,5%	3,0%
TOTAL %	100,0%	100,0%

Ce tableau dont l'original est en anglais, a été simplifié et adapté en omettant les données comparatives concernant la Côte-d'Ivoire.

Selon le tableau de la page précédente, les enfants de cultivateurs, de pêcheurs et d'éleveurs qui représentent 65% de la population totale, ne comptent que 26,1% de l'effectif scolaire. Tandis que les étudiants dont les parents sont fonctionnaires (8% de la population totale) représentent 40,9% de l'effectif scolaire au niveau secondaire.

De cette analyse, le système d'enseignement apparaît donc comme un sous-système en relation d'interdépendance avec le système socio-économique que nous avons décrit dans le chapitre II. En effet, malgré les réformes successives, les statistiques ci-dessus montrent que le système éducatif demeure un moyen d'acquérir ou de maintenir un statut socio-économique. Par conséquent, il contribue à reproduire la structure sociale en favorisant notamment la bourgeoisie administrative au détriment des autres groupes sociaux: cultivateurs, pêcheurs, petits commerçants, etc...

H. DESROCHES (26) semble lui aussi aboutir à la même constatation. Les paysans, les ouvriers, les travailleurs manuels, dit-il, ne sont pas seulement les plus nombreux, ils sont aussi les détenteurs, les producteurs, les créateurs de la culture. Or, ajoute DESROCHES, ce sont eux, qui bénéficient le moins du système éducatif: 4% pour la scolarisation de leurs enfants alors qu'ils fournissent 45% des recettes d'exportation du Mali.

Ainsi, il y a contradiction entre l'objectif officiellement déclaré (l'éducation pour tous) et la stratification

sociale qui se renforce aux dépens des groupes sociaux démunis dont le niveau d'aspiration se trouve également réduit par le système. Si le gouvernement reconnaît l'existence d'une telle inégalité, il ne l'attribue plus cependant au système lui-même car estime-t-il, celui-ci a été réformé.

On soutient plutôt que l'écart dans les chances entre les groupes sociaux est dû au manque d'intérêt des familles traditionnelles pour l'éducation moderne. En d'autres termes, on avance l'idée que les familles traditionnelles démissionnent devant leur responsabilité d'inscrire les enfants à l'école. Cependant, l'enquête menée par V. ZOLBERT ne montre pas clairement cette tendance.

Niveau d'instruction des parents et  
degré d'intérêt correspondant pour l'éducation  
des enfants (27)

Niveau d'instruction des parents	Père		Mère		Autres	
	No.	%	No.	%	No.	%
analphabètes	40	31	50	76	19	11
primaire	33	26	11	17	23	13
moyen et supérieur	47	36	5	7	41	23
autres	8	7	0	0	94	53
Totaux	128	100	66	100	177	100

Ce tableau est une traduction de l'original.

Une évaluation rapide de ce tableau montre qu'il existe peu de lien entre le niveau d'instruction élevé des parents et l'intérêt que ceux-ci accordent à l'éducation de leurs enfants. C'est plutôt du côté des parents pauvres, que l'intérêt est le plus élevé car 31% des pères et 76% des mères interrogés parmi ce groupe, manifestent un intérêt pour l'éducation. Tandis que pour les parents lettrés, ces chiffres deviennent respectivement 36% et 7%. D'ailleurs, la conclusion de ZOLBERT est claire là-dessus:

... traditionalism and illiteracy are not sufficient explanations to account for the relatively small proportion of Malian Secondary students of a farm background. Uneducated parents are just as likely to want their children to be successful in school as more educated ones. The explanation must be sought in structural constraint built into the system. (28)

Un autre fait qui vient renforcer cette conclusion de ZOLBERT, est l'intérêt que les étudiants eux-mêmes manifestent pour l'éducation. L'école est perçue aussi bien par les étudiants pauvres que ceux issus de familles riches, comme une institution situant les individus haut dans la hiérarchie. Bien plus, elle représente pour les enfants de milieu rural, la seule chance réelle d'atteindre un certain statut socio-économique, d'où un fort désir de faire des études de prestige: médecins, ingénieurs, avocats, etc... même si les chances de réussite des pauvres sont limitées dans ces secteurs. (29)

Ainsi s'expliquent les attitudes et la nature des rapports sociaux après les réformes éducatives successives au

Mali. A moins d'une approche nouvelle, les paysans, les travailleurs manuels, les petits commerçants, continueront d'être exclus du processus de prise de décisions et du partage des richesses sociales. L'école primaire sera pour la formation des masses, tandis que l'école secondaire et supérieure seront la chasse-gardée d'une classe de plus en plus dominante, qui est à la fois bureaucratique et politicienne.

Le système d'éducation actuel conduira alors nécessairement à une crise. Déjà, celle-ci n'en est pas moins patente et se manifeste par divers phénomènes qui feront l'objet de notre prochaine analyse. On a peut-être facilement oublié que l'école formelle était un appareil idéologique mis en place par une puissance dominante. Si bien que, présumant la valeur intrinsèque de l'éducation, les réformateurs ont limité leur action à l'accroissement linéaire des effectifs, sans tenir compte des rapports dialectiques entre l'école et la demande sociale, les moeurs, les valeurs, en un mot, les exigences de la société traditionnelle.

### 3- La crise actuelle de l'éducation au Mali

Dès 1968, Philip COOMBS (30) parlait d'une crise de l'éducation. Ce chercheur soulignait surtout l'inadaptation des systèmes éducatifs aux besoins nouveaux des sociétés développées et en voie de développement.

Au Mali, les problèmes posés par l'application du programme "d'éducation pour tous", entraînant ainsi sa remise en question, sont nombreux. Nous avons vu au départ que ce programme continuait d'être un facteur de rupture de l'équilibre ancien notamment par la perpétuation des rapports sociaux hérités de la colonisation. En plus de cet aspect regrettable, le système fait naître des CONTRADICTIONS à plusieurs niveaux. Les plus importantes sont certainement:

1- La contradiction qui oppose d'une part, la FORCE DE TRAVAIL dont le niveau de qualification s'accroît à cause du caractère élitiste de l'éducation, et d'autre part, l'absence de CAPITAL qui empêche notamment la création d'emplois.

Au Mali, étant donné la main-mise de l'Etat sur l'économie, l'initiative privée est très limitée sinon inexistante. Si bien que l'Administration Publique continue, comme par le passé, d'être le seul "refuge" des intellectuels. Aussi, malgré l'échec de la politique d'accroissement des effectifs scolaires, un seuil est atteint tant pour les dépenses budgétaires que pour le nombre d'emplois à offrir. Il y a un décalage constant entre l'offre et la demande d'emplois. A cette impasse quantitative, s'ajoute l'impasse qualitative.

En effet, l'éducation comme durant la période coloniale, continue de se faire au détriment des secteurs clés de l'économie notamment l'agriculture, l'industrie et le commerce. En 1970-1974, la Division de la Statistique et de la Planification Nationale(31) évaluait à 21,3% les étudiants bacheliers orientés vers l'École Nationale d'Administration et 20% ceux orientés vers l'enseignement; tandis que seulement 13% allaient à l'École Nationale des Ingénieurs et respectivement 4,3% et 4,9% à l'Institut Polytechnique Rural et à l'École Nationale de Médecine.

Cette situation est vécue par certains groupes (avocats, magistrats, littéraires, etc...) à travers ce qu'on peut appeler le chômage intellectuel par lequel les diplômés s'entassent dans les bureaux sans responsabilité quelconque. Certains groupes comme les médecins dont la demande sociale est pourtant forte, profite de cette crise, pour s'exiler. Une étude monographique réalisée par le Ministère de la Santé Nationale, donne les résultats suivants:

Destin des étudiants en médecine envoyés  
à l'étranger (32)

Date de départ	Total	Diplômés non revenus	Etudiants ayant échoué	Etudiants de retour
1959 et avant	8	4	-	4
1960	2	2	-	-
1961	4	1	1	2
1962	2	2	-	-
1963	6	5	0	1
1964	25	20	3	2
1965 /	25	18	4	3
Non déterminé	36	20	11	5
<b>Totaux</b>	<b>108</b>	<b>72 (66,6%)</b>	<b>19 (17,5%)</b>	<b>17 (15,7%)</b>

Bien qu'incomplètes, car le tableau ne recense que les étudiants dont la trace a été retrouvée de manière précise, les données nous paraissent suffisamment significatives pour être prises en considération. Il en ressort que plus de la moitié (66,6%) des bacheliers boursiers envoyés à l'étranger ne rentrent pas au Mali une fois leurs études terminées. Il va sans dire que cette défection considérable occasionne des pertes d'argent énormes pour le Mali si l'on considère qu'au

Canada par exemple, la formation d'un médecin nécessite un déboursé d'argent d'environ \$10,000 par année.

2- la seconde contradiction apparaît entre d'une part, les RAPPORTS SOCIAUX qui n'ont cessé de se dégrader car les inégalités sociales s'accroissent, et d'autre part, l'ACCROISSEMENT RAPIDE DE LA FORCE DE TRAVAIL LIBRE.

En élargissant la base du système scolaire par un accroissement linéaire des effectifs scolaires au niveau primaire et en restreignant l'accès au niveau secondaire et supérieur, les réformateurs avaient certes espoir de réduire les inégalités sociales. L'idée était de généraliser l'éducation primaire afin de faciliter l'accès à tous, assurant ainsi à tous la chance de participer au partage de la richesse nationale. Malheureusement, l'expérience a montré que le système tel que conçu, a plutôt préparé les jeunes à l'EXODE RURAL. En effet, compte tenu de l'importance de la déperdition, chaque année, sont déversés dans la vie active des milliers d'adolescents ayant reçu un savoir fondamental mais qui n'est pas fonctionnel. Il s'agit donc d'une catégorie d'analphabètes qui vont grossir la FORCE DE TRAVAIL LIBRE. Car, étant donné la confrontation prématurée de ces étudiants infortunés avec le système de valeurs du milieu scolaire (individualisme, esprit égalitaire, goût pour le travail intellectuel, etc...), ceux-ci une fois sortis de l'école, s'accrochent difficilement des conditions socio-économiques des campagnes. Par conséquent, ils seront rarement des agents de promotion du milieu rural parce que

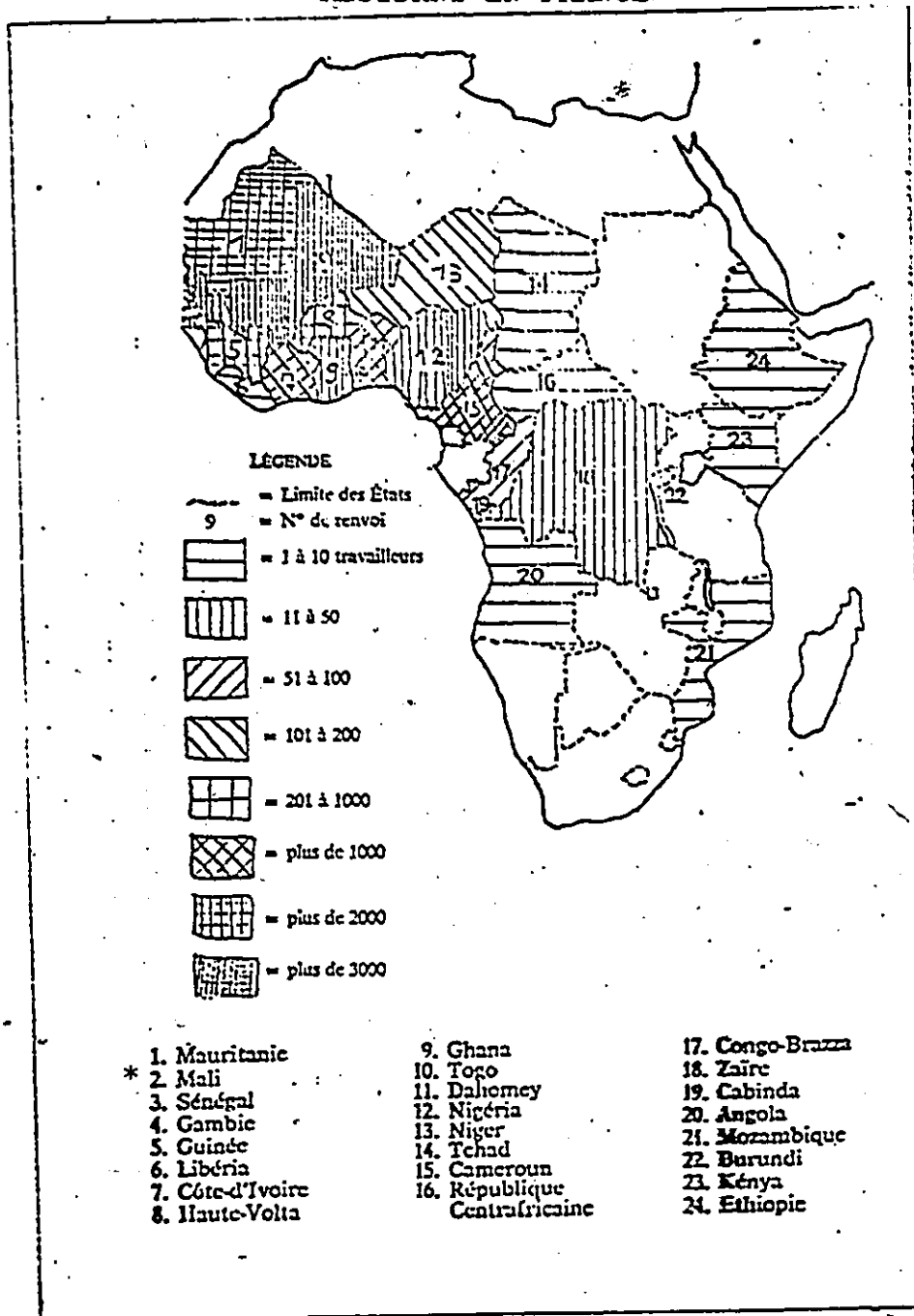
l'école ne leur aura pas laissé entrevoir ce débouché.

Ainsi, comme la main-d'oeuvre libérée durant la colonisation, les jeunes choisissent l'exode rural. Nous assistons alors au phénomène bien typique des milieux urbains africains: LE PARASITISME. Au nom de la solidarité familiale, les frères, les cousins, les neveux, etc.... infortunés à l'école, rejoignent le parent qui a pu se "décrocher" un emploi en ville. Ce parasitisme empêche l'épargne sociale, freine l'investissement et par conséquent, contribue au blocage de l'économie nationale.

On ne saurait terminer l'analyse de cette crise sans aborder un autre phénomène qui est apparu comme le prolongement de l'exode rural. Il s'agit de l'émigration de la main-d'oeuvre libérée, pour chercher fortune au-delà des frontières du Mali. Selon une enquête réalisée par Rokiatou N'Diaye KEITA (33), les classes d'âge concernées par ce départ sont celles de 25 à 35 ans et de 40 à 50 ans i.e., la main-d'oeuvre active du pays. La majorité de ces émigrants partent généralement seuls. Mais une fois installés dans le pays où ils sont allés chercher fortune (France, Congo, Libéria et Côte-d'Ivoire), ils font venir leurs familles ou subviennent à leurs besoins par des transferts d'argent.

En 1979, la France seule comptait 103,000 Maliens. (34) Manoeuvres non qualifiés pour la plupart, ils gagnent en moyenne un salaire mensuel de 750 Francs Français, soit environ \$215. canadiens. (35) Selon une classification de Jacques

ORIGINE DES TRAVAILLEURS AFRICAINS  
RESIDENT EN FRANCE



SOURCE: BAROU, Jacques, Les Travailleurs africains  
 en France, Présence Africaine,  
 no. 105-106, 1978, (pp. 61-89), p. 74.

BAROU (36), les secteurs d'activité où l'on rencontre des Maliens sont les suivants:

- industries automobiles	45%
- industries textiles	20%
- docks	15%
- voirie	15%
- gens de maison	5%

Jacques BAROU estime à 80% l'effectif de ces travailleurs qui sont manœuvres, 10% des ouvriers spécialisés, et seulement 1% des ouvriers qualifiés. (37) Leur utilisation permet souvent de remplacer des machines qui exigent un investissement coûteux. Par ailleurs, les employeurs courent moins de risque en les recrutant:

Les travailleurs africains dans leur ensemble ne bénéficient d'aucun des avantages procurés par une longue implantation dans l'entreprise. Qu'elle que soit la date de leur première arrivée en France, ils sont sans cesse ramenés à la situation de primo-migrants. Et quel qu'ait pu être leur emploi dans leur pays d'origine, ils se retrouvent toujours en France au niveau des emplois peu qualifiés. (38)

En revanche, les conséquences d'une telle émigration sont pénibles pour le Mali. La production vivrière et d'exportation déjà soumise aux aléas climatiques notamment la sécheresse, doit également composer avec la réduction constante de la main-d'œuvre active. Dans la région de Kayes où le taux d'émigration est le plus élevé du Mali, la production arachidière a tragiquement évolué comme suit: (39)

1958-59 .....	9,000 tonnes
1959-60 .....	5,900 "
1960-61 .....	4,200 "
1961-62 .....	3,100 "
1962-63 .....	1,500 "
1963-64 .....	3,500 "
1964-65 .....	600 "
1965-66 .....	400 "
1966-67 .....	2,000 "
1967-68 .....	1,064 "
1968-69 .....	1,113 "
1969-70 .....	2,621 "

Même si la tendance est à la hausse, on est loin de la production de 1958-59. Les transferts financiers que l'on présente souvent comme un facteur compensateur pour le Mali, sont en réalité des sources de problèmes pour les émigrés eux-mêmes. Selon Rokiatou N'Diaye KEITA, le montant des mandats envoyés, fait bien souvent illusion sur les possibilités réelles des expéditeurs, car c'est le montant de plusieurs cotisations qu'ils envoient d'un seul coup. En effet, une organisation d'entraide mis au point par les émigrés permet à chacun d'expédier à tour de rôle, un mandat substantiel à la famille restée au pays. Cependant, cette cotisation devra être remboursée par la suite, à "l'entraide". Et ce paiement peut s'échelonner sur plusieurs mois, compte tenu du niveau

de salaire très bas. Par conséquent, même si les transferts financiers renflouent la caisse de l'Etat en devises, il demeure que ces opérations diminuent tragiquement le pouvoir d'achat des émigrés qui vivent déjà dans des conditions d'hygiène et de vie précaires.

De l'analyse qui précède, il apparaît que les chances d'un développement économique et social dans le système actuel, sont minces. Aussi voit-on également l'urgence de la mise en place d'un système d'éducation radicalement différent du modèle hérité de la colonisation.

Si les autorités publiques ne sont pas indifférentes à la situation, le programme d'alphabétisation des adultes qu'elles ont adopté comme correctif de l'éducation formelle, achoppe lui aussi sur le problème de la participation consciente des individus à leur propre éducation. Avant d'examiner une méthode qui a pu résoudre ce problème spécifique, il nous paraît utile d'évaluer le score effectivement atteint par ce programme.

4- L'éducation des adultes conçue comme correctif de l'échec de l'éducation formelle

L'éducation des adultes s'inscrit à l'origine dans un programme expérimental lancé par la 13<sup>e</sup> session de la Conférence Générale de l'U.N.E.S.C.O. sur l'alphabétisation. (40) L'objectif était d'apprendre à lire et à écrire aux adultes qui n'ont pas eu la chance d'accéder à l'école ou qui ont dû l'abandonner pour des raisons diverses.

Au Mali, l'adoption d'un tel programme a été rendue nécessaire par l'échec des réformes successives de l'éducation formelle. Les analyses précédentes nous ont montré en effet, que ces réformes étaient basées sur un optimisme exagéré. L'augmentation délibérée des effectifs ne pouvait à elle seule ni réduire les inégalités sociales, ni "libérer les esprits" comme le prévoyait la réforme de 1962. D'ailleurs, cette augmentation linéaire, nous l'avons vue, semble elle-même impossible selon la formule adoptée par le Gouvernement. Car, les dépenses budgétaires ont atteint un seuil qu'elles ne peuvent dépasser sous peine de mettre les autres secteurs de l'économie en péril.

L'étude sectorielle de la Banque Mondiale sur l'éducation est tout aussi pessimiste sur les chances de réussite d'une éducation généralisée grâce aux modalités de l'éducation formelle.

... même en 1985, il y aura à l'échelle mondiale, probablement moins d'enfants dans les écoles qu'en

dehors (350 contre 375 millions) ... Même dans les pays où l'éducation secondaire est pratiquement universelle et où l'éducation supérieure le sera dans un avenir relativement proche, le même fossé existe et existera pour certaines catégories de la population... (41)

Le programme d'éducation des adultes a été expérimenté au Mali à partir de 1968 avec l'aide de l'U.N.E.S.C.O. Au moment de cette prise de décision, 75% de la population adulte (95% dans certaines régions) étaient analphabètes. (42)

L'Arrêté ministériel portant création d'un Service National d'Alphabétisation, décrit le rôle de cet organisme comme suit:

Il assure l'alphabétisation fonctionnelle des masses laborieuses en vue de la promotion socio-économique du pays ... (43)

Un plan d'opération conclu entre le P.N.U.D., le Gouvernement malien et l'U.N.E.S.C.O., définissait deux objectifs principaux:

- a) accroître la productivité et la production de 100,000 cultivateurs (coton, riz et arachide), de 1,000 ouvriers des sociétés et entreprises d'Etat et de 4,000 ménagères des villes et des campagnes;
- b) déterminer les meilleures techniques et méthodes d'alphabétisation à mettre en oeuvre pour obtenir des effets directs, durables et bénéfiques pour le développement économique et social. (44)

Ainsi, le service de l'alphabétisation a été placé sous l'égide d'une Direction Nationale de l'Alphabétisation et de la Linguistique Appliquée . Cet organisme est responsable de la préparation du matériel pédagogique i.e. l'impression de documents, la production de bandes

sonores, de films, de photos, etc...

Au niveau régional (le Mali est divisé en 7 régions), ont été créées sept directions générales d'alphabétisation en fonction des activités économiques dominantes dans chaque région (arachide, coton, riz, etc...). Ces structures régionales dirigent et coordonnent les activités des Zones d'Alphabétisation Fonctionnelle (Z.A.F.). Une Z.A.F. comprend de 30 à 50 centres subventionnés par l'Etat.

Le contenu du programme d'alphabétisation est rédigé à partir des problèmes de production recensés par les cadres de la Direction Nationale de l'Alphabétisation. Les problèmes de production sont inventoriés lors de tournées périodiques, et classés par ordre de priorité selon le calendrier agricole. De cet inventaire, sont tirées des solutions qui sont traduites en éléments de programme d'alphabétisation.

Chaque thème de formation est représenté par une "Affiche-problème" qui sert d'appui à l'équipe de rédaction. Celle-ci prépare les différentes fiches de formation.

L'équipe de rédaction prépare également le matériel destiné à l'animateur :

- guide de l'animateur,
- tableau de la progression qu'il applique,
- les fiches pédagogiques de formation professionnelle,
- le tableau de la valeur phonétique des lettres,
- le tableau des termes de calcul selon le dialecte.

Il est intéressant de noter, qu'une importante recherche linguistique a permis la transcription de quatre langues vernaculaires, à savoir: le bambara, le peulh, le songhay et le tamasheq.

Les étapes pédagogiques sont généralement les suivantes:

1- la "découverte" sur le terrain par les paysans et l'animateur, des problèmes de production déjà recensés par les cadres de la Direction Nationale lors de tournées antérieures;

2- la reprise mentale de ces problèmes dans les centres d'alphabétisation;

3- l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, toutes deux liées aux solutions qui seront proposées aux paysans.

Il s'agit donc d'un processus de VULGARISATION qui laisse peu d'initiative aux "apprenants", bien que les questions économiques abordées dans l'éducation, aient une connotation avec les situations de production vécues par les paysans.

Globalement, selon les estimations du Gouvernement (45), ce procédé d'alphabétisation a permis de former en 6 ans, 60,000 producteurs de coton, de riz et d'arachide. Cependant, il reconnaît en même temps que sur ce nombre, seulement 5/7 des producteurs sont effectivement alphabétisés. Car, un problème auquel bute le programme actuel, est le retour à l'analphabétisme de bien des alphabétisés, quelques années

seulement après leur sortie des Centres. C'est pourquoi, pour "maintenir et développer" les connaissances acquises, un journal a été créé. Rédigé en dialecte BAMBARA, il vise essentiellement à fournir du matériel de lecture aux nouveaux alphabétisés. Il traite des problèmes d'agriculture, d'élevage, de pêche, de santé ainsi que des événements politiques. Cet instrument de post-alphabétisation est certes une initiative heureuse. Cependant, elle ne correspond pas aux habitudes du milieu car la tradition orale y est encore forte malgré les transformations structurelles qui ont ébranlé les conditions socio-économiques. Cela explique sans doute la faible clientèle du journal, qui ne représente que 10% des paysans alphabétisés (46).

Selon Jean TOTTE (47), le Gouvernement espère augmenter la clientèle en organisant un réseau de distribution au niveau des écoles publiques. On peut alors se demander si cette nouvelle catégorie de lecteurs n'entraînera pas à plus ou moins long terme, une réadaptation du journal. Dans l'affirmative, ce changement risquera à notre avis, d'éloigner le journal des villageois dont l'intérêt est déjà mince pour ce genre de média.

La mise en oeuvre du programme d'alphabétisation fait également intervenir d'autres structures presque autonomes par rapport aux organismes précédemment examinés. Il s'agit des Centres d'Animation Rurale (C.A.R.). Ces organismes sont implantés dans les régions administratives au même titre que

les Z.A.F. Ils visent également les mêmes objectifs. Le DECRET gouvernemental no. 88 du 20 juillet 1966, définit ainsi le rôle des C.A.R.:

... donner à tous les jeunes de la République une formation culturelle et professionnelle qui repose sur l'acquisition pratique de toutes les techniques propres à améliorer la vie des collectivités rurales et à réadapter la jeunesse citadine inemployée. (48)

La méthode d'encadrement des C.A.R. repose sur la formation de "PAYSANS-PILOTES". Elle consiste à choisir un certain nombre de paysans du village parmi les plus "OUVERTS". Le nombre de ces candidats varie selon l'importance de la population du village. Les paysans sélectionnés sont initiés à la pratique et à la culture (irriguée par exemple). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait simultanément avec cette initiation technique. A leur sortie du Centre, ces "élèves" appelés des paysans-pilotes, reçoivent des moyens de production à crédit (charrue, boeufs, engrais, semence, etc...). Par cette méthode, les C.A.R. espèrent sur un effet de démonstration et d'entraînement à la chaîne au niveau de toute la collectivité.

Depuis l'indépendance, on estime à plus de 10,000 le nombre de jeunes ainsi formés. (49) Cependant, selon Jean TOTTE, il est difficile de dire avec exactitude, l'impact des "paysans-pilotes" sur l'économie nationale. Les Centres, dit-il, ne possèdent aucun moyen d'évaluation susceptible de suivre ces paysans sur le terrain. Par ailleurs, le taux de remboursement des prêts en équipement n'est pas connu. Si bien que la

situation financière des Centres est toujours lamentables et nécessite continuellement des subventions du Gouvernement. Enfin, il n'existe aucune collaboration entre les C.A.R. et la Direction Nationale de l'Alphabétisation.

Conclusion récapitulative:

Les réformes que nous venons d'analyser n'ont pas résolu la plupart des problèmes posés par le système éducatif colonial.

Dans le domaine de l'éducation formelle, les solutions mises de l'avant ont soumis le système éducatif à une croissance sans finalité humaine. Ni le contenu, ni les structures n'ont été pris en compte dans le débat des changements. Il s'est ainsi développé petit à petit au Mali, une "école de classe" qui est l'exacte réplique de l'école qui existait dans le pays durant la colonisation.

Comme l'indiquent les statistiques que nous avons rapportées au cours de l'analyse, la formule adoptée par le Gouvernement, a contribué à reproduire la structure sociale. L'éducation est demeurée comme par le passé, un privilège de classe et un moyen de perpétuer les hiérarchies établies par l'ancienne puissance dominante: BUREAUCRATIE d'une part, et le reste de la POPULATION d'autre part. Ainsi, les fils de paysans, d'ouvriers, de travailleurs manuels en général, bénéficient le moins du système éducatif, malgré la proportion importante

qu'ils représentent dans la population.

Ce système, étant donné qu'il continue d'arborer son caractère élitiste, prépare bien plus l'individu à acquérir des connaissances abstraites qu'à l'insérer dans la société. Par conséquent, l'exercice intellectuel jouit d'une suprématie par rapport au travail manuel qui est constamment dévalorisé.

Un dernier aspect mais non le moins important de l'éducation telle que conçue, est son coût exorbitant: 30% du budget national pour scolariser une minorité de la jeunesse. Cette charge financière diminue les possibilités d'investissement dans des secteurs aussi importants que l'éducation à savoir: l'agriculture, la santé, l'infrastructure de communication, etc...

Tous ces problèmes cumulés, conduisent actuellement à une impasse qui se manifeste principalement à deux niveaux:

1- compte tenu du caractère élitiste de l'éducation ainsi que la main-mise de l'Etat sur l'économie, le niveau de qualification de la force de travail augmente tandis que le capital se fait rare pour créer des emplois;

2- la déperdition énorme qui résulte du système d'éducation, entraîne un accroissement rapide de la force de travail libre, tandis que cela ne conduit pas pour autant, à un changement positif des rapports sociaux. La structure sociale est plutôt renforcée en faveur d'une minorité de plus en plus bureaucratique et politicienne. Ainsi, une majorité de la population se trouve exclue des centres de décisions

économiques et sociales.

L'alphabétisation des adultes, qui a été conçue pour remédier à l'impasse, achoppé elle-même sur le problème de la finalité humaine du contenu de son programme.

Le programme d'alphabétisation fonctionnelle tel que présenté, met l'emphase sur la productivité et la production au détriment des paysans eux-mêmes ainsi que leur environnement social. De la sorte, il ne prépare pas, à notre avis, les analphabètes à une responsabilité et à un rôle différents dans la société et dans le travail. Trois facteurs confirment cette constatation:

1- l'objectif assigné est clair là-dessus, il s'agit de dispenser des connaissances et des compétences techniques,

2- la centralisation du pouvoir de décision concernant la rédaction et l'organisation des cours entre les "mains" de la bureaucratie, empêche à notre avis, que les besoins réels, les désirs et les exigences des paysans soient effectivement connus et pris en compte; les tournées des cadres n'étant en général que des formalités. En conséquence, on peut sérieusement mettre en doute, l'interaction de ce type de formation avec l'environnement social concerné.

Certaines expériences du Mali ont d'ailleurs montré cet écart entre le contenu du programme d'alphabétisation et la réalité vécue par les "apprenants". Le témoignage le plus éloquent est celui d'une coopérante d'origine française, que

J. P. LYCOPS rapporte comme suit:

Dans bien des écoles (il faut comprendre ici les Centres), il m'a été donné de rencontrer des aberrations dans les programmes de formation en économie familiale. Que peut-on penser de cours de puériculture où l'on enseigne aux femmes:

- l'habillement du bébé en pays froid;
- l'aménagement de la chambre du bébé quand on connaît les coutumes, le genre de vie et la configuration de l'habitat africain;
- la préparation de biberons (avec dosage à apprendre par coeur) sans qu'il y ait une mise en garde sur les dangers qu'ils représentent alors que la majorité des médecins en condamnent la vulgarisation. J'ai même vu une femme à qui l'on aurait donné dans un centre social, du lait concentré en tube et qui a acheté ensuite du dentifrice et du blanc à chaussures pour faire des biberons... (50)

Ce témoignage émouvant renforce notre appréhension sur l'adaptation réelle du contenu des cours d'alphabétisation aux besoins de la population. Il montre également que le programme d'alphabétisation est souvent basé sur certaines valeurs et transmet des intentions et des croyances de pays ou d'organismes qui aident le Mali à mettre en oeuvre l'éducation des adultes. Ainsi se trouve confirmé également l'observation sociologique de Paulo FREIRE selon laquelle, "l'éducation ne peut être neutre". Il est peut-être utile, en terminant cette observation, de rappeler que les différents programmes d'alphabétisation s'appuient sur l'aide financière du P.N.U.D., du F.A.C. (Fonds d'Aide et de Coopération) et du F.E.D. (Fonds Européen du Développement).

3- Enfin, en ce qui concerne la méthode de

paysan-pilote, celle-ci se heurte au principe de la solidarité qui a toujours présidé aux activités des sociétés traditionnelles. On sait que cette valeur est encore forte dans les campagnes auxquelles s'adressent le programme d'alphabétisation. Par conséquent, passer outre cette réalité, c'est en fait mettre au défi la base même de l'équilibre des collectivités. Les paysans admettent difficilement que l'on singularise certains des leurs en leur procurant des moyens de production et le "savoir" que les autres n'ont pas ou qu'ils ont de la difficulté d'obtenir. Aussi, ils considèrent ce genre d'opération comme une tentative de division pour mieux asseoir le pouvoir des autorités politiques. A cet égard, les paysans-pilotes sont eux-mêmes pris pour des complices, sinon des "traîtres" oeuvrant pour l'intérêt de l'Administration ou de l'expert étranger. C'est ainsi qu'au lieu de provoquer l'effet de démonstration ou de réaction positive en chaîne des autres villageois, la méthode "transforme" ces derniers en ce que certains spécialistes du développement appellent "des militants martyrs du progrès". Ils éprouveront le doute et la méfiance pour tout ce qui vient de l'extérieur, i.e. les techniques, le savoir-faire, les conseils d'experts, etc... Alors, il s'installe dans le village un sentiment de défense ou de prudence contre l'extérieur, qui continuera de se manifester même si, selon la nouvelle approche du Gouvernement, la collectivité doit choisir elle-même ses paysans-pilotes. L'expérience montre en effet, que

les villageois choisissent des "beaux parleurs" ou des "parlant français" comme paysans-pilotes, simplement pour feindre de coopérer avec les services d'alphabétisation.

C'est en raison de ce type de réaction des villageois que les programmes de vulgarisation agricole du Gouvernement se transforment en verbalisme politique.

Dans une telle condition, est-il vraiment sérieux d'escompter un impact éducatif réel du programme d'alphabétisation sur les paysans? A notre avis, si le programme doit se limiter à "distribuer" des connaissances techniques, on ne peut logiquement s'attendre à un changement des attitudes psychologiques et sociologiques des villageois. Tout au plus, cette méthode permettra à quelques paysans d'acquérir des privilèges jadis "refusés" à la majorité des marginaux.

Une bonne politique d'éducation des adultes en milieu traditionnel doit tenir compte de la cohésion du groupe, de sa "défense" spontanée contre l'extérieur et le changement. Les autorités publiques sont en général conscientes de cette réalité car elles sont elles-mêmes issues de ces milieux. Cependant, obligées par les organismes internationaux de financement et pressées d'atteindre des résultats immédiats, elles "oublient" ces facteurs importants. Ce qui explique l'échec de plusieurs politiques de développement.

Certaines expériences ont déjà tracé des voies de solution dont le rempart est une véritable pédagogie de libération de l'homme élaborée à partir de la collectivité et

se référant constamment à elle. Cette pédagogie apprend à l'analphabète à lire la réalité et à l'écrire; en ce sens que celui-ci participe en toute connaissance de cause à sa propre transformation. Nous pensons que la propagation des innovations techniques et du savoir-faire est à ce prix. Paulo FREIRE l'a prouvé en Amérique Latine. Travaillant dans le cadre d'un programme d'éducation des adultes au Brésil, puis au Chili, il a attiré l'attention en prouvant par des expériences répétées, qu'il était possible d'alphabétiser une communauté illettrée en moins de six semaines. Cependant, pour ce faire, l'apprentissage ou l'enseignement doit nécessairement être associé à une prise de conscience par les "éduqués" de leur situation de vie réelle.

Etant donné notre propre préoccupation, à savoir la réalisation d'une véritable éducation des masses pour le développement, nous pensons que la méthode de FREIRE mérite d'être étudiée. Ses éléments directeurs pourront certainement alimenter la réflexion pour, d'une part, évaluer les expériences éducatives de pointe en Afrique, et d'autre part, esquisser une nouvelle voie pour le Mali.

Notes de renvoi

- (1) ZOLBERT, Vera L., National Goals, Social Mobility and Personal Aspirations: Students in Mali, Canadian Journal of African Studies, vol. X, no. 1, 1976, p. 127.
- (2) Réforme de l'enseignement - Rapport de présentation, 25 pages ronéo, 1962.
- (3) UNESCO, Conférence des Etats africains sur le Développement de l'Education en Afrique, Rapport final, Addis Abbéba, 15-25 mai 1961, pp. 20-21.
- (4) Loc. cit.
- (5) Réforme de l'enseignement, op. cit.
- (6) DESROCHES, H., Alphabétisation et Scolarisation - Stratégies comparées, Communautés, no. 44, avril-juin 1978, p. 59.
- (7) FAUCHEUX, François, Rôle de l'école dans la structuration sociale du Mali, Cahiers Internationaux de Sociologie, no. 63, 1977, p. 317.
- (8) Loc. cit.
- (9) DESROCHES, H., op. cit., p. 59.
- (10) Rapport d'Orientation et Résolution du premier séminaire de l'Education Nationale (28-30 déc. 1964), 28 pages ronéo.
- (11) DESROCHES, H., op. cit., p. 60.
- (12) Loc. cit.
- (13) MOISSET, Jean, Les Politiques d'Intégration des Systèmes économiques et scolaires dans les Pays africains, Univ. Laval, février 1979, p. 5.
- (14) HUGON, Philippe, L'enseignement: Enjeu de la Compétition sociale à Madagascar, Revue Tiers-Monde, vol. XV, nos. 59-60, juillet-oct. 1974, p. 493.
- (15) ZOLBERT, Vera L., op. cit., p. 127.
- (16) FAUCHEUX, F., op. cit., p. 317.
- (17) HUGON, P., op. cit., p. 500.

- (18) KHOI, Lê Thanh, L'Enseignement en Afrique Tropicale, P.U.F., Paris 1971, p. 208.
- (19) MOISSET, Jean, op. cit., p. 7.
- (20) FAUCHEUX, F., op. cit., p. 320.
- (21) Ibid, p. 321.
- (22) Ibid, p. 325.
- (23) Loc. cit.
- (24) ZOLBERT, V.L., op. cit., p. 129.
- (25) Ibid, p. 131.
- (26) DESROCHES, H., op. cit., p. 69.
- (27) ZOLBERT, V.L., op. cit., p. 131.
- (28) Ibid, p. 133.
- (29) DESROCHES, F., op. cit., p. 68.
- (30) COOMBS, Philip, La Crise de l'Education, Paris, P.U.F. 1968, 322 pages.
- (31) PIEROT, Robert, Rapport de Mission du Consultant du PNUD - La Formation et le Perfectionnement des cadres maliens, décembre 1975, p. 23.
- (32) Ibid, p. 26.
- (33) KEITA, Rokiatou N'Diaye, Kayes et le Haut-Sénégal, Ed. Populaires du Mali, Tome III, Bamako, 1972, pp. 67-68.
- (34) Revue Jeune Afrique, no. 962 du 13 juin 1979, p. 72.
- (35) BAROU, Jacques, Les Travailleurs africains en France, Présence Africaine, 1975, p. 68.
- (36) Loc. cit.
- (37) Loc. cit.
- (38) Loc. cit.
- (39) KEITA, Rokiatou N'Diaye, op. cit., p. 82.

- (40) Rapport de la 13<sup>e</sup> session de la Conférence Générale de l'UNESCO.
- (41) Education, Etude Sectorielle, Banque Mondiale, sept. 1971.
- (42) TOTTE, Jean, Participation des Populations et Administration du Développement, PNUD, nov. 1975, p. 41.
- (43) Arrêté Ministériel portant création du Service National d'Alphabétisation, 7 mars 1973.
- (44) TOTTE, Jean, op. cit., pp. 41-42.
- (45) Ibid, p. 45.
- (46) Ibid, p. 74.
- (47) Ibid, p. 75.
- (48) Décret no. 88/P.G. - RM du 20 juillet 1966.
- (49) TOTTE, Jean, op. cit., p. 38.
- (50) LYCOPS, J.P., L'Agression silencieuse ou Génocide culturel...  
op. cit., p. 122.

## C H A P I T R E IV

### LA SOLUTION PROPOSEE PAR PAULO FREIRE

#### 1- Paulo FREIRE et l'éducation:

Le problème de l'éducation n'est pas une préoccupation limitée à l'Afrique ou au Mali en particulier. En Amérique également, les spécialistes de sciences sociales cherchent à redéfinir le rôle que l'éducation joue dans la société industrialisée.

Ainsi, certains comme Zbigniew BRZEEZINSKI (1) et Jules HENRY (2) se sont intéressés à l'impact du progrès technologique notamment dans les domaines des communications, de l'armement et la production, sur la culture nord-américaine. Ils sont arrivés à la conclusion que le progrès technologique rapide et sans contrôle peut conduire à une rupture brutale de l'homme avec sa culture, le transformant ainsi en objet (cultural upheaval). Ils ajoutent que l'éducation dans cette perspective, joue le rôle d'un instrument utilisé pour faciliter l'intégration des individus dans la logique du nouveau système social issu des changements technologiques. D'autres chercheurs comme Margaret MEAD (3) voient en l'éducation un processus par lequel un individu s'adapte à une culture (étrangère) avec laquelle il est en contact. Elle rappelle à cet effet, l'acculturation des enfants d'immigrés, qui rapidement

s'adaptent au mode de vie de leur nouvel environnement. Les parents précise-t-elle, ne peuvent empêcher cette acculturation de leurs enfants. Etendant cette analyse aux changements rapides du monde actuel (where all must learn new ways of living), MEAD arrive à la conclusion suivante:

The totally new phase of cultural evolution calls for continuing dialogue in which the young, free to act on their own initiative, can lead their elders in the direction of unknown. (4)

Pour prévenir cette aventure sans issue éventuelles, MEAD dit ceci:

We must create new models for adults who can teach their children not what to learn, but how to learn and not what they should be committed to, but the value of commitment. (5)

Bien que chacune des perspectives ci-dessus analysées, sonne à sa façon l'alarme de la nécessité du changement, ni BRZEEZINSKI et HENRY, ni MEAD ne proposent des solutions concrètes cependant. Leurs analyses, malgré leur impact psychologique, s'arrêtent à notre avis, au niveau de la compréhension des phénomènes, provoquant ainsi une scission entre la théorie et la pratique.

C'est pour cette raison que la contribution réelle à la compréhension ainsi qu'à la résolution des problèmes actuels de l'éducation, demeure celle de Paulo FREIRE. Ce chercheur en a même fait sa préoccupation fondamentale. L'un de ses nombreux ouvrages les plus connus, témoigne de cet engagement: "L'éducation, Pratique de la Liberté".

En Amérique Latine comme en Afrique, les pays ont

longtemps vécu dans une situation de dépendance vis-à-vis. les puissances occidentales. Cette dépendance s'est manifestée aussi bien sur le plan politique, économique que culturel. Aussi, depuis plus d'une décennie, les recherches qui ont été faites sur le sous-développement ont mis l'accent sur cette dépendance multiforme sans pour autant accorder une attention uniforme aux différents secteurs. Le secteur culturel a été le moins exploré par les spécialistes du développement en général.

Educateur brésilien, Paulo FREIRE s'est particulièrement intéressé à combler ce vide. Le taux d'analphabétisme dans son pays avait atteint des niveaux record en 1940, pour connaître par la suite une baisse irrégulière mais continue au cours des décades subséquentes, comme l'indique le tableau ci-après :

Evolution de l'analphabétisme  
au Brésil

Année	Population	Analphabètes	%	Population	Analphabètes	%
	15 ans	15 ans		15-39 ans	15-39 ans	
	et plus	et plus				
1940	23 639 769	13 279 899	56	16 515 330	8 937 282	54
1950	30 249 423	15 272 432	50	20 911 777	9 964 060	46
1960	40 187 590	15 815 903	39	27 017 011	9 422 610	35
1970	54 338 606	17 936 887	33	35 954 488	9 911 744	28

Source : Demographic Census in 1940, 1950, 1960 and 1970 (traduction française)

Face à cette situation alarmante, FREIRE saisit un moment crucial de l'histoire de son pays, pour agir. C'était la période où les intellectuels brésiliens discutaient de plus en plus de l'acuité du problème de l'analphabétisme. La culture brésilienne disait-on, était une culture imitée et importée. Elle ne reflète pas un effort créateur vraiment original mais plutôt, traduit l'adoption successive de modes venant de l'extérieur (6). Dans ces critiques formulées par les intellectuels pour expliquer l'origine de l'analphabétisme, FREIRE constate l'amorce d'un éveil de conscience critique. C'était le moment où jamais dit-il, de tirer les masses brésiliennes de la "culture du silence" dans laquelle le système colonial les avait placées. Paulo FREIRE appelle culture du silence, "l'ensemble des schèmes de pensée et la mentalité qui se sont formés depuis la colonisation espagnole et portugaise dans le monde paysan de la plupart des pays d'Amérique Latine". (7) Les paysans ont tacitement accepté ces schèmes de pensée et de mentalité et ont démissionné devant leur propre culture, devant les décisions majeures de leur pays. Ils sont devenus des métayers, des esclaves, des prolétaires ruraux dans les Haciendas contrôlés par les seigneurs coloniaux et néo-coloniaux.

L'éducation devenait pour FREIRE, une tâche d'une importance considérable car, dit-il, c'était la seule alternative pour redonner confiance à la population en les faisant participer au dynamisme de la transition amorcée par les

intellectuels brésiliens.

Ainsi, l'apport original de FREIRE à cette transition a été de porter la "crise des intellectuels" au niveau des masses populaires notamment dans le Nord-Est du Brésil. Cette région était surtout connue pour ses masses paysannes misérables et analphabètes ainsi que ses LATIFUNDIAS sous-exploitées. Aujourd'hui encore, elle demeure aussi populaire parce que RECIFE la métropole régionale, est la ville de DON HELDER CAMARA, l'Evêque des opprimés, figure de proue de l'Eglise brésilienne progressiste.

En étendant le débat sur l'éducation au-delà du "cercle" des intellectuels, FREIRE voulait impliquer les populations marginalisées dans l'élaboration d'un modèle d'éducation qui mettrait fin à leur mutisme et à leur passivité tout en leur apprenant à lire et à écrire. Son objectif était donc de donner une impulsion décisive au processus de l'intégration nationale au moyen de l'éducation. La méthode adoptée par FREIRE à cet effet, a été la recherche de l'éveil de chaque citoyen brésilien à lui-même, aux voisins, à la nature, à la société en général ainsi qu'à l'histoire. (8) Pédagogue de formation, FREIRE s'est vite convaincu que l'éducation héritée de la colonisation, ne pouvait rendre ce service. Celle-ci dit-il, entretient la dualité "opresseurs-opprimés" ou "éducateurs-éduqués".

- Notre éducation ne contenait aucun élément susceptible de développer chez l'élève le goût de la recherche, de l'observation, de la révision des

données acquises, grâce auquel aurait pu s'élaborer le passage à la conscience critique. Au contraire, le dangereux détachement de l'éducation au-dessus du réel accentuait l'engourdissement des consciences. (9)

Thomas G. SANDERS de son côté essaie d'expliquer les raisons du rejet des méthodes standards de l'éducation par FREIRE, en ces termes:

For one thing, they used essentially the same material for adults as for children. Furthermore, the language and situations common in the primers were drawn from urban middle-class life and bore little if any relationship to the problems and interests of the lower classes, chiefly rural, ... Most fundamentally, however, Freire was concerned with the philosophical assumptions about the relative status of teacher and pupils and the psychological effects on the pupils of the existent methods. (10)

Quelles que soient les raisons évoquées toutefois, on peut affirmer que la contribution de FREIRE est d'avoir mis l'emphase sur un processus d'éducation qui invite les masses marginalisées à s'intégrer dans la transition de leur pays. FREIRE s'est en effet rendu à l'idée que pour éradiquer l'analphabétisme au Brésil sur une grande échelle, il faut la participation active de ceux qui sont concernés.

Seule la participation dans l'exercice du jugement pouvait rendre possible la transformation des masses en un peuple majeur, capable de choisir et de décider. (11)

Ainsi, la méthode éducative de FREIRE visait la démocratisation sociale car dit-il, au Brésil, les analphabètes représentent la majorité des opprimés d'un système social caractérisé par l'injustice et l'exploitation. (12)

Paulo FREIRE définit sa perspective de l'éducation

et de l'action sociale comme une méthode reposant sur le respect de l'homme qui, tout en s'alphabétisant, découvre sa situation réelle et ses possibilités à transformer cette réalité sociale dans laquelle il vit. Cette démarche de FREIRE s'oppose à la vision qu'il appelle "bancaire". Dans l'éducation bancaire dit-il, l'éducateur est celui qui connaît tout et le seul qui pense. Il élabore le contenu des cours et l'impose aux élèves qui écoutent et s'en accomodent.

Le modèle éducatif que FREIRE a mis au point à partir de 1962, a été donc une de libération, fondé sur une théorie de transformation sociale. Sans endoctrinement abrutissant ni organisation par la force, ce système éducatif a atteint de bons résultats car il était simplement basé sur un processus continu de réflexion et d'action des alphabétisés. FREIRE déclare que l'éducation est l'affirmation de la liberté. Cette dernière en est la "dominante" qui donne un sens à l'expérience éducative. L'éducation, fait remarquer FREIRE, ne peut avoir d'efficacité et atteindre son but qu'avec la participation libre et consciente des élèves. (13) Ces élèves ne sont d'ailleurs jamais appelés des analphabètes, mais plutôt des "alphabétisants". Le mot "coordonnateur" remplace celui d'"enseignants" ou de "maîtres d'école". Ces changements correspondent au souci de FREIRE de faire de l'éducation un échange, un dialogue, voire un partage entre le coordonnateur et les participants. Ces derniers, dit FREIRE, doivent apprendre les uns des autres, en réfléchissant

et en agissant de concert sur leur réalité commune. FREIRE appelle cette réalité, "the historical-cultural situation in which the people live". (14)

De l'analyse qui précède, il est aisé de comprendre l'orientation de la politique éducative de FREIRE. Son projet est populaire et s'inscrit dans le cadre d'une stratégie humaniste. Il vise simultanément l'initiation des populations à l'écriture et à la lecture ainsi que l'éveil de leur conscience sur les conditions économique, politique et sociale du pays. C'est pour ces raisons que FREIRE appelle son projet: LA CONSCIENTISATION.

## 2- Le concept de conscientisation ou conscientizacao

Conscientizacao is not a technique for information transfer, or even for skill training; it is a dialogical process which brings individuals together to solve common existential problems. These problems are related to the socio-political conditions of the individuals involved in the educational process. The task is liberation, and liberation means the creation of new norms, rules, procedures and policies. (15)

Cette insertion résume bien à notre avis, toute la signification que FREIRE entend réserver au concept de conscientisation. Son objectif, comme nous l'avons déjà souligné à maintes reprises, est d'utiliser l'éducation comme moyen d'aider ceux qui n'ont pas voix au chapitre (les "VOICELESS") à comprendre leur environnement et surtout à vivre avec cet environnement. Une fois cette étape franchie, dit FREIRE, on peut espérer sur des actions concrètes de la part des opprimés eux-mêmes.

Becoming literate is both the process of reading and writing as well as the populist political process of collaboratively naming, understanding and democratically transforming society. (16)

La conscientisation peut être donc perçue comme un processus de promotion sociale individuelle, s'opérant cependant de façon graduelle et grâce à un effort du groupe auquel appartient l'individu. A ce titre, elle suppose le passage de l'homme de l'état de passivité où il est brimé par des lois et des normes, à une situation où il devient acteur et artisan de son propre devenir. (17) Selon FREIRE, cette transition n'est possible que sur la base de la liberté de pensée et

d'action de l'homme. Lorsqu'un système oblige le citoyen à croire que la misère et l'injustice sont inévitables parce que liées à l'espèce humaine, il y a oppression. C'est la déformation de la réalité humaine, donc cet acte est déshumanisant.

Any situation in which "A" objectively exploits "B" or hinders his pursuit of self-affirmation as a responsible person is one of oppression. (18)

Historiquement selon P. FREIRE, la "vocation première" de l'homme est "l'humanisation". Le contraire ne se retrouve que dans des situations d'injustice illustrées par des rapports OPPRESSEUR /OPPRIME :

... dehumanization, although a concrete historical fact, is not a given destiny, but the result of an unjust order that engenders violence in the oppressors, which in turn dehumanizes the oppressed. (19)

Cette opinion de FREIRE est également partagée par Frantz FANON (20) et Albert MEMMI (21). Cependant, à la différence de FREIRE, ces derniers n'ont pas développé une méthode, ne serait-ce que théorique, pour changer le système. La conscientisation que nous propose FREIRE est destinée à remplir ce vide. Comme l'a fait remarquer le professeur Lawrence ALSCHULER,

Indeed it was Freire who coined the term conscientization to describe the mastery of progressively more critical modes of solving problems of oppression. Seen in the light of his concepts of oppression and dehumanization, to become conscientized is to become fully human. (22)

Cet humanisme que vise la conscientisation, est l'aboutissement d'un processus social basé, comme nous

l'avons analysé plus tôt, sur la double action de réfléchir et d'agir. A cet effet, c'est le fruit d'un effort à la fois intellectuel et physique appelé "praxis". Dans cette perspective, la conscientisation est plus qu'une simple prise de conscience. Elle signifie pour l'homme, la possibilité de comprendre le monde i.e., son environnement social et de transformer ce monde. L'homme, soutient FREIRE, est un être "inachevé" qui n'a pas de "devenir" préderminé. Il doit se faire soi-même afin d'atteindre sa plénitude. La conscientisation est donc un processus humain par lequel on aide un peuple à prendre conscience qu'il vit dans un monde et avec ce monde. De la sorte, le mutisme et le fatalisme sont totalement exclus. C'est seulement en tant qu'ETRES OUVERTS que les populations peuvent à la fois nommer les réalités de leur milieu dans un langage créatif et le transformer par leurs propres actes. Dès lors, la conscientisation n'est pas un simple mécanisme idéaliste. Elle vise à aider l'homme à s'insérer lui-même dans une action de transformation. Cette dernière, précise FREIRE, n'est toutefois pas une fin en soi; elle doit à son tour déclencher un nouveau processus continu de recherches et d'actions.

Conscientization implies then, that when I realize that I am oppressed, I also know I can liberate myself if I transform the concrete situation where I find myself oppressed. Obviously, I can't transform it in my head: that would be to fall into the philosophical error of thinking that awareness creates reality, I would be decreeing that I am free, by my mind. And yet, the structures would continue to be the same as ever-so that I wouldn't be free. No,

conscientization implies a critical insertion into a process, it implies a historical commitment to make changes. (23)

La conscientisation telle que FREIRE la conçoit, se veut une des alternatives à l'éducation formelle et mécanique qui, dit-il est anti-dialogue et vise la "domestication" de l'homme.

The product of this anti-dialogical culture of domination is the culture of silence, characterized by hopelessness, passivity, self-doubt, where to be is to be under. The oppressed, in accepting the oppressor values as the only available model, come to share the oppressor's fear of change, of freedom. (24)

L'éducation pour la domestication que FREIRE appelle également "l'éducation bancaire", repose sur une manipulation des relations entre éducateur et éduqué. Ces derniers sont traités en objets. Comme des récipients, ils ont à être remplis du savoir de leur éducateur. Ils ne sont pas invités à participer de façon créatrice au processus d'apprentissage. Le vocabulaire qu'ils apprennent leur arrive comme quelque chose de totalement à part, parce qu'il n'a aucune affinité avec leur univers linguistique.

Ainsi donc, les analphabètes, dans une méthode "bancaire", n'ont pas l'opportunité de découvrir les causes de leurs problèmes, de leur situation de vie concrète. Tout ce qu'on leur demande, c'est de mémoriser et de répéter ce qui leur est présenté. Le principe est le suivant: "ce qui est vrai et bon pour les élites est aussi vrai et bon pour le peuple." (25)

Ce refus de l'implication dialectique de l'enseignement et de l'activité d'apprendre, dit FREIRE, renforce la conception d'un savoir et d'une culture réservée à une élite.(26) Cette culture; puisqu'elle n'a aucun lien avec l'univers de la majorité, son imposition entraîne une "invasion culturelle". (27) Cette dernière amène les illettrés à admirer les valeurs de la puissance dominante au détriment des leurs. Etendant cette analyse au problème de développement économique et social du Tiers-Monde, on comprend aisément la stupidité de certains dirigeants politiques de vouloir transposer dans leur pays, sans aucune forme de procès, les modèles de développement qui ont fait leur preuve ailleurs.

De l'étude qui précède, on peut, en nous résumant, tracer un parallèle entre les principes directeurs de la conscientisation de FREIRE et ceux qui caractérisent l'éducation mécanique. Pour faciliter notre tâche à cet effet, nous rappelons que toutes les références entre parenthèses dans le tableau ci-après, sont celles du livre "Pédagogie des Opprimés", Maspéro, Paris 1974, :

---

Caractéristiques de l'éducation  
de libération

Caractéristiques de l'éducation  
mécanique

---

1- LA COOPERATION: les sujets se rencontrent pour transformer le "monde". Il n'y a pas de dualité dominant/dominé. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de place pour un ou des leaders. Selon FREIRE, il

1- LA CONQUETE: les leaders imposent leurs vues au peuple. Au niveau des écoles, cela se traduit par la dualité maître/élève. Le premier, étant donné l'absence de dialogue, imprime sa marque au second qu'il domine.

s'agit simplement que les leaders ne se constituent pas en propriétaires des masses. C'est le dialogue qui doit alimenter leurs relations. (p. 162)

2- L'UNION: pour la mise en oeuvre de l'éducation libératrice, les leaders recherchent l'union avec les opprimés et entre les opprimés. Cette union dit Freire, a pour but de donner aux opprimés le moyen de poser un acte d'adhésion à la praxis véritable de transformation de la réalité injuste, en découvrant le pourquoi et le comment de leur adhérence. (p. 168)

3- L'ORGANISATION: celle-ci est une pratique de la liberté. C'est le processus par lequel les leaders révolutionnaires à qui l'on refusent également le droit à la parole, commencent à enseigner au monde. L'organisation selon Freire, est le point de départ de l'apprentissage authentique et dialogique. Les leaders ne peuvent parler seuls, ils doivent parler avec le peuple. Ceux qui ne procèdent pas ainsi, dit Freire, qui persistent à imposer leur vision, manipulent le peuple. (p. 173)

4- LA SYNTHÈSE CULTURELLE: dans l'approche de Freire, puisqu'il n'y a ni envahisseurs ni modèles imposés, les

Cet acte de domination, d'anti-dialogue entre leader et peuple ou entre élève et maître, est appelé conquête par Freire. (p. 130)

2- LA DIVISION: ici, c'est le "machiavélisme": diviser les masses pour mieux les gouverner. Selon Freire, lorsque les minorités soumettent les majorités à leur empire, les oppriment, il faut, pour conserver leur pouvoir, diviser les masses populaires. (p. 133) Cette division se fait non seulement par des méthodes répressives, mais aussi par des formes d'action culturelle. Une des caractéristiques de cette dernière est qu'elle s'appuie sur une vision parcellaire des masses opprimées, fait obstacle à leur perception critique de la réalité et favorise leur aliénation. (p. 134)

3- LA MANIPULATION: selon Freire, les leaders ou les éducateurs usent de cet instrument pour modeler l'esprit et l'effort des masses opprimées afin de rendre celles-ci conformes à leurs désirs. Par exemple, l'image de la bourgeoisie est offerte aux masses comme modèle de leur éventuelle ascension sociale. (p. 139)

4- L'INVASION CULTURELLE: cette dernière caractéristique est le prolongement de la manipulation. Elle se traduit par la

acteurs analysent la réalité de façon critique et prennent des décisions qui ont une signification dans leur vie. Ils font donc des choix éclairés dans un enrichissement mutuel. La synthèse culturelle affirme Freire, ne connaît pas les différences entre les points de vue des leaders et ceux du peuple. Au contraire elle s'appuie sur ces différences. (p. 177)

pénétration des envahisseurs dans le contexte culturel des envahis. Ces derniers perdent leur authenticité. Les programmes éducatifs correspondent aux ambitions, aux normes et aux finalités des envahisseurs. Les institutions pédagogiques sont marquées par ce climat. Elles fonctionnent comme des agences de formation de futurs envahisseurs. (p. 147) Les élèves découvrent que pour réussir, il leur faut s'adapter aux règles établies verticalement. (p. 148) Et, l'une des règles est de ne pas penser. Interiorisant l'autorité à travers le type de relations que l'école leur apprend, les élèves commencent leur carrière professionnelle en suivant les cadres rigides dans lesquels ils ont été déformés. (p. 148)

### 3- Les principes fondamentaux de la conscientisation

La conscientisation telle que conçue par Paulo FREIRE, repose sur six principes directeurs que nous nous proposons d'analyser sous la présente rubrique.

La première conviction de FREIRE et qui représente la pierre d'assise de sa théorie éducative est la suivante :

Pour être valable, toute éducation, toute action éducative doit nécessairement être précédée d'une réflexion sur l'homme et d'une analyse du milieu de vie concret de l'homme que l'on veut éduquer ou pour mieux dire, que l'on veut aider à s'éduquer. (28)

De cette conviction, on relève deux idées-forces : la réflexion sur l'homme et l'analyse de son milieu. Elles constituent les préalables à l'élaboration d'un véritable programme d'éducation. Selon FREIRE, une politique éducative qui ne s'appuierait pas sur ces éléments de base, court le risque :

- soit de réduire l'homme à la condition d'objet, où la parole lui est niée et où la passivité le soustrait de son domaine exclusif i.e., l'histoire et la culture. Or, affirme FREIRE, l'éducation doit garantir la vocation de l'homme à être sujet;

- soit de réaliser une éducation plaquée i.e., qui n'a aucune affinité avec la vie concrète des éduqués. On aboutit alors à un système éducatif inopérant. Chaque homme précise FREIRE, vit à une époque donnée, en un endroit précis, dans un contexte social et culturel bien délimité. C'est pour ces raisons dit-il,

que l'éducation, pour être efficace, doit s'appuyer sur l'homme, ses conditions d'existence, ses aspirations, etc...

La deuxième conviction de FREIRE est étroitement liée à la première en ce sens que l'action éducative qui succède à la réflexion, doit établir une relation dialectique avec le contexte social de l'homme. La libération de l'homme selon FREIRE, suppose pour celui-ci, non seulement une prise de conscience mais aussi une action pour changer la vision qu'il a de lui-même et qui fait qu'il a un sentiment de non appartenance à son propre univers. (29) Le signe de son insertion dans cet univers est celui de l'évolution de son jugement personnel vers un jugement critique, lequel lui permet de poser des gestes conformes à ses besoins et à ceux de sa communauté. Insertion sociale et jugement personnel vont de pair dit FREIRE. Une rupture signifierait une éducation qui oblige l'homme à s'ajuster, à s'accommoder. Alors, ajoute FREIRE, l'histoire et la culture

... perdraient tout leur sens. Il leur manquerait le trait distinctif de la liberté. Chaque fois que sa liberté est opprimée, l'homme n'est plus qu'un être amoindri, acceptant les ajustements imposés sans le droit de les discuter; il renonce aussitôt à son pouvoir créateur. (30)

La troisième conviction de FREIRE, est la conséquence des deux premières :

C'est dans la mesure où l'homme, intégré dans son contexte, réfléchit sur ce contexte et s'engage, qu'il se construit lui-même et devient sujet. (31)

L'homme, parce qu'il possède la capacité de prendre conscience de la réalité, de la percevoir de façon critique,

a) il découvre qu'il n'est pas seulement dans la réalité mais aussi avec elle;

b) il discerne ce qui est propre à l'homme i.e., la différence entre les humains d'une part, et entre les humains, les animaux et les végétaux d'autre part;

c) il capte la dimension temporelle du réel i.e., le passé, le présent et le futur. Autrement dit, l'homme devient capable de reconnaître qu'il vit non un éternel présent, mais un temps fait d'hier, d'aujourd'hui et de demain. (32) Cette temporalité selon FREIRE, permet à l'homme de comprendre son historicité dans toutes ses dimensions.

La réponse que l'homme apporte à un défi ne change pas seulement la réalité qui s'affronte à lui et à qui il s'affronte; cette réponse le change lui-même... Dans le jeu constant de ses réponses, l'homme s'altère dans l'acte de répondre. (33)

La quatrième conviction de FREIRE est que l'homme, en posant des gestes pour solutionner ses problèmes (économique, social voire politique), crée sa propre culture. La culture pour FREIRE, est le résultat de toutes les activités que l'homme entreprend pour transformer la nature et nouer des relations de dialogue avec les autres hommes. L'individu, dans ses rapports avec le monde, y ajoute quelque chose dont il est l'auteur.

La cinquième conviction est que l'homme en créant sa culture, fait également l'histoire.

(...) non seulement l'homme est créateur de culture par ses relations et par ses réponses aux défis que lui propose la réalité; mais par cette réponse même et par ses relations, l'homme fait l'histoire. (34)

Selon FREIRE, les changements de comportements, d'attitudes que l'homme opère sur lui-même, démontrent qu'il est capable de saisir les "thèmes" de son époque. En saisissant ces thèmes, l'homme accomplit différentes tâches, chacune d'elles étant appropriée aux besoins, aux exigences du moment. L'histoire apparaît ainsi comme une série d'époques caractérisées chacune par des aspirations, des nécessités différentes. Alors, ce qui détermine le passage d'une époque à l'autre, c'est l'apparition de valeurs nouvelles qui s'opposent à celles d'hier. Les formulations nouvelles, les changements de procédés ou d'actions, etc... permettent ainsi à l'homme de participer aux époques successives de sa vie. Dans le cas contraire dit FREIRE, l'homme sera bien plus emporté par l'histoire qu'il ne la fera. (35)

Enfin, la sixième conviction de FREIRE et qui résume sa pensée éducative, est la suivante :

Il faut que l'éducation soit dans son contenu, ses programmes, ses méthodes, adaptée à la fin que l'on poursuit, qui est de permettre à l'homme de devenir sujet, de se construire comme personne, de transformer le monde, de nouer avec les autres hommes des relations de réciprocité, de faire sa culture et de faire l'histoire. (36)

Ainsi la finalité de l'éducation est d'aider l'homme à s'aider lui-même i.e., à prendre conscience de sa réalité et à la transformer. On ne peut évidemment pas transformer une réalité qu'on ignore ou lutter contre une force qu'on ne comprend pas. Cela est aussi vrai pour les forces de la nature (sécheresse, inondation, épidémies, etc...) que pour les forces sociales (la bureaucratie ou l'Etat par exemple). (37)

L'objectif de l'éducation sera donc de promouvoir chez l'homme, une conscience critique i.e., une attitude de réflexion qui engage à l'action. Dans ses rapports avec le monde, l'homme dit FREIRE, est susceptible de prendre différentes attitudes qui varient selon son degré de compréhension de la réalité qui l'entourne (forces de la nature plus forces sociales). Ces attitudes correspondent ainsi à des niveaux de conscience que FREIRE classe en trois types. Chaque type de conscience, selon l'interprétation de la pensée de FREIRE par William A. SMITH (op.cit.), est défini par la manière dont l'individu s'y prend pour :

- nommer les contradictions internes à sa propre vie et à la société en général;
- réfléchir sur ces contradictions et chercher les moyens pour
- agir en vue d'y remédier.

Ainsi, le premier type de conscience est le type magique. A ce stade, l'homme ne perçoit pas le rapport dialectique qui l'unit à la nature.

Individuals at this first stage of consciousness are trapped by the myth of natural inferiority. They know that they do things, what they do not know is that men's actions transforming. (38)

Pris dans ce cadre d'impuissance, l'homme est incapable de déterminer la nature de ses problèmes. Il nie souvent leur existence. Dans ce cas, il ne pense pas à l'utilité d'une action quelconque. Il s'abandonne au jeu irrationnel des

forces magiques. Fataliste, marginal par rapport à l'histoire comme le qualifie FREIRE, cet homme vit au jour le jour et se conforme à sa condition d'existence.

Magical consciousness is characterized by fatalism which leads men to fold their arms, resigned to the impossibility of resisting the power of facts. (39)

Une personne à ce stade de conscience, même si elle peut vaguement "définir" ses problèmes à partir par exemple de sa mauvaise santé ou des conditions minables des terres, elle attribuera tout de même la cause à des facteurs qu'elle ne peut contrôler. La responsabilité revient généralement à Dieu ou à un manque de chance.

Magical consciousness simply apprehends facts and attributes to them a superior power by which it is controlled and to which it must therefore submit. (40)

L'une des conséquences d'une telle situation est que l'individu au stade magique, ne voit pas l'utilité d'une transformation des conditions sociales.

Acting to solve problems is considered futile since the causes are uncontrollable, hence resignation and waiting for luck to change. (41)

Au stade magique, même si l'individu entrevoit une action possible pour changer ses conditions d'existence, il investit ce pouvoir dans une force qu'il côtoie tous les jours, en l'occurrence l'administration ou le gouvernement. Cette force devient la force capable de prendre des décisions parce que, dit-on, elle a des qualités inégalées.

The oppressor is always the winner... Seeing the oppressor has engendering many of the qualities

of superior powers, they (magical level individuals) will identify power with goodness and rightness. (42)

Ainsi, l'individu qui a une conscience magique, vit constamment dans l'attentisme au bout duquel il espère un changement de sa situation grâce à l'intervention d'un autre acteur. La plupart des cas, si un changement n'intervient pas comme il le souhaite, il accepte ses conditions de vie et s'y conforme.

Le second type de conscience est le type naïf. Il se caractérise au départ, par une perception superficielle des problèmes. L'individu à ce stade trouve la source de ses maux dans des personnes prises séparément. Par exemple, il attribuera la mauvaise éducation de ses enfants aux retards répétés de l'instituteur à l'école ou encore, il dira que la population a moins de liberté parce que le policier du coin distribue trop de billets de contravention. Il ne peut saisir l'inter-relation entre ces individus et le système politique, administratif ou culturel qui l'opprime. C'est ainsi que, comme l'a fait observer William SMITH,

The contradiction which the naive individual faces is between an idealized system which should work, and specific violations of that system by evil or ignorant individuals. If those individuals could be made to reform their ways, then the system would function perfectly. (43)

Etant donné cette vision des problèmes, certains individus au stade naïf, peuvent aller aussi loin que se blâmer eux-mêmes. C'est le cas notamment de ceux qui acceptent l'explication de l'opresseur, selon laquelle "les choses

sont ce qu'elles sont". Autrement dit, si l'opprimé a des problèmes, c'est parce qu'il ne vit pas comme l'opresseur. La solution serait donc d'imiter les gestes et les attitudes de celui-ci. Souvent, cette imitation peut conduire l'oppressé à agresser ses propres parents. C'est ce que FREIRE appelle la "violence horizontale":

By accusing their family of having done nothing for them, they (naïve individuals) strike out against their own cultural roots and consequently against themselves. (44)

En nous résumant, nous pouvons dire que l'individu au stade de conscience naïve, peut identifier des injustices. Cependant, son niveau de compréhension des causes de ces injustices ainsi que des actions à prendre pour y remédier, se limite soit à des blâmes à l'égard de personnes isolées (l'avocat, le policier, l'instituteur ou même les membres de sa famille) soit à des blâmes à l'égard de lui-même. Dans ce dernier cas, il fera un troc de ses valeurs propres contre celles de l'opresseur.

(He) live(s) in the duality in which to be is to be like, and to be like is to be the oppressor. (45)

Fidèle à cette vision naïve des problèmes, l'individu oppressé ne voit son salut que dans des réformes ponctuelles au lieu d'une vraie transformation du système qui l'opprime.

Le troisième type de conscience est celui que FREIRE appelle "the critical or transitive consciousness". A ce stade, l'individu cesse d'être à la remorque des mythes, des superstitions, de la violence horizontale et des blâmes

envers soi-même et ses parents. Il cesse de se comporter en objet manipulé. Il décèle les problèmes sous un angle critique en ce sens qu'il les examinera sans se laisser emporter par la passion. Tant dans le diagnostic que dans la recherche des solutions, il se veut critique, rationnel. Une réflexion précédera chaque action. Les faits seront représentés tels qu'ils existent empiriquement, dans une relation causale. Les problèmes socio-économiques étant complexes parce qu'ils concernent en général toute la communauté, l'homme au stade critique, recherche le dialogue avec ses pairs ainsi que la convergence des efforts en vue de trouver des solutions satisfaisantes. Par ailleurs, à l'opposé de la conscience naïve, l'objectif ne serait plus une simple réforme ponctuelle des habitudes individuelles, mais plutôt une transformation du système d'oppression. Selon William SMITH, ce processus de transformation comprend deux aspects:

a) a personal self-affirmation and rejection of playing host;

b) a conscious empirical attempt to replace the oppressive system with a system both just and malleable. (46)

Le premier élément ci-dessus peut s'expliquer comme le désir et la volonté de rester ce qu'on est plutôt que de troquer ses valeurs propres contre celles d'une tierce personne en l'occurrence l'oppresseur. L'homme au stade critique refuse d'investir son pouvoir d'action à une autre personne ou à l'administration. Il se valorisera tout en rabaissant

les institutions et les normes qui tendent à le réduire à la passivité.

More and more reference will be made to the ignorance and ineptness of the oppressor. They become vulnerable individuals, losing their mythical quality of omnipotence and irrational qualities of demoniac evilness. (47)

Ainsi, l'homme récupère sa capacité de réflexion qui lui permet de déceler les contradictions entre ses propres actions et ses objectifs du changement. Il comprendra par exemple que son comportement personnel peut souvent contribuer à donner l'exclusivité du pouvoir de décider au système qui l'opprime. Il fera par conséquent une auto-critique qui n'est pas nécessairement un complexe d'infériorité mais plutôt un "réveil" après une longue période d'irrationalité et de naïveté. Cette auto-critique sera généralement accompagnée par une action concrète de l'individu aidé par ses pairs à l'occasion, en vue de se libérer de l'emprise de l'ordre ancien. Ceci nous amène au second élément décrit par William SMITH.

Le second élément se caractérise par la concentration de l'attention de l'oppressé sur le système même. Il s'intéressera à l'examen des politiques, des normes, des lois, etc... ainsi que tout ce qui favorise l'injustice sociale. Comme le fait observer le professeur Lawrence ALSCHULER, au niveau de la conscience critique,

(...) the individual has an integrated understanding of the socio-economic system, enabling him to relate the instances of oppression to the normal functioning of an unjust and oppressive system. (48)

Ce processus de réflexion et d'action ainsi décrite est aux antipodes des déclarations futiles et des suppositions non vérifiées que FREIRE appelle verbalisme naïf ou activisme naïf.

#### 4- La pratique de la méthode: l'expérience du Brésil

Fidèle à ses convictions, Paulo FREIRE a commencé l'expérience du Brésil par une réflexion et une analyse des conditions socio-culturelles et politiques de ce milieu.

FREIRE a découvert que sa société en était une de transition i.e. que le Brésil vivait le passage d'une époque à l'autre. Durant l'époque coloniale dit-il, la société brésilienne était "fermée". Les caractéristiques de cette société étaient les suivantes:

- l'aliénation culturelle
- le rôle aliéné et aliénant de ses élites
- la distance qui séparait le peuple des élites placées au-dessus de lui
- l'endossement du peuple dans le mouvement général, son incapacité de décision et la réduction de sa mission à un à un rôle qui le condamnait à rester inférieur

- un système économique basé sur l'agriculture. (49)

Cette société fermée ajoute FREIRE, a été ébranlée par la rupture de l'équilibre des forces qui la maintenaient. Il y eut notamment l'essor industriel, l'urbanisation et la formation de nouvelles classes sociales. Ces transformations ont facilité l'apparition de nouveaux thèmes économiques et sociaux. Désormais, la population ne se contente plus d'assister, d'être simplement spectatrice, mais elle veut participer et décider.

Ce passage ou "transit" précise FREIRE, n'a toutefois pas été sans difficultés car le peuple en ce moment, n'avait pas l'expérience du dialogue, de la participation et de la prise de décision. En un mot, il n'avait pas l'expérience de la démocratie. (50)

Par ailleurs, le type de conscience que l'on retrouvait dans le peuple brésilien en transition, était soit magique soit naïve. Le peuple avait tendance à simplifier les problèmes; les occasions de polémique étaient plus nombreuses que celles du dialogue. Les citoyens avaient un goût marqué pour les explications fabuleuses. (51)

Ces difficultés accumulées, souligne FREIRE, entravaient le développement car ce dernier nécessitait le passage à une autre mentalité i.e. celle qui permet à l'homme brésilien analphabète de reconnaître les thèmes et les tâches de son époque. Le passage à une telle mentalité qui équivaut à une conscience critique, ne peut se faire automatiquement. Il faut un travail éducatif affirme FREIRE. Cependant le type d'éducation qui était dispensé en ce moment au Brésil ne satisfaisait pas FREIRE. C'est dit-il, un type de formation qui "ajuste", qui "accomode".

A partir de cette réalité brésilienne, FREIRE, préoccupé d'aider le peuple à s'insérer dans la construction nationale, conçoit une méthode d'éducation qui invite les analphabètes à la critique des problèmes vécus par eux dans leur famille. Car, "l'analphabétisme n'est au fond que le résultat

d'une lente dépossession de droit de s'exprimer dont les paysans ont été victimes. (52)

Alphabétiser, c'est donc réapprendre aux analphabètes affirme FREIRE, à exprimer ce qu'ils vivent, mais aussi à le faire comme auteurs et témoins de leur propre histoire. (53)

On sait que pour FREIRE, la culture est le résultat des activités que l'homme entreprend lui-même pour transformer la nature et nouer des relations de dialogue.

Comment se présente en pratique un cours d'alphabétisation pour rendre la parole aux analphabètes?

L'explication de la méthode conçue par FREIRE se déroule en cinq étapes:

1- La première consiste à dresser un inventaire de l'univers linguistique des groupes de travail. Il s'agit, à partir d'entretiens spontanés avec les populations à alphabétiser, de permettre à celle-ci de décrire, discuter et critiquer la réalité socio-économique. Les sujets abordés sont ceux qui ont une signification profonde dans leur vie: travail, maladie, problèmes politiques, rapports sociaux, logement, alimentation, santé, etc...

Ces discussions spontanées permettent aux animateurs de relever:

- a) des expressions populaires typiques au groupe,
- b) des vocables ayant un rapport avec l'expérience des populations concernées, dans leur vie quotidienne ou professionnelle.

L'objectif d'un tel exercice est d'autant plus important qu'il permet de recenser les besoins, les aspirations, la méfiance du groupe de travail et d'une manière générale de toute la communauté.

2- Dans la seconde étape, FREIRE et son équipe choisissent des "mots-clés" parmi l'ensemble des expressions populaires et des vocables relevés durant la première phase. Ce choix repose sur trois critères fondamentaux:

- i- la richesse des sons
- ii- les difficultés phonétiques; la liste des mots-clés est dressée par ordre de difficulté phonétique croissante;
- iii- la signification ou la portée du mot dans les secteurs social, économique, politique ou culturel.

3- La troisième étape est consacrée à l'élaboration de "situations existentielles" qui recréent des problèmes habituellement rencontrés par les populations à alphabétiser. Il s'agit d'une simulation qui porte sur l'analyse par les citoyens eux-mêmes avec la collaboration des animateurs, de problèmes régionaux et locaux. Du dialogue qui s'établit entre les participants, apparaissent des mots-clés qui sont sélectionnés dans un ordre croissant de difficulté phonétique.

4- Dans la quatrième phase, l'équipe d'alphabétisation prépare des fiches qui serviront "d'aide-mémoire" aux animateurs. Ces fiches, selon FREIRE, ne doivent pas constituer une règle rigide à observer ni un guide à suivre. (54)

5- La cinquième phase est consacrée à la confection de panneaux, de diapositives, de dessins, etc... ayant trait aux mots-clés qui seront répartis par groupes de famille. Chaque matériel représente une situation typique des activités de l'homme en inter-relation avec la nature ou dans ses rapports avec d'autres hommes. L'objectif visé est de faire découvrir par l'analphabète qu'il est artisan de sa propre vie, de sa culture et qu'il renferme en lui le potentiel de création.

Une fois ces cinq conditions remplies, le travail d'alphabétisation commence.

L'exécution de la pratique débute par la projection de diapositives ou par la présentation de tableaux de situations existentielles. Cette présentation est suivie d'une discussion et d'un décodage des situations existentielles pour en découvrir et en dégager les implications sociologiques. C'est seulement quand le groupe aura suffisamment identifié les problèmes, les défis exprimés dans les situations existentielles que leur proposent les tableaux, que l'animateur passe à la visualisation du mot-clé correspondant. Ce mot-clé qui est également appelé par FREIRE, "mot générateur", est alors identifié par les participants. L'animateur établit le lien sémantique existant entre ce mot et la situation qu'il désigne sur le tableau ou sur la diapositive. Cette opération est suivie par la présentation du mot générateur découpé en syllabes i.e. ses éléments phonétiques. Une fois ces éléments bien

examinés par le groupe de travail, les animateurs lui présentent des familles phonétiques correspondant aux syllables du mot générateur. Ces familles phonétiques sont étudiées l'une après l'autre, puis regroupées dans une analyse finale servant à découvrir des voyelles ou de façon générale, le mécanisme de formation des mots. Lorsque "les apprenants" auront assimilé tout ce mécanisme grâce au dialogue et aux discussions, les animateurs les encouragent à former des mots de leur propre recherche.

Peu importe dit FREIRE, que les mots aient ou non un sens. Ce qui compte ajoute-t-il, c'est là découverte du mécanisme et des combinaisons de phénomènes. (55)

Le contrôle des mots trouvés doit être fait par le groupe, aidé de l'éducateur, et non par ce dernier avec l'assistance du groupe. (56)

Ainsi, les "découvertes" se consolident dans un véritable apprentissage où l'homme non seulement apprend à lire et à écrire, mais aussi prend conscience de ses conditions d'existence en tant que personne i.e., sujet. Il se conscientise. Alors, conclut FREIRE, "il se politisera lui-même". (57)

L'illustration la plus souvent citée par les auteurs qui ont analysé l'oeuvre de FREIRE, est celle d'une FAVELA, i.e. un bidonville. (58)

Les animateurs appelés également des coordonnateurs, projettent une diapositive ou dessinent un tableau représentant une situation concrète rappelant une FAVELA, par exemple

un taudis. Les participants sont invités à soulever par eux-mêmes, tous les problèmes qu'ils y rencontrent. Selon l'expérience de FREIRE, les problèmes les plus souvent mentionnés sont ceux de la pauvreté, des maladies, du chômage, de l'hygiène, de l'eau, etc... Cette première séance est suivie d'une seconde projection de diapositive ou une autre présentation de tableau comportant cette fois-ci, le nom écrit d'une FAVELA. Ce mot sera examiné par les participants exactement comme l'image l'a été au départ. Puis, une autre vue leur montrera le mot découpé en syllabes:

FA - VE - LA

A partir de la première consonne de chaque syllabe, les coordonnateurs aident les participants à former de nouvelles syllabes de la même famille. Cela se fait en greffant différentes voyelles aux dites consonnes. L'opération se fait en trois étapes:

1- FA - FE - FI - FO - FU

2- VA - VE - VI - VO - VU

3- LA - LE - LI - LO - LU

Une opération de synthèse active permet par la suite au groupe de recherche, de construire des mots en faisant des combinaisons. Dans l'exemple qui nous concerne ici, le mot générateur FAVELA a donné des mots aussi variés que Fila (file), Vela (bougie), Fivela (boucle), Lavada (levég), etc... (59)

Le même exercice peut être répété en français. Pour cela, choisissons par exemple le mot générateur SALADE. La

discussion à partir de ce mot peut être organisé autour des problèmes suivants: jardinage, valorisation du travail humain, commerce des légumes, usage des engrais, matériel d'arrosage, irrigation, valeur nutritive des fruits, etc...

En découpant le mot SALADE, on obtient trois syllabes (SA-LA-DE) qui, par altération successive de la voyelle "a", peuvent donner les nouvelles syllabes ci-dessus:

1- SA - SE - SI - SO - SU

2- LA - LE - LI - LO - LU

3- DA - DE - DI - DO - DU

Une combinaison de ces divers éléments permet d'engendrer des mots comme:

- Sale: les thèmes de discussion possibles peuvent être: l'hygiène corporelle, l'usage du savon, l'eau potable, l'entretien de la maison, les maladies contagieuses, l'entretien des fosses septiques, etc...

- Silo: la discussion à partir de ce mot peut concerner des thèmes aussi variés que: la conservation des récoltes, la faim, la sécheresse, les grains de semence, l'habitat, etc...

- Sole: ici, le thème principal peut être la pêche. Cependant, on pourrait étendre la discussion aux problèmes de navigation, d'irrigation, de transport, de coopérative des pêcheurs, etc...

D'autres combinaisons pourraient s'ajouter à la liste. Cependant, dans le souci de diversifier nos choix de mot générateur, proposons le mot VISITE. Altérées et combinées entre

elles, nous obtenons par exemple: Vote, Tissu.

- Vote: thèmes de discussion possibles: démocratisation, transformation des structures sociales, solidarité du groupe, rôle du peuple dans l'organisation du pouvoir, participation sociale, etc...

- Tissu: thèmes de discussion possibles: habillement, conditions climatiques, transformation du textile, production du coton, réforme agraire, etc...

On estime ainsi que quelques dizaines à peine de mots générateurs peuvent suffire à alphabétiser un groupe. (60) Au Brésil, notamment dans le Nord-Est, les résultats obtenus: 300,000 travailleurs alphabétisés en 45 jours (61) ont impressionné l'opinion publique. En 1963, le Ministre de l'Education du Brésil décide d'adopter la méthode pour animer la campagne nationale d'éducation. FREIRE en devint le coordonnateur général. C'est ainsi qu'entre 1963 et 1964, se réalisèrent des cours de formation de coordonnateurs dans la plupart des capitales des Etats Brésiliens. En l'espace de 8 mois, 1,000 d'entr'eux étaient formés tandis que 20,000 centres culturels (milieux de discussion) étaient mis en place. (62)

Le plan prévoyait la formation de 2 millions de participants la première année, en raison de 30 par cercle culturel chaque trimestre. (63)

Même si le programme ainsi décrit n'a pu réaliser l'ensemble de ses projets, à cause notamment du coup d'Etat militaire au Brésil, certains indices permettent de croire

que le mouvement "alphabétisation-conscientisation" a eu un impact considérable sur la société brésilienne:

1- Les protestations de certains groupes oligarchiques dans le Nord-Est en particulier; partisans de l'exclusion des analphabètes, ces groupes ont critiqué l'extension de la participation populaire aux activités nationales notamment l'extension du droit de vote aux analphabètes. Les masses paysannes du Brésil, accédant à la lecture et à l'écriture, ont également accédé pour la plupart, à une certaine forme d'exercice démocratique: le vote. Ce privilège était accessible aux seules classes dominantes.

2- Cette participation populaire qui permettait à l'homme brésilien d'acquérir une responsabilité sociale et politique en l'exerçant, a modifié d'une manière générale, le schéma des relations de pouvoir. L'élection de Miguel ARRAES(64) comme Gouverneur de PERNAMBOUC est un exemple éloquent:

Leader populaire de premier plan, Arraes, appuyé par les masses urbaines, triompha à Recife, la Capitale de l'Est, mais fut battu à l'intérieur de la province dont l'électorat était composé de petite bourgeoisie, des grands propriétaires.

3- Il faut noter également l'amorce sous le Gouvernement de Goulart, d'un programme de réforme agraire qui devait peu à peu faire disparaître la grande propriété terrienne au profit des paysans. (65) De plus, en rapport avec le programme "alphabétisation-conscientisation", 1,300 syndicats ruraux ont été créés en moins de 12 mois, dans les régions où s'étaient réalisés l'année précédente, des cercles de culture. (66)

4- Enfin, à cause de la forte influence de sa méthode éducative, Paulo FREIRE a dû s'exiler car son action a été interprétée par le Gouvernement militaire comme de la subversion, d'atteinte à l'ordre public.

#### Réflexions sur la méthode éducative de FREIRE:

A l'issue de l'analyse de la méthode éducative de FREIRE, il convient d'en résumer les grands traits et de faire quelques réflexions.

Le processus peut être schématisé de la façon suivante:

- discussion spontanée avec la population à alphabétiser afin de recenser dans son univers linguistique, des mots qui ont un sens dans la vie de la Communauté;
- choix et classement de ces mots selon un ordre croissant de difficulté linguistique,
- présentation sur panneaux ou sur diapositives d'une situation existentielle rappelant la réalité vécue par les analphabètes. A ce stade, aucune écriture n'est incluse à l'image présentée;
- analyse ou décodage de la situation par les analphabètes assistés de leurs animateurs;
- reprise de la visualisation de la même situation mais cette fois-ci avec le mot générateur correspondant;
- présentation du même mot découpé en syllabes;
- présentation visuelle des familles phonétiques

correspondant aux syllabes du mot étudié;

- étude des familles et découverte des voyelles par les analphabètes.

La méthode ainsi décrite est intéressante pour plusieurs raisons.

Elle repose sur une théorie humaine dont la charpente est la pratique. On peut difficilement nier l'efficacité d'une telle approche dans le tiers monde où les valeurs traditionnelles sont encore fortes et où la pratique a longtemps été le principal recours éducatif. D'ailleurs, dans le chapitre I, l'occasion nous a été donnée de constater qu'en l'absence d'institutions scolaires, l'intégration sociale dans les communautés traditionnelles se faisait grâce aux actes sociaux (production) ainsi que des rapports sociaux (vie familiale manifestations collectives diverses).

La méthode de FREIRE se rapproche de cette tradition mais elle n'est pas figée et fermée au progrès. Comme l'a fait remarquer John L. ELLIAS,

In theorizing, Freire again and again goes back to the reality of what he did in order to explain it as completely and as consistently as possible. He also modified his practice as a result of theoretical and practical considerations. There is thus in his work the close dialectical relationship between theory and practice that lies at the very heart of his educational philosophy. (67)

Par ailleurs, l'approche de FREIRE nous apprend qu'une théorie d'éducation doit être élaborée à partir d'une étude du contexte historique du milieu social auquel elle est destinée. Il s'agit là à notre avis, d'une méthode éducative

qui est motivant et qui engendre un phénomène d'auto-apprentissage car elle part du vécu des analphabètes. Le savoir n'étant pas imposé, c'est l'analphabète qui crée son propre savoir à partir des réalités de la communauté. De la sorte, les nouveaux alphabétisés ont moins de chance de retomber dans l'analphabétisme.

FREIRE est opposé à l'éducation dite bancaire. Etant donné que les thèmes et les mots de son programme d'éducation sont choisis dans l'univers linguistique des apprenants, on peut affirmer que le contenu de l'éducation selon la méthode de FREIRE, est l'émanation du public à éduquer. Soucieux de l'inter-relation entre le contenu de l'éducation et les éduqués, FREIRE précise que la codification ne doit être ni trop explicite ni trop obscure.

Quand FREIRE affirme que l'éducation n'est pas neutre, il veut non seulement nous rappeler que l'éducation véhicule des valeurs, des images, une conception du monde, un modèle de pensée, etc... mais aussi, il veut nous mettre en garde contre les risques de manipulation que l'éducation peut provoquer. L'éducateur dit FREIRE, a ses propres options et les "plus dangereuses pour une éducation sont celles qui se transmettent sous l'autorité pédagogique sans s'avouer comme options". (69) C'est pourquoi, loin d'être une opération de conditionnement, l'alphabétisation conçue par FREIRE, vise la conscientisation des masses afin qu'elles découvrent la nécessité de prendre la parole et d'agir elles-mêmes pour faire

leur propre histoire.

Paulo FREIRE a une vision dialectique de l'éducation car celle-ci est la réflexion critique qui permet à l'homme d'entrer en inter-relation avec la nature et les hommes. L'homme et la nature dit FREIRE, sont tous les deux inachevés. Dans leur rapport permanent, l'homme en transformant la nature, dépasse graduellement ses attitudes naïves ou magiques. Ce dépassement vise à moyen ou à long terme, une appropriation de la conjoncture par l'homme. Celui-ci prend en main sa situation et grâce au dialogue avec ses pairs, il assume une partie de la destinée de sa communauté. Que cette éducation entraîne la remise en question des pouvoirs politiques, cela n'est pas étonnant. Cependant, ce n'est pas que la pédagogie de FREIRE vise la subversion. Sa pédagogie est certes politique parce que FREIRE croit:

(...) que l'homme, être de parole et, par là, de dialogue, n'atteint une taille véritablement humaine que dans la concertation des libertés individuelles ou dans la recherche de cette concertation. (70)

Enfin, si l'on s'interroge sur la valeur et la portée de l'expérience de FREIRE pour le Mali, on se rend vite à l'idée que le milieu social auquel correspond cette expérience, n'est pas celui du Brésil seul. Plusieurs raisons peuvent être évoquées à l'appui d'une telle constatation:

1- Comme le Brésil, le Mali est une société en transition. Pour s'en convaincre, il suffit de se rapporter au chapitre I et III du présent travail. D'une société d'économie de subsistance totalement renfermée, où la spécialisation

professionnelle, est héréditaire, et où la hiérarchie sociale est "protégée" par des mythes, le Mali, depuis la colonisation a été ouvert à l'économie internationale. Cette ouverture l'a placé dans une dépendance qui a vu transférer son centre de décision économique au-delà de ses frontières. L'économie essentiellement exportatrice, a été placée sous le contrôle du marché français. A l'image de cette économie extravertie, la culture malienne, nous l'avons vu plus haut, a été elle aussi aliénée. La structure sociale issue de cette transformation socio-économique, a réduit la majorité de la population au silence et à la résignation. L'éducation étant élitiste, le taux d'analphabétisme était aussi alarmant qu'il le demeure encore aujourd'hui.

La situation ci-dessus décrite a été ébranlée dès 1960 par l'indépendance politique du Mali. Il y eut en effet, rupture de certains liens de dépendance avec la France: la nationalisation de certains secteurs économiques, l'impression d'une monnaie nationale, la mise en place d'un gouvernement national, etc... sont autant de facteurs qui ont modifié l'ordre ancien. Actuellement encore, dans plusieurs secteurs d'activité, les orientations du passé sont remises en question. C'est le cas notamment de l'éducation où, nous l'avons vu, deux réformes se sont succédées sans résultat satisfaisant. Tout ce remue-ménage constitue autant de tentatives de changements qui en disent long sur la recherche au Mali, de nouvelles valeurs, de nouveaux thèmes, d'un nouveau mode d'être et qui, finalement,

font du Mali une société en transition.

2- Quand FREIRE affirme que l'insertion des masses populaires dans le processus du développement économique et social dépend de leur degré de prise de conscience des réalités, on ne peut qu'être d'accord avec cette idée. En effet, une conscience naïve ou magique ne permet pas à l'homme de s'affronter valablement aux tâches de son époque, de s'insérer efficacement dans le processus historique.

Dans le cas du Mali, nous ne pensons pas nous tromper en affirmant que la majorité de la population notamment rurale, a une compréhension naïve ou magique des problèmes actuels du développement. Nous avons vu à cet effet, l'exemple des paysans pilotes, qui a été un échec au Mali. Si bien que des milliers d'hommes et de femmes quoiqu'ils représentent la force active du pays, sont "exclus" des centres de décisions. Une des conséquences de cette situation est que les paysans sont confrontés à des solutions qu'ils ne comprennent pas ou qui ne correspondent pas à leur attente. Ils en sont venus à rejeter tout ce qui vient de l'extérieur, à ne plus chercher à comprendre, à s'accrocher au passé. Ainsi, leur accès à une conscience critique se trouve quelque peu bloquée. Alors, peut-on espérer sur une promotion réelle de l'homme malien comme sujet responsable, créateur et ouvert au progrès sans une éducation de type dialogique? A notre avis, non. Il faut une approche éducationnelle qui, comme celle développée par FREIRE, soit libératrice. C'est pour ces raisons que nous affirmions au

départ, que l'éducation pour la libération est valable non seulement pour la Mali, mais pour le Tiers-Monde en général.

Cependant, certains pays comme la Côte-d'Ivoire et la Tanzanie ont choisi leur propre voie pour peut-être atteindre le même résultat que FREIRE. Aussi, avant de faire des suggestions en ce qui concerne le Mali, nous pensons qu'il est utile d'examiner ces deux expériences actuellement les plus avancées en Afrique en matière de réforme éducative. Toutes les deux intéressent le Mali car comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, elles ont des similarités avec les projets maliens. Les Zones d'Alphabétisation Fonctionnelle ressemblent notamment aux Villages UJAMAA que nous allons étudier dans le cas de la Tanzanie. Tandis que là Télévision éducative sur laquelle repose la réforme ivoirienne, est actuellement un projet embryonnaire au Mali. C'est pour cette raison d'ailleurs, que nous n'avons pas insisté sur cet aspect dans l'analyse des réformes maliennes.

La méthode d'évaluation que nous avons choisie en ce qui concerne les projets Tanzanien et Ivoirien, est celle utilisée présentement par l'U.N.E.S.C.O., dans l'évaluation des nouveaux projets d'éducation. Elle est généralement connue sous le titre, "Evaluation des nouveaux projets d'éducation: méthodologie Unesco", document préparé par J. C. EICHER et publié en 1977 (26 pages).

En résumé, cette méthode suggère la comparaison des

des objectifs poursuivis par un projet, aux résultats effectivement atteints. Ce travail comporte également d'une part, une analyse des contraintes et des contradictions auxquelles le projet a été soumis au cours de sa mise en oeuvre, et d'autre part, une réflexion sur les perspectives d'avenir.

Notre évaluation ne s'arrête pas cependant à ces éléments d'analyse. Etant donné l'intérêt que nous manifestons pour la pédagogie élaborée par Paulo FREIRE, nous étendrons notre réflexion sur les deux expériences, aux trois principales conditions posées par celui-ci en vue d'une éducation humaniste et contributive au développement économique et social. Telles que présentées dans l'introduction de la thèse, ses conditions sont les suivantes:

i- le degré d'harmonie du système éducatif mis en place, avec le milieu socio-culturel (univers linguistique, dans le langage de FREIRE);

ii- la capacité de la pédagogie à déclencher le dialogue horizontal;

iii- la qualité du feed-back de la population visée; autrement dit, le degré d'évolution de son jugement critique sur les problèmes de son environnement social, politique, économique, etc...

Cette évaluation sera complétée par une estimation des coûts des deux projets éducatifs par rapport aux possibilités réelles des deux pays.

Notes de renvoi

- (1) BRZEZINSKI, Zbigniew, Between two ages, New York, Viking Press, 1970.
- (2) HENRY, Jules, Culture against Man, New York, Random House, 1963.
- (3) MEAD, Margaret, Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap, New York, Double Day and Co., 1970.
- (4) Ibid, p. 73.
- (5) Ibid, p. 72.
- (6) SCHOOYANS, Michel, Une Maïeutique libératrice: La Méthode de Paulo Freire, Culture et Développement, vol. II, no. 2, 1969-70, p. 436.
- (7) ALBERTO, Silva, La Pédagogie de Paulo Freire: Une Conception politique de la Culture, Etudes, no. 333, déc. 1970, p. 658.
- (8) SCHOOYANS, Michel, op. cit., p. 439.
- (9) FREIRE, Paulo, L'Education pratique de la Liberté, Ed. Cerf, 1973, p. 99. Voir aussi Paulo Freire: Le Savoir naît d'une vue critique du Monde, CERES, vol. 4, no. 3, mai-juin, 1971.
- (10) SANDERS, G. Thomas, The Paulo Freire Method: Literacy Training and conscientization, dans : Education and Development - Latin America and Caribbean, Univ. of California, 1972, p. 588.
- (11) FREIRE, Paulo, L'Education; pratique de la Liberté, op. cit., p. 106.
- (12) Loc. cit.
- (13) Ibid, p. 9.
- (14) FREIRE, Paulo, Pedagogy of the Oppressed, New York, Herder and Herder, 1970, p. 76.
- (15) SMITH, William A., The Meaning of Conscientizacao: The Goal of Paulo FREIRE's pedagogy, University of Mass., U.S.A., 1976, p. 3. Voir aussi John J. DEWITT, From Schooling to Conscientization in Conscientization for Liberation, Ed. Louis M. Colomes,

Washington: Division for Latin America, U.S.  
Catholic Conference, 1971.

- (16) Ibid, p. IV.
- (17) FREIRE, Paulo, Pedagogy of the Oppressed, op. cit., p. 29.
- (18) Ibid, p. 40.
- (19) Ibid, p. 28.
- (20) FANON, Frantz, op. cit.
- (21) MEMMI, Albert, The Colonizer and the Colonized, New York, Ballantine Books, 1964, 460 p.
- (22) ALSCHULER, Lawrence, The Conscientization of Domitila - A Case Study in the political psychology of Liberation, Contemporary Crisis, (4), 1980.
- (23) FREIRE, Paulo, Conscientizing as a way of Liberating - LADOC: A Documentation service of the Division of Latin America - USCC, II, 29 a, April 1972, p.3.
- (24) LLOYD, Arthur S., Freire, Conscientization and Adult Education, Adult Education, vol. XXIII, no. 1, 1972, p. 7. Voir aussi Paulo Freire: Domestication ou Libération? dans: Perspectives de l'Education, vol. ii, no. 2, été 1972, p. 193.
- (25) FREIRE, Paulo, Le Processus d'alphabétisation politique, IDOC International, no. 40, février 1971, p. 51.
- (26) Loc. cit.
- (27) Ibid, p. 52.
- (28) Mouvement International de la Jeunesse Agricole et Rurale Chrétienne (M.I.J.A.R.C.): Paulo FREIRE: Une Révolution Mondiale de l'Education, IDOC International, no. 29, 15 août-1er sept., 1970, p. 32.
- (29) Loc. cit.
- (30) FREIRE, P., L'Education, pratique de la Liberté, op. cit. p. 41.
- (31) animateurs du M.I.J.A.R.C.: Une Pédagogie du Développement, Revue Catéchistes, no. 79, 1969, p. 753.
- (32) IDOC International, no. 29, op. cit. p. 37.

- (33) Comment Paulo FREIRE voulait changer les Brésiliens.  
Revue Terre Entière, no. 34, automne 1972, p. 13.
- (34) IDOC International, no 29, op. cit., p. 37.
- (35) Revue Catéchistes, op. cit., p. 756.
- (36) Loc. cit.
- (37) IDOC International, no. 29, op. cit., p. 38.
- (38) Paulo FREIRE cité par William A. SMITH, op. cit., p. 45.
- (39) Ibid, p. 46.
- (40) Ibid, p. 47.
- (41) ALSCHULER, Lawrence, op. cit., p. 6.
- (42) SMITH, William, op. cit., p. 49.
- (43) Ibid, p. 52.
- (44) Ibid, p. 56.
- (45) FREIRE, Paulo, Pedagogy of Oppressed, op. cit., p. 33.
- (46) SMITH, William, op. cit., p. 60.
- (47) Ibid, p. 62.
- (48) ALSCHULER, L., op. cit., p. 8.
- (49) FREIRE, Paulo, L'Education, pratique de la Liberté, op. cit.  
p. 45.
- (50) IDOC International, no. 29, op. cit., p. 44.
- (51) Loc. cit.
- (52) ALBERTO, Silva, op. cit., p. 663.
- (53) Loc. cit.
- (54) FREIRE, Paulo, L'Education, Pratique de la Liberté, op. cit.  
p. 120.
- (55) Ibid, p. 124.
- (56) Loc. cit.
- (57) Ibid, p. 125.

- (58) Voir M. SCHOOPYANS et Thomas G, Sanders, op. cit.
- (59) IDOC International, no 29, op. cit., p. 52.
- (60) SCHOOPYANS, Michel, op. cit., p. 446.
- (61) L'Expérience Brésilienne d'Alphabétisation des Adultes, Pièce au Dossier, vol. 2, sept. 1970. p. 2.
- (62) LLOYD, S. Arthur, op. cit., p. 4.
- (63) Pièce au Dossier, op. cit., p. 3.
- (64) Loc. cit.
- (65) LAFLEUR, Guy, Le véritable Apport des Expériences Latino-américaines en Education populaire, Perspectives, vol. 2, no. 1, 1975, p. 119.
- (66) IDOC International, no. 29, op. cit., p. 55.
- (67) ELIAS, John L., Social Learning and Paulo Freire, The Journal of Educational Thought, vol. 8, no. 1, 1974, p. 11.
- (68) Loc. cit.
- (69) ALBERTO, Silva, op. cit. p. 668.
- (70) Ibid, p. 671. Voir aussi CLASBY, Miriam, dans Education as a tool for humanization and the work of Paulo Freire. The Living Light, vol. 8, no. 1, Spring 1971, ainsi que WEAVER, J.F., dans: Paulo Freire and Education - one sociological view - Paper presented at American Educational Studies Association, February 23, 1972.

## CHAPITRE V.

### LES ALTERNATIVES EDUCATIVES ACTUELLEMENT PRATIQUEES EN AFRIQUE.

#### A- L'expérience de la Côte-d'Ivoire

##### 1- La voie ivoirienne du développement

Durant la période coloniale, les activités économiques de la Côte-d'Ivoire étaient dominées par l'agriculture d'exportation, notamment le cacao et le café.(1) Ces produits étaient achetés aux planteurs ivoiriens par des commerçants libano-syriens qui les revendaient aux sociétés multinationales françaises. (2) Sur cette structure de base, l'Etat ivoirien essaie depuis 1960, date de son indépendance, de concert avec le capital privé international, de bâtir une économie diversifiée. Ce faisant, au cours de la première décennie qui a suivi la prise du pouvoir, les autorités nationales ont mis l'emphase sur "la croissance économique". Le modèle de développement adopté à cet effet, a été celui du "libéralisme" basé sur la protection de la propriété privée, l'incitation aux investissements étrangers, l'importation de technologie pour réaliser l'industrialisation, etc... (3)

Comme l'a fait observer Bonnie CAMPBELL, "l'orientation qui allait caractériser les politiques des dirigeants ivoiriens, était visible bien avant le transfert de pouvoir à

l'indépendance". (4) Cette orientation ajoute CAMPBELL, a été "la contrepartie économique de la prise du pouvoir politique par une élite favorable à la continuation de liens étroits avec l'ancienne métropole". (5)

Citant Samir AMIN dans son livre intitulé "l'Afrique de l'Ouest Bloquée", CAMPBELL rappelle les propos ci-après tenus par le Président ivoirien, peu avant l'indépendance et qui confirme bien à notre avis, le penchant pro-occidental de ce leader. Il s'agit d'une définition en quatre points de la politique que le Gouvernement entendait suivre dans l'exercice de son mandat:

- 1- la coopération avec la France dans tous les domaines,
- 2- la voie de l'évolution, non de la révolution et la négation de l'idéologie de la lutte des classes, celle-ci n'existant pas en Côte-d'Ivoire, dit-on;
- 3- l'appel sans restriction à l'initiative privée étrangère et locale;
- 4- la consolidation de la souveraineté ivoirienne avant toute tentative de reconstitution d'unités africaines plus larges, jugées illusoire. (6)

Cette orientation a permis à la Côte-d'Ivoire, comme le témoigne CAMPBELL, d'accéder à un taux de croissance très élevé.

De 1950 à 1960, le taux de croissance du produit intérieur brut de la Côte-d'Ivoire en prix constant, a été de l'ordre de 7 à 8% par an, et de 1960 à 1965, de l'ordre de 11 à 12%. Entre 1968 et 1970, une augmentation exceptionnelle des prix de vente permit au produit intérieur brut de progresser

régulièrement d'environ 12% contre 6 à 7% durant la période précédente. (7)

L'observation du Professeur Lawrence ALSCHULER va dans le même sens que ci-dessus. Rappelant ce qui est convenu de nommer "le miracle ivoirien", M. ALSCHULER écrit

(...) the rate of economic growth between 1960 and 1970 has been exceptional. The 9% average annual GNP growth rate for the first decade of independence, followed by the 7% rate for 1970-75 has earned for the Ivory Coast the prestige of a "development miracle" along with Brazil, South Korea and even Indonesia. (8)

Malgré cette croissance vertigineuse, il est à noter que la dépendance de la Côte-d'Ivoire s'est également accrue, surtout vis-à-vis le capital français. Le tableau ci-après en donne des détails intéressants:

REPARTITION SECTORIELLE DU CAPITAL  
FRANÇAIS (9)

Branches d'activité	Valeur ajoutée (%)	Rémunération du travail (%)	Part française du capital social (%)
Industries et productions alimentaires	14,4	11,8	38
Industries chimiques	2	1,8	60
Sylviculture, 1ère transformation et exportation du bois	6,9	7,4	68
Entreprises de T.P.	7,8	8,9	74
Entreprises de bâtiment	4,6	5,5	38
Commerce général import-export	4,5	4	54

Outre la prépondérance du capital social français, nous devons souligner également l'augmentation de la dette publique.

Citant Bastiaan A. den TUINDER, M. ALSCHULER écrit ceci:

The share of the public sector in total investment passed from 40% during the sixties to 60% in the first half of the seventies, the remaining 40% due principally to foreign investment. These figures may be deceptive in that they give impression of ivorianization of capital. That this is not the case is revealed by the increasing reliance of the public sector investment on foreign loans: 39% (1960-65), 43% (1970-71), 65% (1972-74)... Debt service payments as a percent of export earnings increased from 5,9% in 1969, and 7,4% in 1970, to 10,9% in 1975... (10)

Un autre élément de la dépendance ivoirienne, est la concentration de son commerce avec l'ancienne Métropole. Cette concentration que le Professeur ALSCHULER qualifie de "typical vertical trade within the international division of labor" (11), se manifeste surtout par l'importance du chiffre d'affaire des entreprises françaises en Côte-d'Ivoire. Si nous nous fions à l'évaluation de M. Philippe BONNET, les ventes réalisées par ces entreprises représentaient en 1975-76, une proportion de 63% de l'ensemble du chiffre d'affaire du secteur industriel ivoirien. (12)

Dans les sociétés de consommation comme le Canada, les Etats-Unis ou la France, l'importance d'un tel chiffre d'affaire occasionne habituellement de nouveaux investissements assez substantiels notamment pour la création d'emplois. Cependant, dans le cas ivoirien, les investissements imputables aux capitalistes français durant la même période, ne représentaient que

28% du total. (13) Cet écart entre la gains signalés ci-dessus et les investissements pour la main-d'oeuvre libérée par exemple, montre à notre avis, une tendance: le transfert des profits hors du pays.

Décelant le même phénomène, le Professeur Lawrence ALSCHULER explique le cas de CAPRAL i.e. la Compagnie Africaine de Préparation Alimentaire. (14) Le capital de cette compagnie nous dit ALSCHULER, est passé de 50 millions de francs CFA en 1960 à 1 milliard de francs en 1975, grâce aux gains réalisés à même les exemptions des taxes de douanes sur le matériel importé. Malgré ces profits importants, les investissements de la même compagnie sur le territoire ivoirien, ont été très insignifiants. Aussi, conclut le Professeur ALSCHULER,

considering that profits were repatriated out of investment capital which really originated in the state, we can conclude that CAPRAL has contributed to net decapitalization. (15)

Il est à noter également, en marge de la politique ivoirienne d'exemption des taxes sur l'importation d'équipements par les filiales étrangères, la situation lamentable de la main-d'oeuvre ivoirienne. Nous avons déjà signalé plus haut, la participation infime de ces filiales à la création d'emplois. Ici, c'est le lieu de donner quelques détails. Grâce aux stimulants fiscaux (exemption de taxe à l'importation), les filiales ont en effet adopté un système de production basé sur une forte consommation de capital intensif i.e. de technologie moderne et d'expertise très élevée. Ainsi,

la main-d'oeuvre ivoirienne qui ne comportait pas suffisamment de cadres pour rencontrer ces besoins, s'est vu reléguer au second plan. Parallèlement à la venue des capitaux et des techniques, il s'est développé une immigration continue de spécialistes étrangers. Selon le rapport du Plan Quinquennal 1971-75, cette situation de l'emploi "signifie que la décision au sommet échappe aux nationaux". Par voie de conséquence, ajoute-t-on, la masse salariale ivoirienne reflète elle aussi, une inégalité dans la distribution des revenus entre ivoiriens et étrangers. Ne représentant que 6,3% de l'ensemble des emplois, les expatriés, précise le rapport, perçoivent 41,1% de la masse salariale. Quant aux ivoiriens qui en représentent 47,5%, ils reçoivent seulement 32,5% des salaires. (16)

Dans le tableau ci-dessous emprunté à Terry D. MONSON (17) la structure que nous venons de décrire, se trouve très bien illustrée:

NATIONALITY COMPOSITION OF THE MODERN SECTOR.

LABOR FORCE IN THE IVORY COAST (%)

Nationality	Management	Skilled	Unskilled	Total
Ivoriens	19,9	67,0	46,4	49,8
Expatriates	73,8	9,5	0,1	45,1
Migrant Africains	6,3	23,5	53,3	5,1
TOTAL	4,1	21,2	74,7	100,0

Ce tableau en fait, peut être interprété comme un déficit ivoirien au niveau surtout de la qualification professionnelle. Les Africains venant de pays voisins représentent la majorité de la main-d'oeuvre non qualifiée tandis que l'encadrement et la direction dans les entreprises et la Fonction Publique, sont assurés par des Français.

En dépit de toutes ces conséquences du choix de développement ivoirien que nous venons d'analyser, nous ne pourrions terminer cette partie sans examiner deux autres phénomènes importants dont l'un d'ailleurs s'inscrit directement dans le cadre de notre thèse. Il s'agit de

- l'inégalité des revenus entre villes et campagnes
- et la dépendance du système éducatif ivoirien vis-à-vis celui de l'ancienne Métropole.

Le premier élément se caractérise par une contradiction entre la croissance industrielle des villes et le faible développement du secteur agricole. Avant l'indépendance, le Nord du pays constituait un réservoir de main-d'oeuvre pour les régions du Sud où résidaient les chefs d'exploitation agricole. (18) Après l'indépendance, cette situation n'a pas changé surtout après la création du SIAMO (Syndicat Interprofessionnel d'Acheminement de la Main-d'Oeuvre). (19) Cette institutionnalisation de la mobilité Nord/Sud de la main-d'oeuvre, a dépouillé le Nord de sa force active tout en assurant l'essor du Sud grâce à la plus-value générée par les migrants. (20) Il s'est alors formé dans le Sud une classe de riches planteurs:

The work of a successful ivorian planter was not just to be seen in rural wealth, but in social wealth as well: real estate, ownership of means of transport, share capital in parastatal bodies. (21)

Malgré cette promotion des planteurs, si l'on peut s'exprimer ainsi, la structure sociale ainsi créée nous dit Samir AMIN, doit être considérée comme "regressive" parce que les revenus des planteurs ne sont pas investis dans l'amélioration de la production, mais dans la consommation de prestige ou dans la spéculation immobilière. Enfin, quant à Anthony KAYE (22), celui-ci attribue à ce développement inégal des régions ivoiriennes, la cause actuelle de l'exode massif des jeunes ruraux vers les centres urbains en quête pour des emplois plus rémunérateurs.

Le second élément ci-dessus mentionné concerne le problème culturel. En effet, comme la plupart des anciennes colonies, l'intégration de la Côte-d'Ivoire à la division internationale du travail s'est également accompagnée d'une politique culturelle. La survie même de ses liens de dépendance avec l'ex-Métropole dépendait de la façon dont les élites nationales se seraient identifiées aux modèles du colonisateur. Sans vouloir porter d'accusation, nous pensons que l'option du développement économique faite par le Président ivoirien aux lendemains de l'indépendance, est une preuve que nous pouvons citer à l'appui de nos observations. D'ailleurs, BORDIEU et J.C. PASSERON ne nous disent-ils pas que "la domination culturelle est l'un des instruments de la domination économique"? (23)

Ou encore, Paulo FREIRE ne nous apprend-il pas que l'éducation est un sous-système d'un système global? L'éducation, soutient FREIRE, se gère dans les contradictions de ce système global et, en tant que sous-système, elle a pour fonction de reproduire l'idéologie dominante. Il existe, précise-t-il, une relation dynamique, dialectique, contradictoire entre le système et le sous-système. (24)

C'est ainsi qu'à l'image de son économie extravertie, la Côte-d'Ivoire a aussi hérité d'un système d'éducation élitiste, structuré principalement dans le Sud du pays où, nous l'avons vu, l'agriculture d'exportation avait permis l'avènement d'une nouvelle classe de riches planteurs et où était implantée l'administration coloniale. Selon Catherine THENE (25) dans le Nord, le Centre et l'ouest, les taux de scolarisation étaient si bas (Odienné 14%, Korhogo 16%, Katiola 28%, Man 32%) que d'immenses poches d'analphabétisme existaient dans le pays. La disproportion, ajoute-t-elle, était particulièrement sensible avec le Sud puisque les régions d'Abidjan, de Grand Bassam ou d'Agboville avaient des taux de scolarisation de 82,8 et 81%.

Une telle structure éducative permettait certes de dégager progressivement une élite ivoirienne dans les régions riches du pays, mais elle était aussi la source de plusieurs problèmes que nous avons étudiés dans le cas du Mali. Il s'agit notamment du taux élevé des renvois; des abandons et des redoublements de classes: A cet effet, Catherine THENE

révèle que sur 1,000 enfants qui entraient au cours préparatoire, 297 parvenaient au cours moyen 2<sup>e</sup> année tandis que 208 seulement obtenaient le certificat de fin d'études primaires, (26) i.e., l'équivalent d'un diplôme de 6<sup>e</sup> année de l'école élémentaire au Canada. Du point de vue coût, si nous nous fions à l'estimation de J.C. MICHEL (27), chaque certifié d'école primaire représentait pour les contribuables ivoiriens, un déboursé d'argent de 18 années d'études compte tenu des redoublements de classes. La croissance quantitative du système scolaire, ajoute-t-il, était ainsi freinée par la présence des redoublants qui occupaient près de 30% de l'infrastructure.(28)

C'est à partir de cette structure éducative de base, que le Gouvernement Ivoirien tente depuis quelques années, de favoriser l'essor de l'éducation nationale. Les dirigeants sont peut-être conscients que pour faciliter le développement du pays, il faut non seulement des cadres, des ouvriers qualifiés, mais aussi des agriculteurs ouverts à l'innovation. La décision de réformer le système éducatif vise certainement la satisfaction de ces besoins-là. Il s'agit de définir un nouveau système d'éducation dont les multiples objectifs ont été annoncés dans différents discours politiques. Quant à nous, nous n'en étudierons que trois de ces objectifs qui nous paraissent les plus importants:

- 1- réduire l'inégalité entre les villes et les campagnes en répartissant de façon plus équitable, les moyens de diffusion culturelle (programme d'éducation pour tous);

2- lutter contre le dépeuplement des campagnes par les jeunes (exode rural);

3- aider les populations jeunes et adultes à s'insérer dans le processus du développement économique et social (conscientisation). (29)

Nous examinerons ces objectifs à la lumière des moyens choisis par le Gouvernement ivoirien pour les atteindre. D'ores et déjà, nous savons que le pays a opté pour une réforme révolutionnaire par l'utilisation de la télévision comme support de l'éducation tant pour le cycle primaire que pour les adultes analphabètes. Si ce choix est légitime en soi, il nous paraît également utile de voir dans quelle mesure le discours politique qui l'entoure, correspond à l'usage que l'on fait de ce médium ainsi que les motivations qui ont justifié ce choix.

## 2- L'impact de l'option du développement sur le choix de la télévision éducative

La croissance économique rapide de la Côte-d'Ivoire, nous l'avons vu, a créé un développement inégal des régions. C'est ainsi que dès 1968, les grands centres urbains grâce au revenu généré par la main-d'oeuvre libérée des campagnes et à la politique d'importation de technologie du Gouvernement, ont bénéficié d'une infrastructure télévisuelle (30). Cependant, celle-ci était principalement destinée à la diffusion de programmes commerciaux et d'informations politiques. Ce n'est qu'en 1971 lors de l'élaboration du Plan Quinquennal, que le Gouvernement ivoirien a songé à ce médium comme moyen d'éducation. Il s'agissait pour les autorités nationales, de faire des transformations économiques et socio-culturelles en vue (voir objectifs décrits plus haut) d'une part, de réduire les disparités entre villes et campagnes sur tous les plans notamment en ce qui a trait aux chances d'accès des enfants à l'école; et d'autre part, de développer le monde rural à partir de la conscientisation des adultes et leur initiation aux techniques de production agricole.

Pour réaliser une telle entreprise, il fallait naturellement résoudre les problèmes de contenu d'enseignement, de méthodes éducatives, de formation du personnel et surtout de financement du système.

Les dirigeants ivoiriens ont alors confié les études

de base à un groupe d'experts de l'UNESCO. (31) A la lumière des propositions de ce groupe, le Gouvernement a décidé de mettre en application son désir de voir la télévision comme support de sa réforme éducative. Ainsi, un enseignement télévisuel devait progressivement se substituer à l'enseignement traditionnel.

Le choix de la technologie éducative repose sur plusieurs raisons. Nous avons déjà signalé la présence dès 1968, d'une infrastructure télévisuelle dans le pays. En plus de cette infrastructure de base, les possibilités d'investissement disent les experts de l'UNESCO, étaient considérables si on les compare au potentiel du Niger son voisin qui disposait déjà de la télévision éducative. (32) Le produit intérieur brut, estimait-on, dépassait 500 milliards de francs CFA alors que le Niger pour une population légèrement inférieure, se contentait de 100 milliards. (33) Une autre raison soulignée par le rapport d'experts, repose sur l'étude comparative des coûts de l'enseignement traditionnel et télévisuel. Selon cette étude, pour former un diplômé du cycle primaire dans un système éducatif traditionnel, il faut 218.700 francs CFA, environ \$1093 (cours actuel du dollar), tandis que pour le même diplôme, la télévision éducative ne nécessiterait que 104.580 francs CFA, environ \$522 (cours actuel du dollar) (34)

Il est à noter qu'à l'exception de cette étude sur les avantages financiers, aucune autre recherche sérieuse sur l'efficacité comparée par exemple de la télévision et d'autres

méthodes éducatives, n'a été effectuée. La conclusion de Anthony KAYE est claire là-dessus:

There is no evidence in the initial planning documents for the project, that alternatives to the introduction of T.V. into education system were seriously considered. (35)

Par contre, selon Annie BENVENISTE (36), le choix des dirigeants ivoiriens, quoiqu'il fasse suite à l'étude de l'UNESCO, repose sur une conviction selon laquelle, "l'utilisation d'un moyen de communication de masse produit les conditions favorables au changement social notamment par l'extension du progrès des villes aux campagnes". (37) Ceci nous rappelle implicitement la théorie diffusionniste. En effet, comme la Côte-d'Ivoire, avant de se lancer dans sa réforme éducative, avait également pris contact avec des responsables d'autres projets semblables (Niger, Samoa Américaine et San Salvador), (38) les arguments ivoiriens ne pouvaient être différents de ceux recueillis dans ces pays. Il s'agit de cinq arguments essentiels évoqués en faveur de la télévision éducative: (39)

1- "la télévision éducative dit-on, a une grande capacité de couverture. Par la présentation d'éléments concrets, la diffusion de nouveaux modèles et son ouverture au monde, elle stimule le changement;

2- "elle offre les avantages d'un système éducatif unifié... Les meilleurs maîtres ne s'adresseront plus à une classe privilégiée mais à toutes les écoles du pays;

3- "le pouvoir de la technologie attire l'intérêt et symbolise aux yeux d'une large audience, la modernisation;

4- "la télévision motive les élèves qui voient en elle une innovation imposée à la routine de l'enseignement traditionnel;

5- "la télévision stimule l'aide extérieure."

Ainsi peut-on constater que le choix de la technologie éducative par la Côte-d'Ivoire, repose beaucoup plus sur des critères économiques et politiques que sur des critères pédagogiques. C'est du moins l'impression que nous donnent les différentes raisons qui ont présidé à son adoption et que nous venons d'analyser. Cette impression est donnée même par le rapport officiel définitif qui détermine le rôle et les structures du programme:

La politique du développement de la Côte-d'Ivoire doit renforcer le mouvement de construction nationale. La télévision scolaire en tant que moyen de communication centralisé, devrait favoriser les échanges inter-régionaux et la connaissance mutuelle des citoyens des différentes régions, contribuant à l'élaboration progressive d'une culture commune. On verra par exemple, que l'emploi de la télévision scolaire implique l'unification rapide de la formation intellectuelle des jeunes. La T.V. scolaire constituera en quelque sorte un facteur normatif efficace qui facilitera l'adoption d'attitudes communes chez les jeunes ivoiriens. (40)

Entre ces lignes, on peut lire en filigrane l'importance accordée à la télévision comme moyen de "propager" le français, considéré comme langue:

- de culture commune,
- d'unification rapide de la formation intellectuelle,
- d'attitudes communes.

Cependant, il n'y a rien sur la participation

consciente des masses analphabètes au processus du développement économique et social. D'ailleurs, dans son analyse du projet ivoirien, Annie BENVENISTE (41) précise que l'utilisation de la technologie éducative en Côte-d'Ivoire, n'a pas été dictée par les objectifs du développement national. Au contraire dit-il,

la décision d'adopter la télévision a pu reposer, en l'absence de planification systématique, sur des critères qui relèvent de l'opportuniste: du côté des pays donateurs qui exportent leur matériel et leur personnel; l'expérience sert de banc d'essai; du côté du pays importateur (Côte-d'Ivoire), l'expérience qui permet l'extension à une large majorité d'un réseau de transmission, renforce par son symbolisme, les idées d'unité nationale, de modernisme et de promotion collective.

De l'analyse qui précède, il serait peut-être utile de voir également la nature de l'organisation mise en place pour assurer l'éducation télévisuelle ainsi que l'origine des financements du programme.

L'ensemble du programme ivoirien est sous le contrôle du Ministère de l'Education Nationale. Cependant pour le suivi quotidien des travaux de production du matériel didactique et la définition du contenu des émissions, un Secrétaire d'Etat à l'Enseignement primaire et de la Télévision éducative a été nommé. (42) Le Cabinet de ce Secrétaire comprend trois administrateurs étrangers venant de l'UNESCO, la France et le Canada. Ceux-ci assurent la coordination de l'aide extérieure. (43) Cependant, comme nous le verrons plus tard, tous les autres donateurs sont impliqués d'une manière ou d'une autre dans la

gestion de l'aide qu'ils apportent au programme ivoirien. En effet, cette participation est possible grâce à un organisme consultatif appelé le "Club d'Abidjan". (44) Celui-ci se réunit une fois par an et comprend outre les représentants du Gouvernement, ceux des divers organismes internationaux, multilatéraux et bilatéraux participant au projet.

Quant à la production du matériel didactique, du contenu des émissions ainsi que l'organisation des stages d'animateurs, toutes ces activités sont basées à Bouaké, 2<sup>e</sup> ville d'importance de Côte-d'Ivoire.

Cette "décentralisation" de structure (car le Ministre concerné est à Abidjan) qui aurait dû normalement rapprocher le programme des citoyens, pose malheureusement certains problèmes de gestion. Comme l'a fait remarquer Anthony KAYE,

This has contributed to the creation of a structure that is very difficult to manage effectively and economically, and where to some extent, the staff in Bouaké feel divorced from certain important decision-making functions. (45)

Par ailleurs, au sein même du Centre de Bouaké, la diversité des sources de financement (l'aide extérieure), a créé des structures de production multiples et fortement cloisonnées, chacune voulant son autonomie d'action par rapport aux autres. (46) Si bien que la coordination des activités demeure difficile. Et cela ne va pas sans problèmes.

In the early years, a tendency rapidly appeared for the French pedagogues in the production unit to send over draft scenarios to their Canadian colleagues on which the latter were supposed to base their printed materials... Matters, were

and still are, complicated by the fact that the latest possible deadlines for finalization of printed materials are several months earlier than the corresponding deadlines for final T.V. production... This factor increases the likelihood of a mismatch between the final T.V. and printed materials. (47)

Enfin, en ce qui a trait spécifiquement au financement, malgré la relative aisance financière que nous avons signalée plus haut, il est à noter que le projet a nécessité une grande participation financière et technique des organismes de coopération internationale. Nous avons d'ailleurs souligné tous les problèmes que cela comporte. Ici, c'est le lieu de préciser les pays et les organismes donateurs ainsi que la nature de l'aide apportée par chacun.

PRINCIPALES CONTRIBUTIONS EXTERIEURES  
AU PROJET DE T.V. EDUCATIVE DE COTE-D'IVOIRE

Source	Nombre de ressortissants	Secteurs d'activité
U.N.E.S.C.O P.N.U.D. U.N.I.C.E.F.	17	Assistance technique et fourniture d'équipements pour la formation des maîtres, le traitement des données, l'évaluation des étudiants.
World Bank	1	Prêts pour la construction de nouvelles écoles ainsi que la formation d'animateurs de T.V.
France	137	Assistance technique au Centre de production et pour l'encadrement des Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP); fourniture d'équipements de production et de circuits fermés pour les CAFOP.
Canada	27	Assistance technique et fourniture de matériel de production des supports imprimés.

/...

U.S.A.	2	Opération d'évaluation
Divers: Belgique, Italie, Allemagne Fédérale et Grande Bretagne.	6	Prêts divers et maintenance.

---

Source: Traduction du tableau présenté par Anthony KAYE,  
op. cit. p. 156.

Il est à préciser ici, que certaines données ont changé depuis l'élaboration de ce tableau qui date de 1976. En effet, selon une estimation de Catherine THENE (48), la participation française représente actuellement 3000 assistants techniques. Sur le plan financier, la contribution de ce pays est passée à 1 793 800 000 francs CFA sur un total de 3 042 400 000 francs CFA qu'a nécessité le fonctionnement du projet télévisuel entre 1969 et 1978; soit 59% de l'investissement total. Quant à la Côte-d'Ivoire elle-même, la contribution durant la période ci-dessus indiquée, représente 15,5% du total. Cette contribution, si minime soit-elle nous disent J.C. EICHER et F. ORIVEL (49), constitue 40% des ressources totales que le pays alloue à l'éducation nationale soit 26,3% du budget national. Ce montant selon EICHER, est consacré substantiellement au paiement des salaires des enseignants nationaux dont le traitement annuel a été triplé pour dit-on, les motiver au travail. Il est à rappeler ici qu'au début du programme, une crise de vocation s'est posée. Les enseignants formés à l'école traditionnelle, étaient hostiles à l'enseignement télévisuel à cause du rythme pédagogique. (50) En effet, dans un

systeme traditionnel, chaque enseignant determinait personnellement la marche de sa classe. Tandis que le nouveau systeme impose la television comme medium entre les enseignants et les eleves, reduisant ainsi l'initiative des premiers. Les enseignants craignaient donc que cette "intrusion" technologique ne supprime a la longue leur emploi. Le Gouvernement, au lieu d'apporter une solution dans le sens de cette reclamation, a preferé desamorcer le conflit en augmentant de 20% les salaires des enseignants. Si bien que le salaire annuel est passé de 72 000 francs CFA à 111 000 francs CFA, (51) soit environ 450 dollars canadiens, ce qui represente le salaire le plus élevé d'un enseignant en Afrique de l'Ouest francophone. Selon EICHER, cette structure salariale est incompatible avec la capacité réelle du pays. Le salaire annuel d'un jeune enseignant ivoirien, nous dit-il, revient annuellement à 5 000 dollars quoique le P.N.B. per capita soit de 500 dollars. (52) En France, ajoute EICHER, un enseignant de la même catégorie gagne le même montant, cependant, le P.N.B. per capita s'élève à 5 000 dollars. (53)

Ainsi apparaît une contradiction entre les arguments de rentabilité qui ont présidé, en tout cas pour une grande part, au choix de la television éducative et la capacité réelle du pays.

En terminant cette partie, une question se pose, à laquelle nous aimerions apporter une réponse dans la prochaine étape de notre recherche: le programme a-t-il un impact sur le public visé? A notre avis, aussi importants que soient les

problèmes d'infrastructure, de finance et de personnel, ceux-ci auraient peu de valeur si la Côte-d'Ivoire malgré tout, parvenait à repenser le contenu de ses programmes d'enseignement en fonction de "l'homme nouveau" qu'il recherche pour le développement économique et social.

### 3- Les contraintes et les contradictions par rapport aux objectifs

Nous avons indiqué plus haut que les discours qui énoncent les politiques pédagogiques de l'éducation, ont assigné trois objectifs principaux à la réforme éducative ivoirienne à savoir: l'éducation pour tous les ivoiriens, la lutte contre l'exode rural et la conscientisation des adultes. Dans cette partie de notre travail, nous nous proposons d'évaluer les scores effectivement atteints dans la poursuite desdits objectifs.

#### a) La T.V. et l'éducation pour tous

Ce premier objectif, comme son nom l'indique, correspond à la volonté politique du Gouvernement ivoirien d'étendre l'éducation à toutes les couches sociales du pays en vue de faciliter leur insertion dans le processus du développement économique et social. Cette volonté qui a été traduite en un programme d'éducation pour tous, concernait au départ les enfants en âge scolaire des campagnes ainsi que ceux dans les villes, qui ont dû abandonner l'école pour diverses raisons. Cette action qui faisait et fait encore appel à la télévision éducative, était toutefois menée dans le canal du système scolaire habituel: multiplication des classes primaires télévisuelles, modernisation de la pédagogie du français, introduction de la mathématique moderne, etc... (54)

Après huit années d'expérience (le programme ayant débuté en 1971), l'évolution des effectifs scolaires au cycle primaire se lit comme suit:

1960-61 .....	238 772
1965-66 .....	253 745
1970-71 .....	502 865
1973-74 .....	606 185
1975-76 .....	641 369
1976-77 .....	735 621

---

Source: Anthony KAYE déjà cité, p: 145  
données mises à jour à partir  
de Médiagramme no. spécial, p. 10,  
revue du Programme d'éducation  
télévisuelle.

Selon Anthony KAYE, (information confirmée par Médiagramme) les chiffres ci-dessus comprennent également les étudiants non ivoiriens ainsi que ceux du secteur privé non couvert par le programme télévisuel.

Par ailleurs, en comparant l'évolution des effectifs du cycle primaire à ceux du cycle secondaire et universitaire, nous obtenons les statistiques suivantes en pourcentage:

(voir tableau, page suivante)

## NET-ENROLLMENT RATIOS IN IVORY COAST

BY AGE GROUP AND SEX, 1975 - 77

Etudiants de 6 à 11 ans (1er cycle)			Etudiants de 12 à 17 ans (2è cycle)			Etudiants de 18 à 23 ans (cycle univers.)		
Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille
70,7%	85,9%	55,7%	50,9%	69,8%	32,1%	8,9%	14,1%	3,8%

Source: World Bank - Education - Sector Policy Paper, April 1980, p. 110. Tableau traduit et adapté de l'original plus complexe portant sur divers pays en voie de développement dont la Côte-d'Ivoire.

Les variations que l'on constate entre les données des trois cycles notamment entre celles des premier et second cycles, sont fonction des taux de redoublement et d'abandon des classes aux différents grades du cycle primaire:

Grade	1	2	3	4	5	6
%	21	21	22	21	27	46

Source: tableau conçu à partir des données initiales de la World Bank, op. cit., p. 116.

Selon les statistiques que nous venons d'examiner, il est indéniable que le projet ivoirien a atteint des résultats remarquables quant à l'importance du nombre d'enfants effectivement inscrits dans les écoles. Le programme d'éducation

télévisuelle a certainement contribué à l'accélération du rythme de scolarisation. Ainsi, peut-on être tenté d'affirmer que si cette tendance à la croissance quantitative se maintient, "l'éducation pour tous" sera atteinte dans les délais prévus par le Gouvernement i.e., aux environs de 1985. (55) Cependant une question se pose: est-ce une condition suffisante pour réaliser le développement économique et social? Si oui, toutes choses égales d'ailleurs, le Costa Rica en Amérique Centrale, aurait déjà accédé à son développement car le taux d'alphabétisation dans ce pays est depuis longtemps, le même que celui de la France. (56) Pourtant, la misère qui sévit dans ce pays dont l'économie repose principalement sur l'exportation de banane, n'est un secret pour personne.

Par ailleurs, en supposant que l'accélération du rythme de scolarisation soit une condition suffisante pour l'insertion des masses dans le processus du développement, dans le cas de la Côte-d'Ivoire, certaines mises au point sont nécessaires. En premier lieu, même si les effectifs se sont accrus d'année en année dans les trois cycles, la tendance montre que plus le niveau d'éducation est élevé, moins les étudiants ont la chance de continuer. Cela est peut-être normal. Cependant, si l'on tient compte du fait que chaque donnée, comme l'a précisé Anthony KAYE plus haut, est grossie d'un effectif important d'étudiants non ivoiriens et d'étudiants inscrits dans les écoles privées non couvertes par le programme télévisuel, on se rend compte que la croissance quantitative réelle du nombre

des étudiants ivoiriens, est peu conforme aux résultats chiffrés. D'ailleurs, la Banque Mondiale qui est elle-même impliquée dans le projet, estime à 19 et à 28% la proportion des étudiants inscrits au premier et au second cycle des écoles privées ivoiriennes. (57) Cela signifie à notre avis, que dans chaque cycle, les statistiques relatives à l'évolution des effectifs, doivent être corrigées pour obtenir l'impact réel du système éducatif télévisuel auprès des jeunes ivoiriens. De la même façon, si nous considérons les taux de redoublement ou de répétition des classes, nous constatons qu'au moment de la transition du cycle primaire au secondaire (grade 6), 46% des étudiants doivent chaque année reprendre les cours. Le caractère sévère de la sélection à ce tournant critique de l'éducation primaire, contraste à notre avis, avec la facilité d'accès au programme télévisuel et par ce fait même, contraste également avec l'objectif du Gouvernement de réduire les inégalités sociales. Il rappelle la période coloniale où seule une minorité avait le privilège d'accéder à des études supérieures. De plus, ce taux de répétition des classes qui varie entre 21 et 46%, suppose que les mêmes étudiants occupent pendant plusieurs années les mêmes classes. Dès lors, une fois de plus, la tendance à la croissance que l'on observe se trouve remise en cause.

D'ailleurs, selon Monique HIRISSOU, (58) le passage du premier cycle au second, constitue un véritable "goulot d'étranglement" car dit-elle, les places à ce niveau sont

chères. Seulement, précise-t-elle, 20% des effectifs sortant du premier cycle, ont accès aux classes secondaires. L'enseignement privé confessionnel ajoute HIRISSOU, joue le rôle de structure de récupération pour 33% des 80% rejetés par le système télévisuel au grade 6. Ces chiffres sont certainement plus alarmants que ceux de Anthony KAYE, cependant, ils disent la même chose: Le renouveau éducationnel n'a pas supprimé l'élitisme.

Enfin, les données comparatives sur l'inscription des filles et des garçons aux trois cycles, révèle une discrimination énorme au détriment des sujets féminins. Au cycle primaire, tel que l'indique le tableau, le taux est de 85,9% pour les garçons tandis que la présence féminine est signalée par seulement 55,7%. Ces proportions deviennent respectivement 69,8% et 32,1% au secondaire ainsi que 14,1% et 3,8% au niveau universitaire.

Ainsi, la grande performance que nous semblions déceler au départ de notre analyse, doit être nuancée pour être réaliste. Car, comme le dit HIRISSOU, malgré son extension, le taux de scolarisation en Côte-d'Ivoire reste modeste, autour de 65% estime-t-elle, loin derrière certains pays africains comme le Cameroun qui n'a pas adopté la technologie éducative. (59) Ce résultat encore faible malgré les énormes moyens mis en oeuvre (selon Bastiaan A. den TUINDER déjà cité p. 281, "an examination of comparable data from 69 countries reveals that the Ivory Coast spent a larger proportion (32,6%)

of its recurrent budget on education than any other country in the world"), est dû, d'après l'analyse de HIRISSOU:

- au maintien dans une large proportion, du contenu des programmes éducatifs hérités de la colonisation;

- à l'inégalité dans la répartition des écoles sur le territoire, inégalité que l'implantation de la télévision n'a pas comblée; ce sont toujours les parties Nord et Ouest du pays qui demeurent déficitaires en infrastructures scolaires, alors que la majorité des installations se concentrent dans les régions riches: Abidjan, la Capitale, le centre du pays ainsi que la zone de Daloa et Bouaké. (60)

De l'analyse qui précède, certaines conclusions peuvent être tirées:

- 1- l'extension de la scolarisation primaire ne fait que hausser le niveau d'éducation requis pour améliorer la qualité de la main-d'oeuvre subalterne;

- 2- parallèlement, la sévérité du recrutement dans le cycle secondaire, reproduit la division de la société en classes. Ainsi, quoiqu'on dise, la fonction de l'école demeure comme par le passé, la sélection de futurs cadres pour le secteur moderne;

- 3- ceux qui ne peuvent accéder à ce secteur moderne, à cause des abandons de classes mais surtout à cause des rapatriements des profits par les sociétés étrangères, seront récupérés par l'éducation des adultes. Nous reviendrons sur cette catégorie éducationnelle plus tard. Cependant, disons

que cette action permettra de distribuer des connaissances techniques et des moyens de production nécessaires à l'expansion par exemple du capital agricole. D'ailleurs, le Gouvernement n'a-t-il pas créé l'Office National de Promotion Rurale sous la double tutelle du Ministère du Plan et de l'Agriculture, avec droit de participation à l'élaboration du contenu du programme télévisuel? (61) Mais est-ce ce dernier recours, un moyen efficace pour éviter aux jeunes ruraux ivoiriens, cet engrenage des villes, qui les mène généralement à la marginalité? L'évaluation du second objectif du programme télévisuel nous permettra de répondre à cette question.

b) La télévision éducative et la lutte contre l'exode rural

Nous pensons que pour mesurer l'impact réel de ce second objectif du programme, il est utile d'examiner au préalable, la liste des matières enseignées; car, l'importance accordée à chacune d'elles pourrait certainement orienter la réflexion sur l'orientation globale:

(voir tableau, page suivante)

TEMPS DE PRODUCTION D'EMISSION (FILM) JUSQU'AU

31 - 12 - 76

Disciplines	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Français	36h51mn13s	39h 0mn22s	15h15mn58s	11h 1mn10s	2h 1mn 8s	22mn35s
Mathématiques	15h46mn19s	6h32mn17s	7h31mn10s	9h51mn 4s	1h24mn13s	12mn45s
Education de base	5h 45mn32s	8h18mn28s	8h53mn24s	4h54mn25s	1h51mn20s	19mn47s
Etude du milieu	-	-	-	7h 8mn35s	-	37h53s.
Science	-	-	-	-	2h 5mn49s	-
Géographie	-	-	-	-	1h11mn 3s	-
Histoire	-	-	-	-	1h35mn49s	-
Vie pratique	-	-	-	-	34mn53s	-
Feuilleton	-	-	7h38mn52s	2h27mn29s	-	-
TOTAL	58h23mn 4s	53h51mn24s	39h19mn24s	35h13mn43s	10h44mn15s	1h 0mn33s

Source: Médiagramme - revue du programme - no. spécial 1978 - p. 12.

Dans le tableau de la page précédente, on constate la prépondérance du français et des mathématiques sur les autres disciplines. Il n'y a rien ou presque sur l'étude du milieu, l'éducation civique, la vie pratique, l'histoire et la géographie du pays, durant les quatre premières années. L'enseignement de ces matières ne commence que superficiellement vers la fin du cycle primaire. Or, comme nous l'avons fait remarquer plus haut, c'est durant cette période de transition pour le second cycle, que le taux d'abandon et de redoublement est le plus élevé (46%). Si bien qu'il y a contradiction entre l'objectif du programme i.e., la lutte contre l'exode rural et les cours qui font peu ou pas de référence aux réalités sociales. Cette contradiction semble être relevée par TUINDER aussi dans son rapport publié en 1978, donc très récent:

The structure of the Ivory Coast's educational system follows the French pattern... All instruction is in French and all qualifications normally have their French equivalents. The system has not been designed to conform to the social and economic conditions that exist in the country. (62)

Ainsi, malgré l'accélération du rythme de scolarisation, le système télévisuel tel que conçu en Côte-d'Ivoire, n'est pas enraciné dans la communauté. Il véhicule les mêmes valeurs et normes que celles de l'éducation héritée de la colonisation. Alors, dans ce contexte, les jeunes ivoiriens ne peuvent que développer une culture ayant peu de lien avec leur environnement immédiat. Ils acquerront des connaissances

de types scolaires certes, mais peut-on conclure que celles-ci les aideront à s'enrichir du savoir-faire et des expériences dont a besoin un cultivateur, un fermier ou un éleveur? La réponse à notre avis, est non. Ils auront beaucoup de mal à se faire à l'idée d'un retour à la terre. C'est pourquoi, compte tenu du taux de redoublement et d'abandon au grade 6, la Côte-d'Ivoire continuera de connaître l'exode de jeunes ruraux en quête d'un nouveau milieu de vie. Le développement inégal des régions que nous avons analysé plus haut, s'apprête bien à cette mobilité.

Albert MEISTER, en parlant du contexte général de l'Afrique, explique bien cette attitude de jeunes ruraux et que l'on retrouve en Côte-d'Ivoire:

L'exode rural des jeunes africains instruits s'explique par des considérations très rationnelles de promotion sociale et pas seulement par l'attrait des lumières de la ville: l'éducation qu'ils ont reçue a ébranlé leur foi et leur obéissance à l'autorité de la tradition et les a rendus marginaux par rapport à leur village et à leurs familles qui sont encore soumis. Pris entre deux mondes, et ne pouvant transformer celui dont ils sont issus - toute modernisation remettant en cause tout le système d'autorité dans le groupe - ils pensent se trouver plus à l'aise dans celui qu'ils ne connaissent pas et dont l'école leur a dit qu'il était plus libre et plus ouvert. L'école leur a donné des aspirations que le travail de la terre ne peut satisfaire... Ils repoussent leur milieu mais en sont peut-être autant repoussés par lui. (63)

Nous osons croire à un début de prise de conscience des autorités ivoiriennes de l'inadéquation du système, car dans son rapport de politique générale en date du 30 octobre 1980, présenté lors du 7<sup>e</sup> congrès du P.D.C.I. - R.D.A. (Parti

Unique), le Président du pays déclarait ceci:

La première erreur a été de ne pas avoir eu une juste vision des ressources humaines et financières dont nous disposons réellement pour assurer convenablement l'accueil dans le secondaire... Une autre erreur est d'avoir copié le système éducatif français sans tenir suffisamment compte de nos besoins propres et prioritaires... (64)

Certains efforts sont déjà entrepris en dehors du programme télévisuel en vue d'atténuer l'impact de l'exode rural sur la structure de l'emploi dans les villes, mais ils demeurent encore insuffisants. Le Projet Pilote de la Moyenne Sassandra (65) s'inscrit dans ce cadre. Ce projet vise à organiser le retour à la terre des jeunes migrants à l'intérieur des zones urbaines i.e., sans chercher à les refouler vers les points d'origine. Parallèlement, le Projet de plan quinquennal de développement économique ; social et culturel 1976-1980, tome 1, prévoyait:

- l'accroissement des revenus agricoles par la mécanisation agricole,
- la création d'emplois industriels et tertiaires en milieu rural,
- la revalorisation du travail de la terre.

Entre-temps, durant la période 1970-1980, on estime à environ 30,000 personnes par an le déficit du milieu rural au profit des centres urbains, soit un total de 300,000 ruraux. (66) Cette population, précise-t-on, se caractérise par une proportion importante de migrants de sexe masculin (60% d'hommes pour 40% de femmes). Les jeunes de 15 à 29 ans représentent

la moitié de l'effectif total. (67)

c) La télévision éducative et la conscientisation des adultes

La mise en application de ce troisième aspect de la réforme éducative ivoirienne a commencé en 1975, i.e., quatre ans après le programme des classes primaires télévisuelles. Selon le discours politique, l'extension des émissions éducatives aux adultes notamment les paysans, vise la participation active des collectivités villageoises au développement. Cette participation dit-on, permettra à son tour, de lutter efficacement contre l'exode rural des jeunes car, estiment les autorités,

Ce sont les parents et les notables qui ne favorisent pas l'intégration des jeunes au milieu rural; ils les poussent eux-mêmes à quitter le village et à rechercher une situation lucrative dans les milieux urbains. (68)

D'où l'hypothèse de l'utilisation de l'infrastructure de la télévision pour l'éducation de ce milieu adulte. Le processus de cette éducation comprend:

- 1- la constitution de groupes d'écoute réguliers dans les villages,
- 2- l'organisation de discussions autour des émissions télévisées,
- 3- le suivi par des prises de décision pour l'action. (69)

Si en théorie, l'orientation semble différente de celle des écoles primaires télévisuelles, il demeure que la production des émissions se fait au même endroit: le Centre

de Bouaké. En plus, les infrastructures utilisées sont les mêmes: écoles publiques, animateurs, réseaux de T.V., etc... De part cette structure, les animateurs sont des exécutants car ils sont loin des pouvoirs de décision. Cependant, cette position ne les rapproche pas non plus des paysans. Comme nous l'avons vu dans les analyses précédentes, les animateurs sont les mieux payés du personnel éducatif en Afrique de l'Ouest francophone. Ce salaire qu'ils gagnent quoique légitime en soi, reflète tout de même leur souci de promotion individuelle; dans ce sens, il est en contradiction avec le besoin de promotion collective des communautés villageoises. En effet, assurant le lien entre l'institution pédagogique du Gouvernement et les villageois, l'animateur agit pour modeler l'attitude de ces derniers dans le sens qui lui est indiqué et en échange d'un salaire très élevé. Cette collaboration de l'animateur ne traduit pas cependant son appui au programme éducatif. L'hostilité manifestée au début du programme des classes primaires télévisuelles est assez significative à cet effet. C'est pour cette raison également que BENVENNISTE, (70) en analysant le système ivoirien d'éducation des adultes, a fait observer que "ce système qui parle d'éducation et de participation, n'est en fait qu'un système d'intégration des masses rurales dans un processus dirigé d'en haut". La centralisation de la production du message à Bouaké ainsi que le choix des écoles publiques comme réseaux de communication, court-circuitent les structures communautaires qui, comme on le sait,

sont les meilleurs moyens de communication en milieu traditionnel. Une des conséquences de cette situation est que,

les discussions (...) n'aboutissent pas à des prises de décisions communautaires, car les séances d'éducation ne sont pas le lieu où se prennent les décisions du village. (71)

On constate alors une autre contradiction entre cette fois-ci, le point 3 du processus d'éducation décrit plus haut et les inter-relations animateur/villageois. La conception même du système d'éducation empêche l'évolution des masses vers une conscience critique. Car les normes et les procédures sont standardisées et contrôlées loin du milieu auquel elles sont destinées.

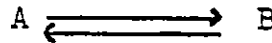
Dans ces conditions, est-il gratuit d'affirmer que ces émissions standardisées et diffusées uniformément à travers le pays, correspondent plus au mode de pensée de ceux qui les conçoivent qu'à celui des villageois? Si non, on peut alors se demander si la télévision éducative ne constitue pas ici également, un véhicule non avoué de l'idéologie dominante dans le pays. En l'absence d'un cadre de communication dialogique, le contrôle exercé sur le programme pédagogique apparaît dans un rapport de communication basé sur une division du travail entre

- d'une part, l'émetteur i.e., les institutions pédagogiques,

- d'autre part, le récepteur i.e., les masses analphabètes.

Par conséquent, nous ne retrouvons pas la situation

décrite par Paulo FREIRE où A et B sont en inter-relation dialogique constructive:



Si l'on transpose le système de rapport tel qu'il se présente dans l'éducation, au niveau de la société ivoirienne globale, il reflète une contradiction que nous avons déjà décelée au Mali: celle qui oppose la bourgeoisie administrative (la bureaucratie) aux masses analphabètes (les dominés).

Par ailleurs, la langue d'enseignement étant le français, le programme télévisuel expose les villageois à un bilinguisme: langue maternelle/français. Ce qui à notre avis, comporte le danger de régression du pluralisme africain. Chaque groupe ethnique sera en effet, fermé à la réalité des autres, compromettant ainsi l'unité nationale. Paulo FREIRE dans une de ces récentes interview, déclarait que parler "d'Afrique francophone, anglophone ou lusophone, relève du mythe colonialiste: une couche sociale privilégiée parle ces langues étrangères. Parler une langue étrangère ajoute-t-il, fait partie de la position de classe. C'est un privilège important depuis l'enfance jusqu'aux fonctions politiques".(72) Si FREIRE reconnaît l'existence des problèmes ethniques en Afrique et qui rendent difficile le choix d'une langue nationale, il estime également que lorsqu'un pays fait appel à une langue étrangère pour l'éducation, il introduit un univers mental qui transmettra une autre culture. (73)

Dès lors, la capacité du programme télévisuel ivoirien d'aider les masses à se conscientiser dans le cadre de leur milieu socio-culturel, est également mise en cause. Pour illustrer cette conclusion, nous citons ci-après un témoignage de William SCHRAMM rapporté par Atta KOFFI.(74) au sujet du programme ivoirien;

Dans un village on montre sur l'écran aux villageois rassemblés, l'image grossie plusieurs milliers de fois, d'un pou. Après la séance, on demande aux villageois s'ils ont bien compris l'exposé (qui avait trait à l'hygiène corporelle). Oui, disent-ils, mais nous n'avons jamais vu de poux aussi gros et monstrueux. Et de fait, dit Schramm, les vrais poux n'ont aucune commune mesure avec ceux, considérablement grossis que l'on peut voir sur un écran de télévision. Cependant, ajoute-t-il, la réaction d'un Français par exemple aurait été totalement différente de celle de ces paysans. C'est qu'en l'occurrence il y a d'un pou à l'autre des médiations techniques que connaît l'ancien lycéen (qui a déjà utilisé un microscope) et que ignorent les paysans.

## B- L'expérience de la Tanzanie:

### 1- La voie tanzanienne du développement

A l'instar de la Côte-d'Ivoire, la réforme de l'éducation en Tanzanie s'inscrit dans le cadre d'une orientation socio-économique globale après l'indépendance. Toutefois, contrairement à la Côte-d'Ivoire, la Tanzanie a choisi une voie de développement qui met l'accent sur la "self-reliance" que nous traduirons par auto-suffisance.

The major plank (...) was the principle of (...) development fuelled not by foreign aid or external capital, but by the efforts of the Tanzanian people themselves. It was recognized that although some dependence was inevitable this must be kept to a minimum and eradicated at an early date if Tanzania was to be free to build its projected socialist society. (75)

Le document clé qui inspire la self-reliance s'intitule "The Arusha Declaration" ou la Déclaration d'Arusha. Ce document a été adopté dans la ville du même nom i.e., Arusha, le 29 janvier 1967 par le Comité Exécutif du Parti Tanzanien sur la base d'un projet présenté par le Président Julius NYERERE. (76)

L'objectif, tel que défini ci-dessus par P.F. NURSEY-BRAY, était de rompre avec le passé colonial, les investissements étrangers, les prêts extérieurs, etc... pour bâtir une société basée sur le socialisme. Toutefois, ce socialisme comme le précise NURSEY-BRAY, puise son inspiration dans la tradition africaine.

African socialism is based on the essentially ahistorical notion that African society, prior to the incursion of European colonialism, was a cooperative, sharing, communitarian society of manifest quality. (77)

.....  
 Marxism is rejected as an Eurocentric theory applicable only to those countries where class struggle is indigenous. Since African society is held to be naturally classless then both class struggle and capitalism are seen as European imports. On this account the task of the political leadership was to lead their people forward to the promised land of communitarian peace and plenty by reconstituting the past. (78)

Dans le contexte socio-politique ainsi décrit, les moyens choisis par les dirigeants tanzaniens pour atteindre leurs objectifs sont: la population, la terre, un bon leadership et l'idéologie. (79)

Si nous nous fions à l'analyse de Frank MODERNE, le choix de ces moyens, quoiqu'il soit soutenu par une idéologie socialiste, procède d'abord d'une étude objective des principales données socio-économiques propres au secteur rural en Tanzanie: (80)

1- les données économiques:

Le pays dit Frank MODERNE, est essentiellement agricole: entre 1960 et 1962, la production agricole atteignait 58% du PNB. Les salariés du secteur agricole étaient au nombre de 163 589 durant la même période, sur un total de 351 257. Malgré cette place prépondérante de l'agriculture dans l'économie, ajoute F. MODERNE, les paysans étaient mal organisés et dispersés sur des lopins de terre appelés Shamba en langue Swahili. Cela constituait un obstacle majeur à

l'utilisation de techniques culturelles rationnelles et freinaient le progrès dans les zones rurales. C'est pourquoi, dès l'indépendance nous dit F. MODERNE, le Gouvernement Tanzanien a choisi de réorganiser la structure de production agricole en mettant l'accent sur l'homme, la terre et le leadership. Ces explications semblent être corroborées par le Président Nyerere lui-même auquel il apparaît stupide de considérer l'argent comme le principal instrument du développement pendant que dit-il, la Tanzanie est pauvre. En Tanzanie, précise Nyerere, l'agriculture fait vivre 90% de la population. On ne peut donc que donner la priorité au développement rural intégré; celui-ci une fois réalisé, procurera le revenu nécessaire pour l'industrialisation. (81)

Ainsi, l'option tanzanienne du développement met l'emphase sur l'agriculture, comme moyen de réaliser l'industrialisation à même les devises provenant de l'exportation des produits agricoles ainsi que la plus-value générée par une main-d'oeuvre bon marché. Cette approche contraste de ce fait avec le libéralisme ivoirien qui donne la priorité à l'importation technologique pour réaliser l'industrialisation par substitution aux importations.

## 2- les données sociales:

We shall achieve the goals we in this country have set ourselves if the basis of Tanzanian life consists of rural economic and social communities where people live together and work together for good of all, and which are interlocked so that all of the different communities also work together in co-operation for the common good of the nation as a whole. (82)

C'est à partir de ces idées que le Président Tanzanien a tenté d'implanter des villages UJAMAA. Ces derniers sont des villages pilotes destinés à mobiliser la paysannerie et l'insérer dans le processus du développement grâce à la persuasion, au dialogue et surtout à l'éducation. (83) En langue Swahili, Ujamaa signifie travailler et vivre ensemble dans une communauté familiale-structurée obéissant à des valeurs traditionnelles. Ces valeurs, comme nous le savons déjà par l'analyse que nous en avons faite dans le cas du Mali traditionnel, se résument ainsi: solidarité sociale, discipline collective, travail collectif, partage des avantages sociaux, amour du travail bien fait, respect des aînés, etc...

Par l'implantation des Ujamaa, le Président Nyerere espère ranimer ces valeurs afin que d'une part, reviennent en Tanzanie l'égalité sociale et la dignité humaine et d'autre part, la famille traditionnelle se transforme en unité économique et sociale vigoureuse et stable. (84)

En principe, l'adhésion des populations aux Ujamaa devait être volontaire et chaque Ujamaa avait la latitude d'élire son propre comité de direction chargé de la gestion de ses activités. Les ressources d'un Ujamaa devait également lui être propres i.e., provenir de sa propre production. Cette autonomie relative n'empêchait pas cependant l'aide du Gouvernement;

(...) any aid given to Ujamaa village is primarily designed to support, rather than to supplant the efforts of the peasants themselves, for that is the essence of self-reliance. (85)

Par ailleurs, selon la Déclaration d'Arusha, l'implantation d'un Ujamaa devait se faire par étapes. A cet égard, si l'objectif final était la collectivisation des biens, celle-ci ne devait intervenir en principe que par une réduction progressive des activités individuelles au profit de la création de coopératives de production.

En somme, l'objectif du Parti et du Gouvernement était d'une part, de créer des unités de production agricole plus larges et auto-suffisantes et d'autre part, faire de ces unités des groupements socio-culturels sur la base du socialisme africain. Le revenu généré grâce à cette structure de production devait permettre la réalisation progressive de l'industrialisation. Comme on peut le constater, l'option tanzanienne est tout un programme théoriquement bien structuré mais qui, dans la pratique demande un effort de longue haleine de mobilisation et surtout des productions agricoles élevées et soutenues pour assurer la survie des Ujamaa et créer le surplus nécessaire à l'industrialisation.

Cela dit, il serait utile d'examiner les performances atteintes grâce aux mesures prises dans le cadre de l'application effective de la self-reliance et du socialisme tanzanien.

D'abord, les Ujamaa sont devenus réalité dans beaucoup de régions de la Tanzanie. Leur nombre est passé de 1 100 avec une population de 500 000 en 1970 à 2 668 Ujamaa regroupant 839 300 personnes en 1971-72, soit environ 6,3% des populations rurales. (86)

Toutefois, si l'on en croit ce que dit Aly TRAORE,(87) la plupart des Ujamaa, environ 2 410, sont encore au premier stade qui correspond seulement au regroupement des paysans sans aucune activité productive commune. D'autres, environ 241 ont atteint le deuxième stade avec des coopératives de production et de vente. Si bien que la politique d'auto-financement des Ujamaa n'a pas encore fait ses preuves. La participation financière de l'Etat demeure encore importante: sur 22 291 shillings dépensés dans chacune des cinq régions du pays en 1971-72, la contribution de l'Etat a été de 9 800.(88) Par ailleurs, selon Marjorie MBILINYI (89), même si dans certains Ujamaa, l'agriculture d'exportation a pris le dessus sur l'agriculture de subsistance, le surplus réalisé n'a pas encore favorisé l'émergence d'un secteur de transformation. Il est plutôt absorbé par les services tels: les transports, l'administration, les prêts bancaires, etc...

Industry represents only 10% of the Gross Domestic Product, and what little industry there is, is of the import substitution variety, oriented toward luxury consumption rather than mass consumption needs. (90)

La conclusion qui s'impose ici est qu'il y a contradiction entre l'objectif économique des Ujamaa (l'industrialisation par le développement de l'agriculture) et la destination des revenus réalisés à même l'exportation des produits agricoles (café, sisal, coton, etc...)

D'autre part, nous avons vu plus haut, que le socialisme tanzanien visait également la rupture avec la dépendance extérieure notamment vis-à-vis les multinationales et les prêts

étrangers. Dans le cadre de cette politique, dès 1967, certaines institutions bancaires et des compagnies ont été nationalisées. Ce fut le cas de l'Anglo-American Firm LONRHO (91). Le "Building Act" a été également promulgué, ce qui a permis au Gouvernement de se porter acquéreur de certains édifices appartenant à des intérêts étrangers estimés à 100 000 shillings tanzaniens. (92)

En revanche, malgré les nationalisations et la politique de self-reliance, l'aide extérieure et les prêts de toutes sortes représentaient 56% des dépenses totales du Gouvernement pour le développement en 1971-72, 63% en 1972-73 et 54% en 1974-75. (93) En plus, selon P.F. NURSEY-BRAY, même si le Gouvernement tanzanien détient nommément la propriété des compagnies nationalisées (chacune d'elles portant son nom), les intérêts étrangers demeurent présents dans l'exploitation. (94) Les investisseurs étrangers dit-il, apprécient d'ailleurs cette formule de "partnership" car, cela leur donne non seulement plus de sécurité face à un gouvernement de tendance socialiste mais aussi, des facilités de transport et de transaction financière, la Tanzanie ayant frappé sa propre monnaie.

Le tableau ci-après donne une idée de la présence étrangère dans le secteur manufacturier tanzanien:

<u>Company</u>	<u>N.D.C.H.*</u>	<u>Foreign Partner</u>
Williamsons Diamonds Ltd.	50%	Wilcroft Co. (Bermuda) (Oppenheimer/De Beers)
Portland Cement Co. Ltd.	50%	Cementia Hodg. Zurich and Assoc. Portland Cement Zambia.

/...

Metal Box Co. of Tanzania Ltd.	50%	Metal Box Co. (U.K.)
Tanzania Publ. House	50%	MacMillan and Co.
B.A.T Tanzania Ltd.	60%	British American Tobacco Co. Ltd.
Tanzania Breweries	51%	East African Breweries Ltd. (Associated with Allied Breweries) U.K.
Tanganyika Packers	51%	Brooke Bond Liebig Group

---

\* N.D.C.H.: National Development Corporation Holding

Source: P.F. NURWEY-BRAY, Tanzania: The Development Debate, African Affairs, vol. 79, no. 314, January 1980, pp. 64-65.

De l'analyse qui précède, on peut se demander si la Tanzanie telle que décrite par le Président Nyerere dans la Déclaration d'Arusha progresse réellement vers le socialisme ou si au contraire sa destinée à plus ou moins long terme est le capitalisme. Dans ce dernier cas, il serait utile de savoir à quel capitalisme se réfèrent les dirigeants tanzaniens. Entre-temps, nous devons admettre la confusion quant à l'orientation politique et économique réelle.

Néanmoins le choix du développement socialiste a conduit les autorités du pays à l'élaboration d'une politique éducative qui s'inspire de la self-reliance. Dans la mesure où les Ujamaa comportaient une rupture avec les habitudes acquises durant la colonisation, ils étaient difficilement compatibles avec le système d'éducation en vigueur dans le

pays. En quoi consistent les efforts du Gouvernement en vue de ce renouveau éducationnel? Pour répondre à cette question nous examinerons successivement:

- l'impact de l'option du développement sur la réforme du système éducationnel,

- les contraintes et les contradictions de la réforme par rapport aux objectifs assignés au nouveau système éducatif.

## 2- L'impact de la self-reliance sur l'éducation

Après la "Déclaration d'Arusha" sur le socialisme, le Président tanzanien a également publié un document qui s'inspire de la self-reliance, intitulé: "l'Education pour l'Auto-suffisance". Ce document qui sera la clé de la réforme éducative en Tanzanie, est basé sur une série de critiques formulées à l'égard de l'éducation de type conventionnel telle que héritée de la colonisation. Selon l'analyse de David R. MORRISON (95) ces critiques peuvent être regroupées en quatre éléments essentiels:

i- l'éducation qui précède la self-reliance est dit-on, élitiste. Elle satisfait surtout les besoins de promotion sociale d'une minorité, notamment celle issue de familles privilégiées à cause des parents par exemple, qui sont eux-mêmes intellectuels.

ii- l'école est une institution séparée de la société. L'enfant y va pour acquérir des connaissances peu utiles pour le village;

(...) education is said to uproot its recipients from the very society for which it is supposed to prepare them... (96)

iii- le système d'éducation propage le mythe des diplômes, des connaissances livresques. Il renforce la conviction que seules les valeurs acquises à l'école sont honorantes, si bien que le travail manuel est considéré comme avilissant.

iv- enfin le système d'éducation dit-on, empêche la

jeune génération de faire une contribution réelle au développement national, l'éducation n'étant pas liée à la pratique. Les jeunes, non seulement dépendent des aînés pour leur survie mais également, ils ne se préparent pas pour assurer la relève.

Not only do they fail to contribute to that increase in output which is so urgent for our nation; they themselves consume the output of the older and often weaker people... Even during the holidays we assume that these young men and women must be protected from rough work. (97)

Comme on peut le constater, ces critiques sont celles généralement émises à l'endroit de l'école conventionnelle tant au Mali qu'en Côte-d'Ivoire. Ce qui diffère, c'est surtout le contenu et les moyens des réformes. En ce qui concerne la Tanzanie, le Président Nyeréré a estimé que dans le cadre de la self-reliance, l'éducation doit jouer deux rôles principaux:

- (...) the reaffirmation of certain fundamental character traits, moral obligations and political ideals appropriate for socialist society with a dominant rural economy... its main objective is to foster the social goals of living together, and working together for the common good...
- (...) it must prepare its recipients for life and service in the rural areas... In Tanzania the only true justification for education is that it is needed by few for service to the many. (98).

Dans le but d'atteindre les résultats ainsi décrits, le Président Nyeréré a exclu au départ, la solution d'une augmentation des dépenses publiques destinées à l'éducation. On se rappellera que cette approche avait été retenue tant au Mali qu'en Côte-d'Ivoire. La jeune économie tanzanienne,

estime Nyereré, ne peut se payer un tel luxe:

The only choice before us is how we allocate the existing educational opportunities, and whether we emphasize the individual interests of the few or whether we design our educational system to serve the community as a whole. And for a socialist state only the latter is really possible. (99)

Les implications théoriques du plan ainsi défini, peuvent être résumées en trois idées-forces autour desquelles gravitera la réforme éducative en Tanzanie: (100)

a) l'éducation doit assurer l'égalité sociale: à cet effet, Nyereré suggère la lutte contre l'élitisme en étendant l'éducation primaire à tous les jeunes scolarisables (éducation primaire universelle). Toutefois, compte tenu des ressources limitées du pays, l'éducation post-primaire devra être planifiée afin dit-on, que les admissions aux études secondaires et supérieures correspondent aux besoins de l'économie en cadres et en main-d'oeuvre spécialisée. Ainsi, l'école primaire est considérée comme une institution dont le rôle est de préparer les jeunes à vivre dans les Ujamaa. C'est pourquoi elle devra dispenser des cours à contenu agricole et utilitaire.

Living, learning and working cannot be separated. In a country dedicated to change, we must accept that education and working are both parts of living and should continue from birth until we die. (101)

Les étudiants qui ne seront pas sélectionnés pour des études secondaires et supérieures, seront prêts d'après le système ci-dessus décrit, à retourner au village pour y vivre.

Ainsi, estime le Président tanzanien, l'âge d'admission au cycle primaire devra être porté de 5 à 7 ans afin qu'au bout des sept années que dure l'enseignement primaire, les jeunes aient 14 ans d'âge et mieux préparés pour accéder au monde des adultes.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'objectif de cette première idée-force de la théorie éducative de Nyerere est d'assurer l'égalité sociale. Cependant, selon l'analyse que nous venons d'en faire, il semble que cette idée-force ne peut à elle seule résoudre le problème de l'élitisme du système éducatif. Nous reviendrons en profondeur sur cette observation. Pour l'instant, disons que le Président Nyerere appréhende lui-même cette déficience. Il prévoit en effet, que la minorité sélectionnée pour des études secondaires et/ou universitaires sera considérée redevable à la majorité restée dans les campagnes. En d'autres termes, l'attribution de bourses d'études supérieures entraîne pour les récipiendaires, l'obligation de mettre leurs connaissances au service de la nation. Si la solution ainsi proposée est intéressante, elle ne peut cependant à notre avis, constituer un paravent à l'inégalité sociale. Tout au plus, elle pourra décourager l'extension d'un secteur de travailleurs privés et peut-être l'exode des cerveaux. Cependant, comme nous le verrons dans une analyse future, la marginalisation de la majorité va continuer.

b) l'éducation doit être économiquement rentable:

cette deuxième idée-force est la conséquence directe de la première car dit-on, l'école devant s'intégrer à l'Ujamaa qui, on se rappelle fonctionne selon les règles de l'auto-suffisance, elle devra être productive. Le plan Nyeréré prévoit en effet, un système éducatif où les écoles, exceptée l'université, devront fonctionner à même leurs ressources propres générées à partir d'unités de production (champs ou ateliers, etc...) installées en leur sein. L'objectif de Nyeréré est en fait double: donner des responsabilités aux jeunes dans la communauté sociale et impliquer la communauté sociale dans les activités scolaires.

Les jeunes doivent participer aux travaux des champs, à la construction et à l'entretien des routes, etc... en échange, les adultes doivent aider à la construction de bâtiments scolaires, à la préparation des repas, etc... (102)

Par cette inter-relation, le Président souhaite non seulement valoriser les travaux manuels, mais aussi en améliorer la qualité. C'est l'école de la self-reliance où l'activité scolaire doit rechercher l'autonomie financière, du moins une situation où l'essentiel des ressources pour l'éducation viendrait non pas de l'Etat, mais des communautés rurales elles-mêmes.

c) l'éducation doit contribuer à la conscientisation des adultes

I have said that adult education is of paramount importance to national development; it would be more true to say that the two are inseparable. (103)

Cette troisième idée-force qui voit en l'éducation des adultes un instrument du développement, vise à faciliter l'insertion des villageois dans les activités des Ujamaa y compris bien sûr celles des écoles. Le but est dit-on, d'aider la population adulte longtemps marginalisée, à juger d'elle-même l'utilité de sa participation sociale et à rechercher des solutions aux problèmes quotidiens de la communauté. La conscientisation comme l'a notée Zeeki ERGAS, a alors la mission d'éveiller chez la population le sentiment de confiance, le besoin de réfléchir et d'agir sur le plan social, économique et politique. (104)

Budd L. HALL quant à lui définit la conscientisation telle que conçue en Tanzanie, en citant le Président tanzanien lui-même:

- 1- To shake ourselves out of a resignation to the kind of life Tanzanian people have lived for centuries past; ...Adult education will make us recognise that we ourselves have the ability to obtain better houses, better tools and better health;
- 2- To learn how to improve our lives;
- 3- To understand our national policies of socialist and self-reliance... (105)

Par les objectifs ainsi rappelés, le programme d'éducation proposé aux adultes n'est donc pas un simple programme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture bien que ces activités soient également incluses. Il vise de façon plus large, du moins dans ces principes, à restituer à la population, la parole et l'action et par ce fait même, sa dignité humaine. La Tanzanie s'étant engagée dans la voie de la

self-reliance en privilégiant l'agriculture, la participation populaire et le leadership, ce renouveau éducationnel ne pourra que renforcer les efforts de la nation, si les principes sont effectivement appliqués. Nous verrons ultérieurement dans quelle mesure ces principes sont devenus réalité. Pour l'instant, nous devons reconnaître la rigueur de la recherche du Président Nyeréré. A bien des égards, ses idées-forces se rapprochent de celles de Paulo FREIRE; cependant, elles s'inspirent beaucoup plus de la philosophie marxiste de l'éducation. Celle-ci soutient en effet que durant la révolution socialiste, le contenu et la structure de l'éducation doivent être changés de manière à favoriser l'éveil de conscience des jeunes sur la lutte des classes ainsi que sur les contradictions du système de production. (106) Cet éveil de conscience qui doit s'inscrire dans la stratégie d'éducation politique des masses se fera par la combinaison de l'éducation avec le travail productif dans les usines, les fermes populaires, etc... Ainsi sera formé le nouvel homme socialiste qui précipitera la prise du pouvoir par le prolétariat. (107)

Pour donner une idée précise de la comparaison que nous venons de faire, il serait peut-être utile de citer le Président Nyeréré lui-même. Selon lui, l'éducation doit promouvoir,

(...) a proletarian consciousness that is sufficiently strong to overcome the tendency among members of political, managerial and technocratic elites to divorce themselves from the masses and begin a

new process of antagonistic class formation, and to maximize productivity by developing socially useful skills while children are at an early age. (108)

Si la similarité est frappante entre l'objectif du Président Nyeréré et celui de la philosophie marxiste, nous ne sommes pas prêts à conclure pour autant que les résultats obtenus de part et d'autre sont ou seront les mêmes. D'ailleurs, tel n'est pas le but de notre recherche. Cependant, puisque le projet tanzanien a été également mis à l'épreuve, il conviendrait de s'interroger sur ses valeurs réelles dans la pratique. C'est ce que nous nous proposons de faire dans une prochaine étape, en évaluant successivement les résultats de chacune des trois idées-forces étudiées plus haut.

### 3- Les contraintes et les contradictions par rapport aux objectifs ou aux idées-forces

Dans l'analyse qui a précédé, nous avons vu ensemble que le programme tanzanien repose sur trois idées-forces rigoureusement élaborées par le chef de l'Etat lui-même. Ici, c'est le lieu de jeter un regard plus critique sur les résultats concrets effectivement atteints dans l'application de ces idées-forces. Comme dans tout projet, la réforme éducative en Tanzanie a connu des problèmes (contraintes) ainsi que des distorsions (contradictions) qui ont été souvent transcendés pour réaliser des progrès sur tel ou tel plan; cependant, ces contraintes et ces contradictions ont d'une manière générale, rendu difficile le lien entre la théorie et la pratique.

#### A- l'éducation pour la self-reliance et l'égalité sociale

C'est le Plan Quinquennal 1969-1974 qui eut la mission de traduire les différentes idées-forces en termes opérationnels. (109) En ce qui concerne l'égalité sociale, il s'agissait de donner à tous les enfants scolarisables, sans distinction d'origine sociale, la même opportunité d'accès à l'école. En termes concrets, le Gouvernement recherchait un accroissement du taux d'admission des enfants âgés de 7 ans, de 45% en 1969 à 100% aux alentours des années 80. (110)

Durant les premières années du Plan, les autorités politiques ont mis l'accent sur la construction d'écoles primaires à travers le pays. Si cet effort gigantesque a quelque

peu réduit les disparités ici et là, il demeure après 11 ans d'expérience, de grandes poches d'analphabétisme dans le pays. Selon les estimations du Gouvernement tanzanien rapportées par le professeur M. MBILINYI, la situation de la population scolaire se présentait comme suit en 1976-77:

REGIONAL POPULATION 10 YEARS AND OVER  
BY LITERACY AND BY SCHOOL ATTENDANCE, AND PERCENT  
OF SEVEN YEAR OLD CHILDREN WITH STANDARD I PLACES IN 1976

Region	Literate per cent	Attending or have attended school (%)	% 7 year olds with standard I place
Dar es Salaam	60	58	42,9
Kilimanjaro	56	57	74,0
Ruvuna	41	42	75,4
Tanga	40	41	63,0
West Lake	40	42	77,0
Zanzibar	39	31	-
Morogoro	37	36	67,2
Mara	35	37	53,7
Iringa	31	31	46,8
Mbeya	29	31	48,7
Mtwara	28	26	66,6
Singida	27	30	87,3
Tabora	27	27	73,1
Arusha	26	26	50,7
Coast	26	25	66,5

/...

Mwanza	25	26	46,2
Dodoma	24	24	65,1
Kigoma	19	19	39,5
Shinyanga	16	17	72,9

Source: Marjorie MBILINYI, Peasants Education in Tanzania, The African Review, vol. 6, number 2, 1976, p. 182.

Comme on peut le constater, il y eut un énorme accroissement du taux d'inscription des enfants en âge scolaire et surtout par rapport aux années antérieures où par exemple en 1969, plus de 53% des enfants âgés de 7-ans n'avaient aucune place à l'école et cela de façon générale à travers le pays. (111) Ce progrès substantiel ne doit pas faire oublier cependant, les disparités qui persistent entre les régions. Selon les statistiques ci-dessus, l'effort du Gouvernement semble inégalement réparti. Le Kilimanjaro par exemple, la région la plus riche du pays à cause de sa production de café, a un taux de scolarisation de 74,0% contre 39,5% dans la région de Kigoma, la plus pauvre du pays mais la plus peuplée également. Déjà en 1947 nous dit Joel SAMOFF, avec une proportion de 3,6% seulement de la population de Tanzanie, le district du Kilimanjaro avait 12,6% de l'ensemble des enfants inscrits à l'école primaire dans le pays. Cela représente 62% des enfants en âge scolaire du Kilimanjaro. (112)

Par ailleurs, une étude menée par le professeur M. MBILINYI en 1976, nous révèle que l'accroissement des effectifs scolaires n'a pas signifié une plus grande égalité sociale

entre les enfants issus de familles pauvres et riches. En effet, sept ans après le lancement du programme, la répartition des étudiants selon l'occupation de leurs pères se présentait comme suit dans quatre écoles publiques et trois écoles privées choisies dans les quatre coins du pays: Arusha, Moshi, Morogoro et Dar es Salaam.

OCCUPATION OF FATHER

Occupation	Total Public Schools	Total Private Schools	Total %
Peasants	42,6	35,2	38,2
Wage-earners	45,8	41,8	43,4
Trade	9,5	15,0	12,7
Self-employment	1,6	7,0	4,8
Miscellaneous	0,5	1,0	0,9
Total %	100,0	100,0	100,0

Source: Marjorie MBILINYI, Peasants Education in Tanzania, The African Review, vol. 6, no. 2, 1976, p. 185.

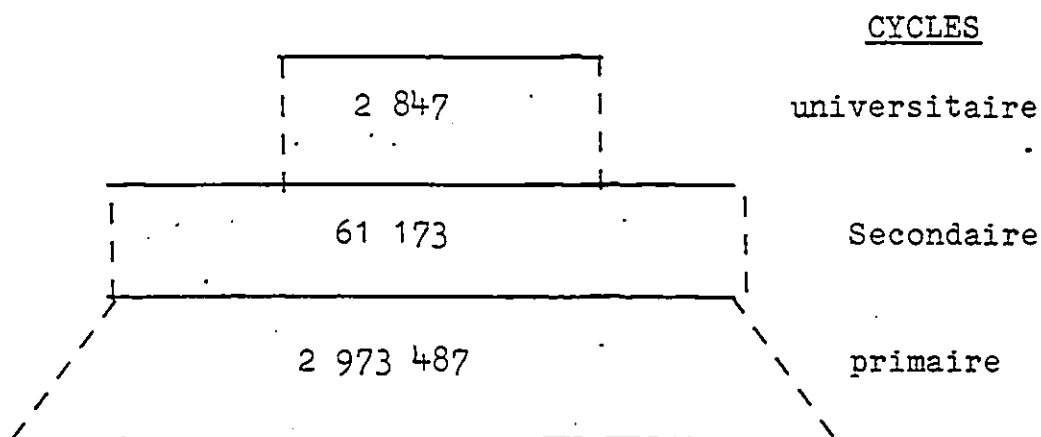
De ce tableau, il ressort que 38,2% des étudiants ont des parents paysans tandis que 43,4% sont issus de parents salariés i.e., de la bureaucratie (fonctionnaires, hommes en uniformes, employés de bureau, etc,...). Quant aux petits commerçants, artisans et professions diverses, leurs enfants ne représentent ensemble qu'une proportion infime de 18,4%. Or, cette couche sociale y compris les paysans, constitue 90%

de la population (voir à cet effet l'analyse sur l'option du développement). Cette répartition inégale des chances entre les enfants selon l'occupation des parents, cache une autre considération: parmi les 38% des étudiants issus de familles paysannes, M. MBILINYI nous dit qu'une proportion importante dépend de l'assistance financière de parents salariés autres que leur père et leur mère. (113)

La conclusion qui se dégage ici est que malgré les efforts du Gouvernement, l'égalité sociale à l'éducation semble difficile à réaliser. Le fossé continue de s'élargir entre régions pauvres et régions riches et spécifiquement entre la bureaucratie et les autres groupes sociaux. Le Gouvernement veut instituer l'éducation primaire universelle, en même temps, nous l'avons vu plus haut, il désire planifier de façon rigoureuse les besoins de recrutement au niveau secondaire. Si bien qu'à sa politique de "porte ouverte" au premier cycle, s'oppose énergiquement une politique de "porte fermée" au niveau secondaire et supérieur par le fait même. Si la planification n'est pas mauvaise en soi, dans le cas de la Tanzanie le tamisage concerne beaucoup plus les pauvres que les riches: les statistiques en font foi. D'ailleurs, selon M. MBILINYI, même si de façon générale les dépenses de l'éducation sont payées par le Gouvernement, il demeure que les uniformes des enfants, les cahiers et les contributions au "building fund" sont à la charge des parents. Et les plus aptes à supporter ces frais sur une longue période, sont

naturellement les salariés, l'agriculture étant soumise aux aléas climatiques.

Cette situation crée à notre avis, une contradiction entre la recherche de l'égalité sociale et la limitation calculée sinon injuste du nombre des places au secondaire. En 1973, nous dit Erga ZECKI, il y avait 11 412 candidats pour le secondaire. Cependant, seulement 546 ont pu y accéder. Cela signifie précise Erga ZECKI, que la proportion des diplômés du primaire admis au secondaire, est passée de 13% qu'il était en 1966 à 7% en 1973. (115). Ainsi, l'éducation pour la self-reliance n'a pu combattre l'élitisme. La structure éducationnelle apparaît sous une forme pyramidale. En effet, en utilisant les données publiées par M. MBILINYI, (116) on peut construire le schéma suivant:



Si le Gouvernement explique cette structure pyramidale par le souci de planifier le recrutement de la main-d'oeuvre spécialisée en fonction des besoins de l'économie nationale, Joel SAMOFF trouve l'explication ailleurs:

In Tanzania the major route to power and wealth is via the educational system, but access to this is far from equitably distributed across regions, age group, social strata, religious and ethnic clusters. And in Tanzania, that differential access to education has facilitated the perpetuation of a particular pattern of social stratification, which in turn has fostered class differentiation. (117)

Ces opinions semblent partagées par le professeur M. MBILINYI également selon lequel, la structure actuelle de l'éducation reflète la structure de classe en Tanzanie, qui à son tour reflète la situation de sous-développement du pays.

The local "controllers" of surplus (bureaucratic bourgeoisie) do not actually own the means of production, which have been nationalized. Nevertheless, they control to a large extent patterns of income distribution, investment of surplus, and overall economic strategies. This group act as intermediaries between international capitalists (especially multinational corporations and their subsidiaries) and local producers, expropriating the surplus which is then shipped out of the country. The level of productive forces remains low, and the nature of production is such that only a small number of technocrats and experts can be sustained by the system. Hence, the tight control over secondary school expansion, which is continually praised by foreign donors. (118)

En terminant cette partie, nous devons également souligner une contradiction dans le choix de la langue d'enseignement, qui à notre avis est liée à l'éducation élitiste décrite plus haut. La Tanzanie est en effet, l'un des rares pays d'Afrique où les dirigeants ont introduit une langue nationale dans le système éducatif: il s'agit du Swahili. Cependant, seul le cycle primaire bénéficie de cette politique linguistique. Aux niveaux secondaire et supérieur, l'éducation continue d'être faite exclusivement en anglais. (119) Ainsi, cette

double politique des langues pose non seulement des problèmes pédagogiques, il suffit de se rappeler le cas du Mali, mais aussi, étant donné qu'une minorité seulement de la population accède aux études supérieures, l'anglais demeure la langue de l'élite sociale i.e., implicitement celle du pouvoir.

B- l'efficacité économique de l'éducation pour la self-reliance

Ce deuxième objectif (idée-force) du programme éducatif est étroitement lié à la politique d'implantation des Ujamaa. Nous savons que ce nom désigne des villages qui sont aujourd'hui aux yeux du Président tanzanien, la base de l'édification du socialisme africain. Le Président voudrait en effet, que ces unités sociales deviennent des organisations socialistes créées par le peuple et dirigées par lui. Si des préoccupations idéologiques sous-tendent cette forme d'organisation sociale, il reste que le Président vise également l'auto-suffisance économique des communautés nationales tanzaniennes. C'est pourquoi dit-il, les jeunes doivent être éduqués dès l'école primaire dans le respect des valeurs de l'Ujamaa: solidarité sociale, travail collectif, discipline, valorisation du travail manuel, etc...

Ainsi, parallèlement aux études théoriques, le Président Nyeréré a décidé que des activités productives (agriculture, élevage, artisanat, etc...), soient créées au sein des écoles primaires et secondaires. Cette combinaison a été appelée: Community Education Centers or School Communities.

School Communities must become integrally involved in the strategy for mass, egalitarian development by undertaking productive enterprises on a communal basis and by becoming more effectively integrated within the larger community. (120)

Dans la poursuite de cet objectif, le Gouvernement a dû octroyer à chaque Ujamaa les ressources de base pour l'implantation des School Communities. Ces avances de fonds ont été de 900 000 shillings par centre en vue de construire des ateliers, acheter des équipements, aménager des lopins de terre pour l'agriculture, ériger quelques dispensaires, etc...

Dans les prévisions du Gouvernement, les montants ainsi alloués devaient être remboursés au fur et à mesure que les School Communities et les Ujamaa auront atteint un niveau de production satisfaisant. Dès les premières années toutefois, certains problèmes ont surgi et à date ils n'ont pu être résolus.

(...) School Communities are confronted by a number of serious problems, some technical - such as shortages of competent teachers and required materials and equipment and a poor division of time between study and labour - and some political - such as hostility among pupils' and skepticism among parents and party cadres. (121)

Nous allons examiner deux éléments des problèmes ainsi évoqués par David MORISSON. Il s'agit des éléments qui nous paraissent les plus importants compte tenu du sujet dont nous traitons:

- i- problèmes d'approvisionnement en matériels éducatifs, aspect lié aux moyens financiers des écoles;
- ii- problèmes de compétence technique et d'engagement

politique des enseignants.

En ce qui concerne le premier point, il ressort de l'évaluation de MORISSON, que depuis leur création par le second plan quinquennal 1969-74, les "School Communities" n'ont pu acquérir l'autonomie de fonctionnement. Les coûts de production ont été plus élevés que les recettes. Ce déficit est dû en partie, nous précise MORISSON, au fait qu'en réalité, dans les School Communities

(...) the aim is not primarily to produce skilled workers but rather to involve school children in simple and cooperative productive labour. (122)

Une autre raison est le climat de suspicion qui a régné à l'intérieur des School Communities. Ce climat a eu pour effet de réfreiner leur élan de production. Selon Marjorie MBILINYI,

students say they go to the farm to work in the interest of teachers and heads, not to learn or to provide for their or the school's needs. (123)

Il faut ajouter à ces raisons le fait que la Tanzanie est un pays essentiellement agricole dont la production vivrière, comme nous le verrons plus loin, a subi une diminution dramatique qui a contraint le Gouvernement à s'adresser à la Communauté Internationale. Les School Communities dont la survie dépend de la survie nationale, ont dû également subir les conséquences de ces aléas climatiques. Le produit des lopins de terre cultivés par le centre de BADUDU par exemple ne représentait que 2% de ses dépenses courantes (124). Par conséquent, si l'objectif du Gouvernement était de rendre les

écoles auto-suffisantes, les problèmes ci-haut mentionnés ont créé un contre-courant. Les autorités semblent être alertées à ces difficultés mais à date, les efforts tentés se sont traduits par des dépenses publiques astronomiques qui entrent encore plus en contradiction avec l'objectif principal assigné aux School Communities.

(...) the import bill per student rises tremendously from primary to tertiary levels of education. The overall expenditure per student is much greater at the top of the pyramid: in 1972, unit costs per student ranged at the university between 21 760 shillings/= (arts) to 51 100 shillings/= (medecine); for secondary education it ranged from 1 569 shillings to 2 327 shillings; for primary education it ranged from 183 shillings to 270 shillings. (125)

M. MBILINYI précise que 60% de ces dépenses ont été faites par le Gouvernement à même des fonds octroyés par des organismes étrangers. Si bien que, dit-il, le contenu de la plupart des nouveaux projets concernant le développement de l'éducation doit avoir au préalable la bénédiction des donateurs de fonds.

First of all the projects themselves are worked out, often by foreign agencies themselves or else they evaluate them. The donors pick and choose among the possible projects which are being proposed for granting on funds, funds which are increasingly in the form of loans, thus increasing future international debt. In addition, the donors bring not only money but usually technical assistance in the form of their own experts. (126)

De l'analyse qui précède, on peut se demander si la Tanzanie peut atteindre l'objectif visé par la mise en place des School Communities étant donné le "téléguidage" de l'aide

extérieure ainsi que les problèmes de relation humaines qui persistent entre étudiants et enseignants. Une chose est certaine, c'est que les dépenses publiques continueront d'augmenter. Les ressources financières allouées à l'enseignement en 1976-77 en font foi: 543 millions de shillings, soit plus du quart du budget national. (127)

Le second problème que nous abordons est celui de la compétence technique et de l'engagement politique des enseignants. Selon les résultats d'un sondage publié par MORISSON(128) la majorité des enseignants qui travaillent au sein des Schools Communities ont peu d'expérience en agriculture et/ou en travail manuel en général. De plus, la plupart se sentent obligés d'assumer leurs responsabilités. Ils ne voient pas d'autres alternatives pour assurer leur propre existence si bien qu'ils acceptent de jouer le jeu des Schools Communities sans pour autant endosser le projet.

À la question: "Pourquoi êtes-vous enseignant dans les Schools Communities?"

Sur 200 répondants aux niveaux primaire et secondaire,

- 30% ont répondu qu'ils n'avaient pas le choix (no choice)

- 20% ont répondu de façon diverse:

- . It was a calling
- . I like it
- . I wanted to
- . It was my decision
- . I was born teacher

- 19% ont répondu: I liked dealing with children
- 16% ont répondu: I wanted the opportunity to continue learning
- 8% ont répondu: I wanted to help tribe or village.
- 4% ont donné d'autres réponses.

Tel que les différentes réponses le témoignent, il n'y a aucune référence au problème du développement économique et social ou plus spécifiquement au programme de self-reliance. D'ailleurs nous précise MORISSON, plus d'1/5 des répondants ont l'intention de quitter un jour les School Communities si l'occasion se présentait alors que 70% sont incertains. (129)

Cette absence d'engagement politique des enseignants a un impact sérieux sur l'application de l'éducation pour la self-reliance:

Although the school was meant to be a productive unit, a farm or crafts workshop in and of itself, and all, teachers and students alike, were to be productive members of the productive unit, instead, self-reliance activities are treated as something separate from the rest of school work, as extra curricular. (130)

Un autre exemple illustre bien à notre avis l'état d'esprit des enseignants. Il s'agit d'un inspecteur qui venait évaluer le rendement des étudiants dans une classe de School Communities et qui s'est fait répondre par l'enseignant titulaire de cette classe dans les termes suivants:

If you want to watch your students' lessons, do not come on Wednesday afternoon, because that is the time we have education for self-reliance. (131)

Cette réponse est éloquente en soi car, on peut lire

entre les lignes que l'agriculture ou disons, le travail productif en général et l'éducation pour la self-reliance sont considérés par les enseignants comme deux éléments distincts contrairement à la théorie du Président selon laquelle:

(...) Every school should also be a farm; ... the school community should consist of people who are both teachers and farmers, and pupils and farmers... (132)

Ce contre-courant va à l'opposé des objectifs tanzaniens notamment en ce qui a trait au travail productif. Les enseignants ne se sentent responsables que de l'éducation formelle des jeunes. Le reste, i.e. la formation civique, l'intégration sociale, etc... appartiennent séparément à des secteurs dont ils n'ont pas le contrôle. Ce problème des enseignants est difficile à résoudre dans le contexte actuel car le gouvernement n'a pas pensé à donner l'éducation civique aux enseignants eux-mêmes avant de leur confier la responsabilité des jeunes. Selon Ian C. PARKER, (133) il va falloir attendre la génération d'enseignants qui seront formés à l'école des Ujamaa pour espérer obtenir un résultat satisfaisant. A notre avis, même cette possibilité semble incertaine car l'avenir des étudiants est déjà compromis par l'attitude des enseignants actuels.

#### C- l'éducation pour la self-reliance et la conscientisation des adultes

Comme en Côte-d'Ivoire, l'éducation des adultes en Tanzanie a été conçue pour étendre la réforme éducative à tous les citoyens qui n'ont pu accéder à l'instruction ou qui ont

dû l'abandonner pour diverses raisons. Cependant, derrière cet objectif général, l'Etat tanzanien visait comme nous l'avons mentionné plus haut, la conscientisation des adultes. Le but était de tirer la population de la passivité en l'aidant à s'insérer dans le processus de développement économique selon les principes de la self-reliance et du socialisme africain. C'étaient là les objectifs théoriques exposés dans la Déclaration d'Arusha.

Toutefois, comme nous le verrons plus tard, dans la pratique le programme d'éducation des adultes en Tanzanie, est apparu comme un programme d'alphabétisation fonctionnelle. On se rappellera à cet effet le cas du Mali. L'expérience a commencé en 1970, dans la région du Lac Victoria sous la forme d'un projet pilote. Les populations ont été organisées en centres d'alphabétisation où elles apprenaient à lire et à écrire en même temps qu'elles s'initiaient aux techniques concernant les activités productives telle la culture du blé, du riz, du coton, du tabac ainsi que la pêche et l'élevage. (134) Après une année d'expérience dans la région du Lac Victoria, le projet a été progressivement étendu au reste du territoire par la mise en place des Ujamaa. Selon les prévisions du gouvernement, l'analphabétisme devait être vaincu en 1975 en ce qui a trait aux adultes. Si bien que, dans les régions où il n'existait aucune structure Ujamaa, des émissions radio-phoniques impliquant des groupes de discussion animés par des cadres du Parti unique, devaient assurer provisoirement la

transition.

L'organisation de la campagne d'éducation a été et demeure bureaucratique. La prise de décision appartient exclusivement au Comité National de Coordination. Celui-ci comprend outre le Parti unique (Tanzanian National Unity), le Ministère de l'Education Nationale, le Cabinet du Premier Ministre, les Ministres de l'Agriculture, de la Santé et de l'Information, le Mouvement des Coopératives ainsi que l'Union des Femmes et la Ligue de la Jeunesse du Parti. (135) Ce Comité a des pouvoirs étendus en ce qui concerne le choix des programmes et leur contenu, le matériel pédagogique, l'évaluation du projet, etc... (136)

Ainsi, comme en Côte-d'Ivoire, le système tanzanien reflète le modèle vertical traditionnel. Les institutions pédagogiques décident et la population analphabète s'accommode des décisions. Même si les sujets abordés dans l'éducation varient selon les régions et en raison de la disponibilité des enseignants, Budd L. HALL nous dit que le programme pédagogique est généralement conçu comme suit:

(voir tableau page suivante)

ENROLMENT IN ADULT EDUCATION CLASSES BY SUBJECT

	1970	1971
Political Education	127 331	318 509
Better Farming Methods	83 350	231 845
Health	101 206	214 162
Literacy	195 007	661 351
Domestic Science	42 501	116 612
Typewriting	3 495	2 046
Craftsmanship	12 712	18 426
Arithmetic, History	39 229	364 064
English	21 474	75 425
Culture	11 189	24 114
Economics	2 331	7 984
Militia	1 495	3 802
Others	2.939	4 741

Source: Budd L. HALL, Participation and Education in Tanzania, Discussion Paper, University of Sussex, England, Nov., 1975, p. 7.

Ainsi, contrairement à l'objectif de conscientisation, le programme tanzanien apparaît comme une vaste campagne de réorganisation des adultes pour augmenter la productivité. Les populations, selon la structure et le contenu du programme, sont beaucoup plus objets que sujets. On n'y retrouve pas le

cadre dialogique dans lequel, comme le suggère FREIRE, les analphabètes auraient été impliqués dans leur propre éducation. Les matières à apprendre sont déterminées au sommet de la hiérarchie par des spécialistes: politiciens, pédagogues et chercheurs, etc... C'est ce qui fait dire au professeur Marjorie MBILINYI que,

the relationship between the learner and the subject matter and the teacher remains one of imposition and lack of control over the whole education process. The main focus of evaluation has been geared towards the measurement of increased productivity. The possibility that illiterate peasants know and can evaluate as well as learn is rejected. (137)

Ce système de rapport vertical entre les autorités politiques et techniques d'une part et les masses d'autre part, se reflète dans les relations entre enseignants et adultes.

(...) teachers use traditional "sing-song" methods of teaching and relate to adult learners as if they were school pupils. (138)

Tous ces facteurs accumulés n'ont fait que renforcer l'appréhension déjà séculaire des adultes notamment des paysans à l'égard du projet gouvernemental. Les villageois tanzaniens ont continué de croire que l'école est une institution séparée de la communauté. Certains considèrent même l'école d'alphabétisation comme une institution d'oppression. Ainsi dans le district de Kahana par exemple, où la population est l'une des plus nombreuses, une étude de cas a révélé que la majorité des gens fuient le programme. En 1972-73, sur 137 454 adultes recensés, environ 50 413 étaient enregistrés. Cependant, seulement 1 857 ont terminé la formation. (139) Ces statistiques

signifient à notre avis que l'engouement pour l'éducation, qui a animé la population au début de la campagne, a cédé le pas à la déception. L'objectif même de la réforme éducative n'avait pas été suffisamment expliqué à la population car nombre d'entre elle avait l'espoir d'accéder à un emploi salarié comme garçon de bureau, dactylographe, commis, etc... à la fin du programme. (140)

Les villageois, en abandonnant le projet éducatif, rejetaient en même temps les structures de production des Ujamaa. L'accusation générale portée contre l'un et l'autre est la suivante:

(...) the education system is used to penetrate the peasant production system by the state and by the capitalist forces both local and internationality based. (141)

Sans présumer de la véracité de cette accusation car elle est l'interprétation des intellectuels nationaux, nous pouvons quand même rappeler certains éléments de réflexion qui sèment le doute sur l'objectif réel des Ujamaa.

En Tanzanie, le développement du secteur primaire comme le prévoyait la Déclaration d'Arusha, a provoqué l'augmentation (même relative) de l'exportation des produits primaires tels le coton, le tabac, le café, etc... mais aussi, il a accru l'importation des produits de luxe pour la consommation de la bureaucratie des villes. (142) Cette transaction n'a pas signifié pour autant que la valeur des exportations a été égale ou supérieure à celle des importations. Au contraire,

compte tenu de la crise du pétrole, le prix des produits de luxe a rapidement augmenté tandis que celui des matières premières surtout agricoles, est demeuré stationnaire; du moins il a augmenté de façon insignifiante. Par conséquent, il en est résulté une détérioration de la balance commerciale tanzanienne dont le déficit s'est fixé à \$2 515 millions en 1974 (143) c'est-à-dire au même moment où le programme d'alphabétisation des adultes s'étendait à l'ensemble du pays. On peut alors se demander si cette coïncidence n'a pas modifié l'objectif initial de la campagne, qui était principalement la conscientisation des masses, au profit d'un objectif beaucoup plus économique, notamment l'organisation de la paysannerie pour augmenter la production agricole en vue de récupérer le manque à gagner. D'ailleurs, comme pour appuyer notre analyse, Zeeki ERGAS affirme que, contrairement à l'opinion générale, l'expérience ujamaa n'a pas échoué à cause d'un excès de socialisme, mais à cause d'un manque de socialisme. (144) La responsabilité, précise-t-il, incombe aux politiciens qui ont mis l'emphasis beaucoup plus sur la productivité que sur l'éducation proprement dite des villageois.

Les membres du TANU (Tanzanian National Unity) ne se rendaient presque pas sur le terrain. Ils jugeaient plus rentables d'y envoyer des recrues militaires, des enseignants qui, comme nous l'avons mentionné auparavant, sont "contre" le projet, ainsi que des techniciens étrangers. (145) Au lieu de collaborer avec ces groupes, les paysans voyaient en eux de nouveaux

colonisateurs. Dans certaines régions souligne E. ZECKI, seules les femmes étaient inscrites au programme des Ujamaa; leur mari ayant fui ou ayant sollicité un emploi dans la construction du chemin de fer devant relier la Zambie à la Tanzanie; projet financé par les Chinois. Cette dissidence des hommes a par conséquent empêché les Ujamaa de produire suffisamment malgré leur orientation à cet effet. En 1974-75, le Gouvernement tanzanien a été obligé par la crise alimentaire, de demander l'aide de la Banque Mondiale. La mission envoyée sur place a recommandé aux autorités nationales, l'introduction dans le pays du maïs hybride, une variété de semence qui exige non pas de la main-d'oeuvre mais l'utilisation d'engrais artificiels, de pesticides chimiques et surtout de la technologie lourde agricole comme les tracteurs. (146) Ces mesures furent appliquées et la conséquence a été la négligence des cultures de subsistance de base: situation paradoxale compte tenu de la famine qui sévit dans le pays. Ainsi, devait conclure E. ZECKI en parlant des Ujamaa:

(...) nous devons admettre que des projets de ce genre peuvent être considérés inter-alia comme faisant partie d'un programme d'expansion à l'échelle mondiale de la part des grands trusts agricoles internationaux. (147)

## REFLEXIONS SUR LES DEUX EXPERIENCES AFRICAINES

### PAR RAPPORT A LA METHODE DE PAULO FREIRE

Selon la grille d'évaluation que nous avons définie au début du présent chapitre, notre réflexion sur les deux expériences sera faite à partir des trois principales conditions posées par Paulo FREIRE en vue d'une éducation humaniste et contributive au développement économique et social. Il s'agit:

1- du degré d'harmonie du système éducatif avec le milieu social;

2- de la capacité de la pédagogie utilisée à déclencher le dialogue horizontal;

3- du feedback de la population, i.e., l'évolution de son jugement critique sur les sujets économique, politique et social du pays.

Chacun de ces éléments comprend des sous-éléments que nous examinerons au cours de l'élaboration. L'évaluation sera complétée par une estimation des coûts de la réforme par rapport aux possibilités réels des deux pays.

En ce qui concerne le premier point, la situation se présente différemment dans les deux pays. En Côte-d'Ivoire, l'analyse nous a montré que la réforme éducative a été entreprise sur la base d'une étude comparative des coûts de l'enseignement traditionnel avec ceux de la télévision éducative. Exception faite pour cette étude économique de base, Anthony

KAYE on se rappelle, nous dit qu'aucune autre alternative n'a été examinée, sinon une simple consultation de différents chefs de projets similaires au Niger, aux Samoa Américaines ainsi qu'à San Salvador où l'accent a été mis particulièrement sur la capacité de la télévision à propager le modernisme, à offrir une éducation unifiée et à stimuler l'aide extérieure.

En conséquence, le choix de la technologie éducative par la Côte-d'Ivoire, tient beaucoup plus des avantages économiques et politiques, que d'un souci d'harmonie avec le milieu social ivoirien.

Quant à la Tanzanie, le processus a été différent, nous l'avons dit. Le choix de l'éducation pour la self-reliance s'inscrit dans un projet global de socialisation des moyens de production. Ayant opté pour un développement auto-centré basé sur le socialisme africain, la Tanzanie devait modifier radicalement le système éducatif afin que celui-ci puise son inspiration dans la tradition africaine. Le document clé qui donne l'impulsion à cette réforme, s'intitule "Education for self-reliance" une composante importante de la "Déclaration d'Arusha" qui est elle-même un manifeste élaboré à partir des données économiques et sociales voire linguistiques de la Tanzanie. Ainsi, contrairement à la Côte-d'Ivoire, la Tanzanie a basé son choix de réforme, du moins dans ses principes, sur des facteurs endogènes qui ont une signification profonde pour le milieu. A ce titre, l'éducation pour la self-reliance semble satisfaire la condition d'harmonie

sociale posée par FREIRE.

Par ailleurs, en ce qui a trait au principe du dialogue entre éducateur et éduqué, nous avons vu que le système éducatif ivoirien reflète une division du travail entre d'une part, l'émetteur i.e., les institutions pédagogiques du Gouvernement y compris les appareils de télévision, et d'autre part, le récepteur i.e., les masses à éduquer. De cette manière, nous ne retrouvons pas la situation dialogique décrite par FREIRE où A et B sont en inter-relation constructive. La relation est plutôt verticale et l'organisation du système éducatif est dominée par la bureaucratie: politiciens locaux et spécialistes internationaux. En plus de cette déficience, la langue d'enseignement des adultes demeure le français et cela, malgré l'attachement séculaire des villageois à leur culture ainsi que leur tendance bien connue de lier le FRANÇAIS au pouvoir, à l'étranger ou à une institution qui est en dehors de leur portée. De la sorte, il est difficile à notre avis, d'établir un rapport de dialogue constructif entre autorités et population ou spécifiquement entre éducateurs et éduqués. Tout au plus, cet appel à une langue étrangère, comme le décrit Paulo FREIRE, ne fera qu'introduire chez une minorité des villageois, un univers mental qui transmettra une autre culture. (148)

En ce qui concerne la Tanzanie, même si des recherches originales et adaptées au milieu socio-culturel et économique ont précédé le choix de l'éducation pour la self-reliance, dans

la pratique nous l'avons vu, ce système éducatif a été la proie des distorsions. Malgré la rigueur théorique des principes, le comportement exploitateur des dirigeants politiques ainsi que l'absence de volonté politique des enseignants ont complètement changé les objectifs du programme et ont détourné les intellectuels de la recherche des vraies solutions aux problèmes du sous-développement en Tanzanie. C'est ce que Paulo FREIRE a fait remarquer implicitement aux journalistes tanzaniens qui lui demandaient s'il pensait que l'éducation pour la self-reliance était une éducation libératrice :

On paper it looked liberating, but the answer could only be found in praxis. The question is not is it, but do it. (149)

Dans l'analyse des Ujamaa, nous avons vu que le dialogue avec la population n'a pas toujours préoccupé les politiciens tanzaniens. La force militaire a été utilisée pour obliger les villageois à accepter les structures de la self-reliance. Ce fut notamment le cas des 30 000 familles GOGO qui ont été contraintes à quitter leur terre ancestrale pour être réparties entre 190 villages Ujamaa dans le cadre de l'opération DODOMA. (150) Cette action à notre avis, peut difficilement provoquer l'adhésion totale et consciente des masses au projet de réforme. D'ailleurs, FREIRE n'a-t-il pas précisé aux journalistes tanzaniens, qu'une pédagogie de libération, pour être efficace, doit reposer sur le peuple ? Dans le cas contraire dit-il, elle ne peut être ni conçue ni être appliquée de manière à provoquer une transformation

sociale. Le peuple doit être traité comme sujet et non comme objet. Selon FREIRE lui-même,

(...) it must be forged with, not for the oppressed. (151)

Le Président tanzanien semble depuis quelques temps se rendre à l'évidence de ces jugements de FREIRE, car dans un discours récent cité par le professeur M. MBILINYI, il déclare aux leaders politiques et aux enseignants:

You are being trained as leaders who do all the thinking for others to follow blindly...

.....  
One problem is the class nature of the leaders, who are either themselves elite or else former members of the oppressor class... They always bring with them the marks of their origin: their prejudices and their deformation, which include a lack of confidence in the people's ability to think, to want and to know... (152)

Ces mises en garde du Président seront-elles suffisantes pour donner un second souffle au projet de self-reliance? Seul l'avenir le dira. Pour l'instant, nous demeurons pessimistes.

Les déficiences que nous venons d'analyser de part et d'autre, ont un impact négatif sur le troisième élément de notre évaluation i.e., le feedback de la population. Dans les deux cas en effet, les populations n'ont pas retrouvé la parole et l'action nécessaires à leur participation consciente au développement économique et social. Les maux qui ont été à l'origine des tentatives de changements politique, économique et éducatif en Tanzanie et en Côte-d'Ivoire, persistent pour la plupart. En Côte-d'Ivoire, l'exode rural par exemple

continue comme avant et s'aggrave d'année en année compte tenu du développement inégal des régions du pays, ainsi que du système éducatif qui est incapable de satisfaire les attentes tant des jeunes que des plus âgés. Quant à la Tanzanie, malgré la création des Ujamaa, le socialisme africain semble lointain. Dans la pratique, il est même difficile de définir l'orientation de cette option à cause de la présence massive des capitaux étrangers dans le pays ainsi que l'éducation qui continue d'élargir le fossé social entre riches et pauvres et qui, nous l'avons vu dans le cadre des Ujamaa, ressemble étrangement à un instrument de réorganisation des forces productives dans le but non avoué bien sûr, de renouer solidement l'économie nationale avec le capital étranger. Il n'est donc pas surprenant que les populations recherchent du travail sur les chantiers de construction des chemins de fer entre la Zambie et la Tanzanie plutôt que d'intégrer les Ujamaa. Les structures des Ujamaa ne garantissent ni l'éducation qu'ils attendent pour leurs enfants et pour eux-mêmes ni l'auto-suffisance économique:

(...) peasants like manual workers suffer from lack of the kinds of benefits, promotion procedures, security factors and relative autonomy characteristic of managerial employees and other cadres... (153)

.....  
 In addition, peasants do not have equal access to social facilities like dispensaries, electricity and water. (154)

En dehors de toutes ces considérations liées à la conscientisation, nous avons également vu que les deux projets de réforme continuent de renforcer la dépendance extérieure des pays respectifs.

La proportion du budget que la Côte-d'Ivoire engage chaque année dans l'éducation, nous dit Bastiaan A. TUINDER (p. 281), est la plus élevée au monde (32,6%) si l'on tient compte du Produit National Brut per capita. C'est l'opinion de J.C. EICHER et de F. ORIVEL (déjà cités) également, qui précisent que le salaire annuel d'un enseignant télévisuel revient annuellement à 5 000 dollars quoique le PNB per capita soit de 500 dollars. En France par exemple, ajoutent-ils, un enseignant de la même catégorie professionnelle gagne le même montant, cependant, le PNB per capita dans ce pays s'élève à 5 000 dollars. Il faut ajouter à ces dépenses exorbitantes, les frais des matériels pédagogiques, l'achat et l'entretien des appareils de T.V. ainsi que les ressources financières affectées à la coopération française. En effet, chaque agent de la coopération française est logé aux frais du Gouvernement ivoirien qui en outre, verse à la France, une contribution forfaitaire de 65 000 francs CFA (environ \$300) par agent et par mois. Un professeur français représente ainsi pour le trésor ivoirien, une charge annuelle de 1,1 à 1,4 million de francs CFA (155).

Quant à la Tanzanie, malgré sa politique de self-reliance, le professeur M. MBILINYI nous rappelle que de 1972 à 1979, les dépenses publiques reliées au système éducatif a augmenté de façon exceptionnelle: Le coût par étudiant sur une base annuelle, est passé de 21 760 shillings à 51 100 shillings au niveau universitaire, de 1 560 shillings à 2 327

shillings au niveau secondaire et enfin de 183 à 270 shillings au niveau primaire. En 1976-77 ces dépenses qui se chiffraient à 543 millions de shillings, ont été financées à 60% selon M. MBILINYI, par des organismes étrangers. Si bien que l'orientation et le développement de l'éducation tanzanienne demeurent encore sous l'influence étrangère.

La conclusion de cette analyse est que dans les deux cas, il y a contradiction entre la conception théorique du projet au départ, et la réalité pratique durant les années qui ont suivi la mise en marche. En Côte-d'Ivoire, le calcul de rentabilité très alléchant du début s'est noyé dans les dépenses exorbitantes: 32,6% du budget national. En Tanzanie, contrairement à la Déclaration d'Arusha prônant l'éducation pour la self-reliance, la réforme a renforcé nous l'avons vu, la dépendance extérieure.

Notes de renvoi

- (1) NYONGO, P. Anyang, Liberal models of capitalist development in Africa: Ivory Coast, Africa Development, vol. III, no. 2, April-June, 1978, (pp. 5-20), p. 7.
- (2) Loc. cit.
- (3) Loc. cit.
- (4) CAMPBELL, Bonnie, L'idéologie de la croissance: Une analyse du Plan Quinquennal de développement 1971-1975 de la Côte-d'Ivoire, Revue Canadienne des Etudes Africaines, vol. 10, no. 2, p. 214.
- (5) Loc. cit.
- (6) Ibid., p. 215.
- (7) Loc. cit.
- (8) ALSCHULER, Lawrence R., Multinationals and the Development of periphery Capitalism in the Ivory Coast (1960-1975), Notes de Recherche, no. 808, Université d'Ottawa, Oct. 1980, p. 9.
- (9) BONNET, Philippe, La Minorité française en Côte-d'Ivoire-pouvoir économique et indépendance nationale, L'Afrique et l'Asie modernes, no. 118, 1978, p. 38.
- (10) Ibid., p. 52.
- (11) Ibid, p. 11.
- (12) Ibid, p. 37.
- (13) Loc. cit.
- (14) ALSCHULER, Lawrence, op. cit., p. 52.
- (15) Ibid, p. 53.
- (16) République de Côte-d'Ivoire: Plan Quinquennal 1971-1975, p. 20.
- (17) MONSON, Terry D., Educational Returns in the Ivory Coast, The Journal of Development Areas, vol. 13, no. 4, July 1979, p. 416.
- (18) NYONGO, P. Anyang, op. cit., p. 9.

- (19) Loc. cit.
- (20) Loc. cit.
- (21) Loc. cit.
- (22) KAYE, Anthony, The Ivory Coast Educational Television Project in : Educational Television: A Policy Critique and Guide for Developing Countries, edited by Robert F. Arnove Praeger Publishers, N.Y., 1976, (222 p.), p. 144.
- (23) BORDIEU, P., et PASSERON, J.C., La Reproduction, Ed. Minit, Paris 1970.
- (24) GAUVRY, Michel, Paulo Freire, 15 ans d'exil et de découverte, Les Dossiers Faim et Développement, no. 80/2, février 1980, série no. 33, p. 17.
- (25) THENE, Catherine, La Télévision scolaire: dix ans après, Actuel Développement, no. 23, mars-avril 1978, p. 19.
- (26) Loc. cit.
- (27) MICHEL, Jean-Claude, Enseignement télévisuel en Côte-d'Ivoire, Zaire-Afrique, no. 88, Oct. 1974, p. 466.
- (28) Loc. cit.
- (29) Côte-d'Ivoire: Ministère de l'Education Nationale, Programme d'Education Télévisuelle 1968-1980, Abidjan, M/Educ. Nationale, S.D., vol. 1, pp. 81-82.
- (30) CLERGIE, Bernard, L'Education extra-scolaire, Actuel Développement, no. 2, juillet-août 1974, p. 26.
- (31) Côte-d'Ivoire: Vers une éducation télévisée, Revue En Direct, oct. 1975, 164-VIII, p. 25.
- (32) Ibid, p. 16.
- (33) Loc. cit.
- (34) KAYE, Anthony, op. cit., p. 148.
- (35) Ibid, p. 147.
- (36) BENVENISTE, Annie, Côte-d'Ivoire: Télévision Extra-Scolaire pour l'Education des Adultes ruraux, Bilan Critique, Revue Tiers-Monde, no. 79, tome XX, juillet-septembre 1979, p. 468.

- (37) Loc. cit.
- (38) Côte-d'Ivoire: Vers une éducation télévisée, En Direct, op. cit., p. 21.
- (39) Loc. cit.
- (40) Côte-d'Ivoire: Ministère de l'Education Nationale, Programme d'Education Télévisuelle 1968-1980, op. cit., pp. 81-82.
- (41) BENVENNISTE, Annie, op. cit., p. 466.
- (42) KAYE, Anthony, op. cit., p. 156.
- (43) Loc. cit.
- (44) Ministère de l'Education Nationale et de la Télévision Scolaire: MEDIAGRAMMES, Revue du Programme, no. spécial 1977, p. 7.
- (45) KAYE, Anthony, op. cit., p. 157.
- (46) Ibid, p. 164.
- (47) Ibid, p. 165.
- (48) THENE, Catherine, op. cit., p. 22.
- (49) EICHER, J.C., et ORIVEL, F., Case-Studies in The Economics of new educational Media, Cost analysis in the Ivory Coast, Paris/Unesco IIEP, vol.2, 1980, (pp. 105-146), p. 139.
- (50) THENE, Catherine, op. cit., p. 143.
- (51) Loc. cit.
- (52) EICHER, J.C., et ORIVEL, F., op. cit., p. 143.
- (53) Loc. cit.
- (54) MICHEL, J.C., Enseignement télévisuel..., op. cit. p. 471.
- (55) KAYE, Anthony, op. cit., p. 154.
- (56) LYCOPS, J.P., L'Agression silencieuse ou génocide culturel..., op. cit., p. 61.
- (57) World Bank, Education, Sector Policy Paper, April 1980. p. 125.

- (58) HIRISSOU, Monique, L'ivoirisation bute sur les sciences, Actuel Développement, no. 31, juillet-août 1979, p. 27.
- (59) Loc. cit.
- (60) Loc. cit.
- (61) CLERGIE, Bernard, op. cit., p. 28.
- (62) TUINDER, Bastiaan A. den, Ivory Coast: The Challenge of Success, (Report by the World Bank), Baltimore-John Hopkins University Press, 1978, p. 278.
- (63) MEISTER, Albert; L'Afrique peut-elle partir? Paris, Seuil, 1966, p. 397.
- (64) Ediafric, no. 134 du 30 octobre 1980, p. 1.
- (65) République de Côte-d'Ivoire: Organisation de l'Immigration et du peuplement en milieu rural, projet-pilote de la moyenne Sassandra, février 1974, (49 pages), annexes 3 et 5.
- (66) Loc. cit., annexe 3.
- (67) Loc. cit.
- (68) TREMBLAY, Joseph, Le Phénomène de l'Exode rural, Dossiers Faim et Développement, no. 80/3, mars 1980, p. 17.
- (69) BENVENISTE, Annie, op. cit., p. 470.
- (70) Loc. cit.
- (71) Loc. cit.
- (72) GAUVRY, Michel, Paulo Freire..., op. cit., p. 18.
- (73) Loc. cit.
- (74) KOFFI, Atta, Télévision et Colonisation culturelle en Afrique Noire, Présence Africaine, vol. 88, no.4, 1973, p. 105.
- (75) NURSEY-BRAY, P.F., Tanzania, The Development Debate, African Affairs, -vol. 79, no. 314, January 1980, (pp. 55-79), p. 58.
- (76) Arusha Declaration, Government Printer, Dar-es Salaam, 1967, 20 pages.

- (77) NURSEY-BRAY, P.F., op. cit., p. 55.
- (78) Ibid, p. 56.
- (79) HALL, Budd L., The Structure of Adult Education and Rural Development in Tanzania IDS, Discussion Paper, no. 67, January 1975, p. 1.
- (80) MODERNE, Frank, Les villages Ujamaa en Tanzanie, Développement et Civilisation, 1970, nos. 39-40, p. 150.
- (81) TRAORE, Aly, Rapports Agriculture - Industrie et Socialisme Ujamaa en Tanzanie, Revue Tiers-Monde, no. 64, oct.-déc. 1975, pp. 805-820.
- (82) NYERERE, Julius, Socialism and Rural Development, Government Printer, Dar es Salaam 1968, p. 120.
- (83) ERGAS, Zecki, La Politique des Villages Ujamaa en Tanzanie: La Fin d'une Mythe, Revue Tiers-Monde, no. 77, tome XX, 1979, p. 169.
- (84) MODERNE, Frank, op. cit., p. 154.
- (85) The United Republic of Tanzania, the third Five Year Plan for Economic and Social Development 1976-77, vol. I, Government Printer, Dar es Salaam, 1978, p. 16.
- (86) The United Republic of Tanzania: The Economic Survey: 1970-71, p. 54.
- (87) TRAORE, Aly, op. cit., p. 810.
- (88) Loc. cit.
- (89) MBILINYI, Marjorie, Educational Innovations in Tanzania, Stratégies Educatives dans le Tiers-Monde, Ed. de l'Université d'Ottawa (I.C.I.), 1976, (pp. 109-129), p. 120.
- (90) Loc. cit.
- (91) NURSEY-BRAY, P. F., op. cit., p. 57.
- (92) Loc. cit.
- (93) MBILINYI, M., Peasants Education in Tanzania in The African Review, vol. 6, no. 2, 1976, (pp. 167-236) p. 174.
- (94) NURSEY-BRAY, P.F., op. cit., p. 65.

- (95) MORISSON, David R., Education and Policies in Africa, the Tanzanian Case, London. C. Hurst and Company, 1976, p. 256.
- (96) Loc. cit.
- (97) Loc. cit.
- (98) DODD, William A., Education of self-reliance in Tanzania: a Study of its vocational Aspects, New Teachers College Press, Columbia University, 1969, pp.VII-VIII.
- (99) Nyerere cité par MORISSON, D.R., op. cit., p. 256.
- (100) Ibid. p. 259.
- (101) HALL, Budd L., Participation and Education in Tanzania, Discussion Paper, University of Sussex, Nov. 1975, p. 4.
- (102) ERGAS, Zecki, L'Economie politique du système éducatif en Tanzanie, Genève-Afrique, vol. XIV, no.2, 1975, p. 62.
- (103) Ministry of National Education: The Eradication of Illiteracy, the Tanzania Education Journal, vol.1, Dar es Salaam, 1972, p. 19.
- (104) ERGAS, Zecki, L'Economie politique du système éducatif en Tanzanie, op. cit. p. 69:
- (105) HALL, Budd L., Participation and Education..., op. cit. p. 5.
- (106) CHEN, T.H., Education for the Chinese Revolution, Current History, vol. XXXII, January 1957, pp. 43-48.
- (107) Loc. cit.
- (108) NYERERE, Julius, Ujamaa - Essay on Socialism, D.S.M., Oxford University Press, 1968, pp. 44-75.
- (109) Plan Quinquennal 1969-1974, op. cit.
- (110) CHAU, Ta Ngoc, Croissance Démographique et Coût de l'Enseignement dans les Pays en Voie de Développement, UNESCO, Paris 1972, (pp. 183-231), p. 185.
- (111) GILLETTE, Arthur, L'Education en Tanzanie: Une réforme de plus ou une Révolution éducationnelle? Revue Tiers-Monde, tome XVI, no. 64, oct.-déc. 1975, (pp. 735-756), p. 742.

- (112) SAMOFF, Joel, Education in Tanzania: Class Formation and Reproduction, The Journal of Modern African Studies, vol. 17, no. 1, (1979), (pp. 47-69), p. 48.
- (113) MBILINYI, M., Peasants Education in Tanzania..., op. cit., p. 185.
- (114) Ibid, p. 186.
- (115) ERGAS, Zecki, L'Economie politique de l'Education en Tanzanie, op. cit., p. 65.
- (116) MBILINYI, M., Peasants Education..., op. cit., p. 179.
- (117) SAMOFF, Joel, Education in Tanzania..., op. cit., p. 47.
- (118) MBILINYI, M., Educational Innovations in Tanzania, Strategies Educatives dans le Tiers-Monde, ..., op. cit., p. 121.
- (119) Ibid., p. 122.
- (120) MORISSON, David R., Education and Policies in Africa, the Tanzania case..., op. cit., p. 260.
- (121) Ibid, p. 263.
- (122) Ibid, p. 261.
- (123) MBILINYI, M., Peasants Education..., op. cit., p. 201.
- (124) GILLETTE, Arthur, L'Education en Tanzanie..., op. cit., p. 754.
- (125) MBILINYI, M., Educational Innovations..., op. cit., p. 121.
- (126) Ibid, p. 122.
- (127) Marchés Tropicaux et Méditerranéens, no. 1612, oct. 1976, p. 2535.
- (128) MORISSON, David R., Education and Policies..., op. cit., p. 300.
- (129) Ibid, p. 280.
- (130) MBILINYI, M., Education for rural Life or Education for Socialist Transformation, Paper prepared for the Annual Social Science Conference of the East African Universities, December 1973, p. 4.

- (131) NDUNGURU, S., Education for Self-Reliance and the Curriculum, East African Journal, vol. VIII, Feb. 1971, p. 12.
- (132) NYERERE, Julius, Education for Self-Reliance, D.S.M., G.P., 1967.
- (133) PARKER, Ian C., Ideological and Economic Development in Tanzania, African Studies Review, vol. XV, no. 1, April 1972, p. 63.
- (134) HALL, Budd L., Participation and Education..., op. cit., p. 9.
- (135) GILLETTE, Arthur, L'Education en Tanzanie..., op. cit., p. 752.
- (136) Loc. cit.
- (137) MBILINYI, M., Peasants Education..., op. cit., p. 213.
- (138) Ibid, p. 214.
- (139) Loc. cit.
- (140) Ibid, p. 216.
- (141) Ibid, p. 228.
- (142) MBILINYI, M., Educational Innovations..., op. cit., p. 174.
- (143) Loc. cit.
- (144) ERGAS, Zecki, La Politique des Villages Ujamaa en Tanzanie, .. op. cit., p. 169.
- (145) Ibid, p. 175.
- (146) Ibid, p. 176.
- (147) Ibid, p. 177.
- (148) GAUVRY, Michel, Paulo Freire, 15 ans d'exil..., op. cit., p. 19.
- (149) Paulo Freire cité par MBILINYI, M., dans: Conscientizacao and the African Revolution, The African Review, vol. 1, no. 4, April 1979, (pp. 139-144), p. 144.
- (150) ERGAS, Zecki, La Politique des Villages Ujamaa..., op. cit., p. 178.

- (151) FREIRE cité par MBILINYI, M., dans: Conscientizacao..., op. cit., p. 140.
- (152) NYERERE, Julius, Freedom and Unity..., cité par MBILINYI, dans: Conscientizacao..., op. cit., p. 140.
- (153) MBILINYI, M., Peasants Education..., op. cit., p. 174.
- (154) Ibid, p. 176.
- (155) KHOI, Lê Thanh, L'Aide à l'Education: Coopération ou Domination?, Perspectives, vol. VI, no.4, 1976, p. 630.

## C H A P I T R E V I

### UNE VOIE POSSIBLE POUR LE MALI

A la lumière de l'étude faite dans les chapitres précédents, nous nous proposons ici de faire quelques suggestions quant aux choix possibles pour le Mali. Nous disons bien choix possibles car nous ne croyons pas qu'il existe un modèle ou une formule universelle que l'on peut transposer d'un pays à un autre et qui soit le remède magique aux contradictions de ce pays d'accueil. L'une des voies possibles à notre avis, c'est d'étudier différentes expériences de réformes éducatives, faire un choix et en extraire les éléments essentiels pour bâtir une politique nationale en tenant compte des caractéristiques du pays, de ses valeurs et ses croyances, les attentes et les frustrations de la population ainsi que les moyens disponibles. L'important nous dit Paulo FREIRE, c'est d'avoir une vision du futur, un esprit critique et objectif lorsqu'on entreprend une telle mission. Nous nous efforcerons d'inscrire notre approche dans cette perspective tout en nous inspirant du processus de conscientisation élaboré par FREIRE.

Selon la vision ainsi décrite, il s'agit donc pour le Mali de sortir des sentiers battus qui conduisent aux solutions partielles, car les recherches nous ont montré que les solutions

aux problèmes éducatifs ne se trouvent pas nécessairement à l'intérieur du système éducatif. L'éducation comme l'industrie, le commerce, l'agriculture, etc... sont des éléments d'un tout socio-économique, culturel et politique. Par conséquent, la réforme éducative doit signifier une approche aussi globale que possible qui tient compte des ramifications de la question éducative dans les autres secteurs. Cette mise au point nous conduit à définir notre conception de l'éducation pour le développement.

#### 1- Le concept de l'éducation pour le développement

D'après l'observation sociologique faite par FREIRE, l'éducation ne peut être neutre. Elle est destinée soit à la domestication soit à la libération de l'homme. Devant cette double perspective et compte tenu du passé colonial du Mali, nous estimons que l'éducation pour le développement doit viser la libération de l'homme de sa passivité devant la nature et la domination de ses semblables. Cela suppose à la fois la formation d'un type d'homme nouveau et la création d'un environnement social favorable à l'épanouissement de ce type d'homme. Josué De CASTRO est du même avis lorsqu'il écrit "qu'on ne peut obtenir de vrai progrès social si les individus ne sont pas libérés du sous-développement moral et spirituel".(1)

Le Mali est un pays économiquement pauvre certes, cependant sa pauvreté ne peut s'expliquer par la faiblesse du seul secteur économique. Etant donné l'ordre social qui s'y

trouve, ainsi que la diversité ethnique qui crée un certain cloisonnement social, une proportion importante sinon la majorité de la population demeure, après 20 ans d'indépendance politique, exclue des centres de décisions du pays (pas de structures de participation active, encore moins le droit à la liberté d'expression) et l'émergence d'une identité nationale reste difficile. Les tentatives de réformes éducatives entreprises par les autorités tant en ce qui a trait aux jeunes qu'aux adultes, nous l'avons vu, sont le témoignage tacite de l'existence de ces handicaps sociaux. En dépit des efforts pour modifier la situation, nous sommes malheureusement loin d'une solution définitive car, comme par le passé, le système éducatif demeure sous l'emprise de la scolastique et de l'abstrait, tradition héritée du système colonial. La conséquence telle qu'elle ressort de nos études précédentes, est la dichotomie entre le travail intellectuel fortement valorisé par la minorité bureaucratique et le travail manuel victime d'une campagne de dépréciation systématique qui dénigre et marginalise ceux qui la pratiquent.

Ainsi, une adéquate réflexion pédagogique s'impose.

En ce qui nous concerne, nous pensons que l'éducation pour le développement doit s'insérer dans un processus de transformation sociale. Par conséquent, autant l'éducation doit contribuer à l'augmentation de la productivité, autant cette augmentation de la productivité doit impliquer une amélioration des conditions d'existence de la force productive dans les

campagnes. Cette vision globale de la promotion sociale nécessite que l'action éducative soit soutenue par un certain nombre de facteurs essentiels:

1- la définition par les leaders politiques et les différents agents de développement, du type d'homme que l'éducation doit "produire". FREIRE nous rappelle à cet effet que,

Every educational practice implies a suitable and workable concept of man and the world. (2)

2- si l'objectif est la formation d'un homme libéré au sens où nous l'avons défini plus haut, il faut une volonté politique réelle des dirigeants pour promouvoir une pédagogie correspondante. Les expériences que nous avons étudiées nous ont permis de constater qu'il était illusoire d'espérer des résultats concrets des seules théories éducatives dont l'application est d'ailleurs souvent difficile (Tanzanie), ou des technologies éducatives dont les coûts et les structures verticales de fonctionnement sont inappropriés aux conditions du sous-développement (Côte-d'Ivoire). L'éducation doit être une partie intégrante des politiques nationales de développement plutôt que d'être un simple instrument d'accroissement de la productivité dans tel ou tel secteur économique. C'est ainsi que la ruralisation de l'éducation par exemple, ne pourrait réussir que dans la mesure où jeunes et moins jeunes trouveront un intérêt à rester dans les campagnes. En d'autres termes, l'exode rural ne s'arrêterait que lorsque la vie rurale deviendrait attrayante. Et à notre avis, ces conditions d'attrait ne peuvent être créées par des actions ponctuelles comme en Tanzanie où l'effort a été concentré sur la construction d'ateliers

au sein des écoles ainsi que le défrichement de lopins de terre, pour dit-on, lier l'éducation au travail productif. Compte tenu des liens entre l'éducation et les autres secteurs économique et social, la réforme éducative doit être globale et comprendre outre la planification dont nous discuterons plus tard, des mesures de développement de l'économie rurale; cela suppose par exemple:

- l'amélioration des moyens de communication,
- la fourniture de matériels et de crédits agricoles,
- la construction d'hôpitaux ruraux et l'adduction d'eau potable,
- l'organisation de la commercialisation des produits agricoles,
- la création à moyen ou long terme de petites industries alimentaires susceptibles d'assurer une utilisation convenable des villageois qui décideront d'abandonner l'agriculture sans pour autant quitter le village ou la région, etc...

En somme, il s'agit pour le Gouvernement de saisir l'occasion offerte par la réforme éducative pour contribuer effectivement à la promotion d'une société rurale saine, à l'abri du désœuvrement et de l'attrait démesuré des villes. N'est-ce pas là des mesures pour atténuer sinon arrêter l'exode rural? L'éducation seule ne peut réussir cette mission parce qu'elle dépasse les moyens des villageois. Ceux-ci toutefois, n'auront la fierté et l'amour de leur milieu que dans la mesure où ils en tireront des moyens pour satisfaire leurs besoins

essentiels. Comment peut-on en effet, mettre en pratique une pédagogie de l'opprimé si ce dernier souffre de malaria, tuberculose ou manque de protéines essentielles à la vie humaine? On dit souvent que "ventre affamé n'a point d'oreilles". Dans un pays comme le Mali où la répartition des revenus est très inégale, la libération morale et spirituelle doit aller de pair avec un minimum d'égalisation économique. Cela signifie non seulement des programmes d'aide d'urgence du Gouvernement comme ceux décrits plus haut, mais aussi l'organisation du monde rural dans le but de transférer plus tard aux paysans, le contrôle direct de leur force de travail et de leur production. Ceci nous conduit à l'analyse du troisième facteur qui soutient l'action éducative pour le développement.

3- la participation effective des populations rurales à la transformation des conditions de vie dans leur communauté. Nous pensons en effet, que l'éducation pour la liberté doit permettre l'apprentissage de l'exercice du droit à cette liberté. Ainsi, l'intervention du Gouvernement doit préparer le terrain à une prise en charge des opérations du développement par les villageois eux-mêmes. C'est l'opinion de Roland COLIN également lorsqu'il écrit:

Il n'y a pas de véritable opération de développement sans auto-responsabilité, qui elle-même ne se conçoit pas sans auto-formation, capacité d'analyser la société dans son ensemble. Pas de développement si chaque chose ne peut être re-située dans un projet global produit par ceux qui sont concernés et pour leur propre société. (3)

Cette participation permettra aux groupes marginalisés

de sortir de leur passivité et de partager des responsabilités socio-économiques avec les autorités gouvernementales. Paulo FREIRE ne nous rappelle-t-il pas, comme Roland COLIN d'ailleurs, que la "façon d'aider l'homme à réaliser pleinement sa vocation ontologique et à s'insérer activement dans la construction de la société et la direction du changement social, c'est de substituer progressivement à la captation magique de la réalité, une captation de plus en plus critique". (4) Dans le but d'atteindre cette captation critique de la réalité, l'approche de FREIRE, nous l'avons vu, n'est cependant ni une augmentation des dépenses budgétaires affectées à l'éducation (Côte-d'Ivoire: 32,6%), ni la contrainte des colonies agricoles (l'Opération Dodoma en Tanzanie). Le noeud d'attache de sa pédagogie est l'homme. Pour FREIRE, il s'agit d'établir un véritable lien entre l'homme i.e., le paysan ou le jeune dans les cas qui nous concernent, et son environnement social. Ce lien direct a pour objet d'aider les intéressés à modifier la perception d'infériorité ou d'incapacité qu'ils ont d'eux-mêmes et qui fait qu'ils ont un sentiment de non appartenance à l'univers dans lequel ils vivent. C'est à notre avis, au prix de cette modification d'attitude et de perception que l'éducation pourrait effectivement contribuer au progrès dans la société traditionnelle où les croyances, les mythes, les fétiches, etc... ont une influence énorme sur l'individu. N'est-ce pas l'un des objectifs importants que vise la conscientisation de Paulo FREIRE?

Dans le cadre général ainsi décrit dont l'objectif

est le changement social, une certaine planification est également nécessaire afin que le système d'enseignement une fois réorienté vers le développement économique et social, reflète le plus possible les structures socio-économiques et qu'il soit intimement lié aux besoins et priorités de la société malienne. Cette approche que l'on peut qualifier de fonctionnelle, vise cependant la détermination de certains instruments susceptibles d'aider à la mise en oeuvre de la transformation sociale décrite plus haut. Comment cette planification pourrait-elle s'opérer? Pour répondre à cette question, nous allons aborder le deuxième point de notre recherche.

## 2- Pour une vraie réforme de l'éducation formelle des jeunes

Dans le chapitre III, nous avons parcouru ensemble les principaux problèmes auxquels fait face le système éducatif malien. Notre attention a été surtout attirée sur les problèmes relatifs à:

- l'égalité sociale devant l'éducation,
- l'accroissement rapide de la force du travail et l'absence de capital qui empêche la création d'emploi,
- l'augmentation linéaire des effectifs scolaires sans finalité humaine.

Ces problèmes nécessitent à notre avis, les mesures suivantes:

- soumettre l'expansion de l'éducation à une planification globale du développement économique,

- tenir compte du lien dialectique entre l'offre et la demande d'emploi dans le pays,
- lier l'éducation aux activités productives afin de favoriser l'émergence chez les jeunes de l'esprit d'initiative et d'entrepreneurship,
- donner une dimension humaine à l'éducation.

a) Soumettre l'expansion de l'éducation à une planification globale

De nos analyses précédentes, il est apparu que le Mali affectait chaque année, 30% de son budget national à l'éducation. Il va sans dire qu'un tel transfert de ressources au seul secteur de l'éducation, freine la promotion d'autres secteurs aussi importants comme l'agriculture. Or, le pays est essentiellement agricole et les conditions de vie: santé, logement, alimentation, etc... sont médiocres. Par conséquent, nous pensons que l'expansion de l'éducation doit aller de pair avec la satisfaction des besoins essentiels de la population. Ce réaménagement ne signifie guère pour autant le refus du droit à l'éducation à une partie de la population. Bien au contraire, nous pensons qu'il est légitime pour le gouvernement de rechercher l'éducation universelle. Autrement, du point de vue humain et social, ce serait discriminatoire voire contradictoire face à l'objectif de promotion sociale que nous visons. Cependant, il reste notre conviction que le rôle de l'éducation doit être redéfini afin que celle-ci ne soit plus considérée ni comme une fin en soi, ni comme étant possible

uniquement à l'intérieur des quatre murs de l'école. Le Mali est pauvre, ce n'est un secret pour personne. Il s'agit donc pour le Gouvernement de faire des choix politiques inhérents à l'actuel état du sous-développement. Cela suppose à notre avis, une approche éducative dynamique basée sur une gestion réaliste des ressources budgétaires susceptibles d'être affectées à l'éducation mais aussi une participation de plus en plus grande des collectivités locales à la promotion éducative de leur milieu. Nous reviendrons en détails sur ces aspects sous d'autres rubriques car certaines conditions doivent être réunies pour rendre ces mesures effectives.

Soulignons toutefois que la contribution populaire réduirait les dépenses du gouvernement dans l'éducation mais aussi aiderait à l'investissement public dans des secteurs comme l'agriculture et l'industrie. C'est de cette façon à notre avis, que pourrait être minimisé l'impact du paradoxe entre l'accroissement des dépenses publiques dans le secteur éducatif et la misère dont souffre la population formée à grands frais.

b) Tenir compte du lien dialectique entre l'offre et la demande d'emploi dans le pays

Cette seconde dimension de la réforme éducative est la suite logique de la première. Il ne s'agit pas simplement de limiter les dépenses publiques à l'éducation mais également, d'ajuster selon les lois du marché du travail, l'output du

système éducatif et les emplois réellement disponibles. Cela implique une restructuration de la répartition de l'emploi entre les divers secteurs de l'économie (agriculture, industrie, administration, etc...) afin d'éviter la contradiction que nous avons analysée dans le chapitre III et qui se manifeste par la pénurie de cadres dans certains secteurs névralgiques comme l'agriculture, la santé et l'industrie et le pléthore ou chômage intellectuel dans d'autres secteurs comme l'administration publique.

Ce travail de restructuration sera d'autant plus consistant qu'il prendra appui sur une étude préalable de la structure actuelle de l'emploi: d'une part, pour connaître la répartition de la main-d'oeuvre au niveau national et par secteurs d'activités, d'autre part, pour évaluer les insuffisances et les excédents de main-d'oeuvre par secteur.

L'évaluation de la main-d'oeuvre nationale constituerait ainsi le point de départ pour la détermination des besoins réels en formation. Cette planification doit avoir cependant, certaines caractéristiques:

- être conçue dans une perspective à long terme (la formation d'un cadre moyen nécessite un minimum de 10 ans) et être antérieure à l'accès des jeunes à l'école. On se rappellera qu'en Tanzanie, la planification intervient seulement en fin du premier cycle, transformant ainsi le grade VI en un goulot d'étranglement favorable aux seuls enfants de parents privilégiés.

- être flexible pour permettre des ajustements à court terme car le but est beaucoup plus de guider les décideurs dans le choix des politiques éducatives que de rassembler des données précises sans utilité pratique.

- donner la priorité à l'éducation dans les campagnes car c'est là que vit la majorité de la population malienne. La planification n'est pas un instrument d'élimination des jeunes issus de familles pauvres mais à notre avis, un moyen pour étudier de façon critique, la politique éducative afin que celle-ci soit une d'innovation et de changement selon les réalités socio-économiques du pays.

Enfin, conscient des frustrations que la planification de l'éducation pourrait générer pour certaines catégories de jeunes, nous suggérons la troisième mesure de notre analyse:

- c) lier l'éducation aux activités de production afin de favoriser l'émergence chez les jeunes de l'esprit d'initiative et d'entrepreneurship

L'objectif ici, n'est pas uniquement d'organiser dans l'enceinte des écoles, des ateliers de travail manuel ou d'y aménager des lopins de terre pour apprendre l'agriculture. Nous savons que cette formule a été retenue par la Tanzanie. Plutôt que ces activités ponctuelles auxquelles les enseignants n'attachent d'ailleurs pas d'importance, nous préconisons l'organisation de la participation de la jeunesse au niveau de la communauté locale. A cet égard, l'initiation des jeunes

à la pratique de la vie sociale se fera à travers les associations de groupe d'âge dont nous avons étudié les structures et le fonctionnement dans le chapitre premier. Nous avons vu que ces structures traditionnelles étaient de véritables filières pour la formation de la conscience sociale. Il incombera aux responsables politiques et administratifs de ranimer ces structures afin que la socialisation des jeunes et leur évolution se fassent à partir de l'acquis de la communauté. Une rupture brutale d'avec ses structures est destructrice parce qu'elle isole les individus de toutes les valeurs qui faisaient leur cohésion et qui donnaient un sens à leur vie. Ces groupes d'âge seront d'autant plus opérationnels qu'ils recevront l'appui des parents, le soutien moral des notables de la communauté ainsi que l'aide technique du Gouvernement. Nous savons que ces associations de groupes d'âge sont particulièrement actives en République de Haute-Volta. Connues sous l'appellation "Naam" dans ce pays, (5) ces associations éducatives traditionnelles sont des réseaux de communication sociale entre les jeunes mais aussi un lieu de formation morale, technique, en un mot un facteur d'intégration sociale. Les jeunes d'un Naam appartiennent au même groupe d'âge et participent aux joies et aux peines collectives réparties dans le temps, depuis leur initiation jusqu'à la vieillesse.

Au Mali, l'organisation de ces groupes d'âge pourrait se faire sur la base des structures traditionnelles mais avec un contenu plus conforme aux besoins actuels de la

communauté. Autrement dit, ils pourraient constituer des structures pré-coopératives instituées dans les quartiers par les villageois eux-mêmes mais avec l'aide technique des autorités publiques. Leur vocation serait soit agricole, soit artisanale ou orientée vers l'élevage tout en encourageant le développement de la culture. Les centres seront par exemple construits par la population locale tandis que la fourniture de matériel pédagogique ainsi que le service de personnes-ressources, seront assurés par le gouvernement. Ces personnes-ressources viendront prêter main-forte aux ressources d'enseignement du village à savoir: les paysans, forgerons, menuisiers, éleveurs, tisserands et autres qui ont acquis une certaine notoriété par le travail et qui ont par conséquent, une expérience à transmettre aux plus jeunes. Une telle approche sera nécessairement conçue et appliquée sur une base régionale car le pays n'est pas un bloc socio-économique et culturel homogène. Il existe en effet, des différences entre les régions quant à l'écologie, la mentalité, les priorités dans l'activité économique ainsi que les structures de développement déjà mises en place par le gouvernement.

Opérant sur une base à la fois éducative et lucrative, les centres de groupés d'âge pourront acquérir leur autonomie financière à plus ou moins brève échéance. Les Naam par exemple tirent leur revenu de la vente des produits de leur fabrication mais aussi des rémunérations qu'ils reçoivent en échange de travaux champêtres effectués en lieu et place de paysans

retenus au lit par une maladie quelconque. Ils peuvent ainsi entretenir leurs institutions et organiser des séances de manifestations culturelles (musique, danses, théâtre, contributions au mariage d'un aîné, etc...).

Au Mali, le fonctionnement de telles structures pourrait être assuré de façon rotative entre les centres et les écoles selon un horaire qui sera conçu à cet effet. Les jeunes apprendront le travail manuel en même temps qu'ils effectueront leurs études humanistes et scientifiques. Nous reviendrons sur le contenu de cette formation. Pour l'instant, soulignons que l'objectif est de donner à tout jeune un moyen éventuel de gagner sa vie s'il n'accédait pas à l'école ou s'il venait à l'abandonner pour une raison ou une autre. Il s'agit par ailleurs, de mettre les jeunes en contact les uns avec les autres et cela quelle que soit leur origine sociale ou le pouvoir économique des parents. On sait que l'une des caractéristiques des groupes d'âge est la solidarité fondée sur l'égalité, la discipline rigoureuse mais librement consentie. Cette socialisation dont l'une des conséquences positives pour la communauté en général, est la démocratisation des discussions entre adultes ou personnes âgées (\*) éduquées selon les mêmes principes, représente à notre avis, un puissant moyen susceptible d'aider à la formation progressive d'une

---

(\*) Dans la société traditionnelle, le vote n'existait pas; cependant, l'on discutait le temps qu'il fallait pour arriver à un consensus.

conscience critique au niveau de la société globale. Par leur implication dans le processus de transformation de leur communauté, les jeunes apprendront à connaître la réalité sociale qui les entoure ainsi que leur situation propre dans cette réalité. La formation d'une mentalité de producteur qu'il est indispensable d'opposer dans notre société à la mentalité de consommateur de luxe, aidera les jeunes à s'épanouir mais aussi à modifier les rapports sociaux actuels où une minorité bureaucratique consomme ce qu'une majorité marginalisée produit. Le travail deviendra un bien social. Cela à notre avis, est imminemment éducatif car les jeunes développeront une attitude positive vis-à-vis le monde rural et d'une manière générale, vis-à-vis le travail manuel.

Le processus de transformation sociale ainsi décrit devra être accompagné de séances de formation civique au niveau des écoles bien que dans les centres, ce genre de formation soit automatique. Ceci nous amène au point 4 de nos suggestions:

- d) donner une dimension humaine à l'éducation des jeunes y compris celle des enseignants:

Selon la définition que nous avons donnée au début de ce chapitre, l'éducation pour le développement doit d'abord être une éducation pour la liberté. Aussi, quand bien même nous suggérons le recours à la planification éducative, cette approche ne constitue guère qu'un rempart sous la protection duquel, l'effort doit être poursuivi pour "décoloniser" les

esprits. Dans le processus de transformation sociale au Mali, ce qui importe c'est moins la résolution des problèmes de structures que ceux liés à la crise des valeurs. Il suffit de se référer à l'analyse que nous en avons faite dans le chapitre II, pour s'en convaincre.

La décolonisation des esprits, c'est ce que Lê Tanh KHOI (6) a défini comme un processus par lequel un peuple retrouve:

...les forces séculaires qui (lui) ont permis de durer et (qui) lui permettront d'être et pas seulement d'avoir; qui assurent sa cohésion en tant qu'entité collective et donnent un sens à sa vie contre les illusions de la modernisation, de la technologie et de l'aliénation culturelle.

Cette définition nous enseigne que l'éducation pour le développement doit également favoriser la renaissance de "l'identité nationale". Nous définirons ces termes comme un ensemble de traits moraux, spirituels et culturels que partage une communauté et qui influencent le mode de réflexion, d'expression et d'action des gens qui composent cette communauté. Les courants de "Négritude" qui ont tendance à généraliser ces caractéristiques ainsi que les problèmes qui en découlent au niveau continental, alors que l'Afrique n'est pas un bloc monolithique, contribuent plus à détourner les Africains de leurs différentes réalités que de favoriser une identité culturelle africaine. Le problème de l'identité à notre avis, doit se régler au niveau de chaque peuple. L'enfant malien doit pouvoir prendre conscience de sa personnalité et découvrir ce qui fait sa source de fierté dans l'ensemble africain et

au-delà de cet ensemble. Cela n'est ni du chauvinisme exagéré ni une méconnaissance de l'utilité des rapports d'amitié et de fraternité entre les peuples. C'est l'éducation d'une conscience nationale. Celle-ci constitue dans le contexte malien, une étape importante dans le processus de conscientisation de la jeunesse. L'individu, une fois engagé dans ce processus dès son jeune âge, se départira à terme de sa conception naive ou magique de son environnement i.e., de la réalité socio-économique et culturelle qui l'entoure. C'est alors qu'il apprendra qu'il a un passé, un présent et un futur. Il cessera d'être traumatisé par les mythes culturels hérités de la colonisation. Et, tout en ayant un sens de son identité propre, il apprendra à reconnaître les autres cultures et à les respecter. Ce respect pour la culture des autres aidera le jeune sur le plan national, à préserver son héritage ethnique mais aussi à s'identifier en même temps à la nation malienne comme un tout dans la diversité. L'objectif sera donc d'aider à la formation d'un nouveau type de malien capable de se défaire des attitudes naives et d'avoir une vision critique du monde qui l'entoure. Paulo FREIRE nous rappelle que:

... l'on ne peut lutter contre les forces que l'on ne comprend pas, dont on ne mesure pas l'importance, dont on ne discerne pas les formes ou les contours; on les subit avec résignation, on cherche à se les concilier par des pratiques faites de soumission plus que de lutte. Cela est vrai des forces de la nature: la sécheresse, l'inondation, les maladies des plantes ou du bétail, le cours des saisons. Cela n'est pas moins vrai des forces sociales (...) dont on n'a qu'une vague idée (...) et surtout l'idée qu'elles sont toutes puissantes, intransformables

(...) La réalité ne peut être modifiée que si l'homme découvre qu'elle peut l'être par lui. (7)

A partir du cadre ainsi défini, quel pourrait être en pratique le contenu d'une telle éducation?

Dans les pages précédentes, nous avons indiqué la nécessité d'introduire des cours d'instruction civique aussi bien dans les programmes de formation au niveau des centres de groupés d'âge que des écoles. Mais en ce qui concerne la méthode d'éducation en général, la pédagogie utilisée doit permettre l'entraînement mental de l'enfant notamment par sa participation et selon la démarche de Paulo FREIRE:

NOMMER - REFLECHIR - AGIR

Ainsi, au cours de sa formation civique, le jeune sera appelé à se poser des questions et à y répondre. Ex.: qui prend les décisions concernant la communauté? Pourquoi telle décision a été prise? Aurait-on pu faire autrement? Si oui, comment? Les jeunes n'auront pas de problèmes majeurs à suivre un tel rythme car la langue d'éducation sera également la leur. Les mots pédagogiques seront choisis dans l'univers linguistique du milieu, en fonction du métier à apprendre ou des problèmes à résoudre dans la communauté. Le français qui est jusqu'ici la langue d'enseignement, sera appris comme matière au même titre que les mathématiques, les sciences naturelles, etc... Une attention particulière sera toutefois accordée au développement moral des étudiants en mettant l'accent sur des valeurs qui ont déjà caractérisé les groupes d'âge d'alors:

l'esprit d'entraide et de coopération, la confiance en soi, l'amour du travail et surtout l'esprit de servir le pays. De cette manière, la conscientisation des jeunes se fera en même temps que leur éducation scientifique. Ceux qui auront complété leur formation dans les centres, pourront recevoir à l'âge de 18 ans (l'âge de la transition de l'adolescence au monde adulte), un diplôme d'aptitude professionnelle qui leur donneront droit par exemple, à l'accès au crédit gouvernemental pour ouvrir leur propre atelier de travail. Les mêmes privilèges seront accordés à ceux qui se destineront à l'agriculture. En fait, nous avons vu dans le chapitre premier que le dix-huitième anniversaire des jeunes était un événement important qui était souligné par une suite d'épreuves d'endurance notamment la circoncision, les cicatrices tribales, etc... Sans suggérer un retour à ces mutilations corporelles, nous pensons qu'il serait beaucoup plus significatif de transformer ce cérémonial traditionnel en un cérémonial de remise de diplômes. C'est plus exaltant et plus motivant aussi bien pour les récipiendaires que pour leurs cadets qui entreverront la possibilité de mériter les mêmes honneurs.

Par la démarche pédagogique ainsi décrite, les enseignants cesseront d'être les maîtres absolus des classes. Plus que des agents de transmission de connaissances, ils devront encourager les jeunes au dialogue, au raisonnement, à l'échange et créer une atmosphère de confiance entre eux et la classe. Ils auront davantage la mission d'éveiller les esprits et de

fournir aux jeunes des instruments dont ils auront à se servir pour réfléchir, apprendre, agir et créer. Les exemples ivoirien et tanzanien nous ont toutefois enseigné que toutes ces transformations ne peuvent se réaliser naturellement du jour au lendemain. Les enseignants eux-mêmes ont besoin d'être éduqués. Et cette éducation sera d'autant plus consistante et facilitée que les enseignants seront impliqués au même titre que les autres agents du développement (médecins, ingénieurs, sociologues, etc) dans l'élaboration et l'application des plans nationaux. Les enseignants feront ainsi partie dans chaque région géographique et pédagogique, d'un groupe de "formation-développement" comprenant outre les spécialistes sus-mentionnés, des représentants de la communauté i.e., des artisans autochtones ayant fait leur renommée par le travail au fil des années et qui ont contribué chacun à sa façon, à l'enrichissement culturel, social, économique, etc... du milieu. Leur expérience sera certainement bénéfique pour les jeunes.

En conclusion, si cette approche globale ne permet pas la scolarisation de tous parce qu'elle fait appel à la planification, elle a l'avantage de donner à tous les jeunes l'occasion de se conscientiser en s'alphabétisant et d'apprendre un métier dans le processus de transformation de leur communauté. La priorité devant être accordée à l'éducation dans les campagnes où réside la majorité de la population, nous pensons que cette mesure saura également modifier la structure dichotomique villages des analphabètes versus villes de l'élite

sociale. N'est-ce pas là des moyens énergiques pour la promotion sociale globale?

Par ailleurs, le succès d'une telle réforme sera d'autant plus assuré que l'éducation se fera selon une méthode active fondée sur la langue du milieu. Nous avons suggéré à cet effet, l'usage des dialectes déjà codifiés i.e., le Bambara, le Peulh, le Tamachek et le Songhai selon les régions. Il s'agira ainsi de faciliter aux jeunes, l'acquisition des mécanismes intellectuels fondamentaux tels les mathématiques, l'écriture et la lecture. Le français sera appris nous l'avons dit, comme matière et cela à tous les niveaux pré-universitaires à la différence de la Tanzanie où l'anglais comme langue d'enseignement est supprimée au cycle primaire au profit du Swahili, mais maintenue au cycle secondaire. Nous savons quelles ont été les conséquences de cette politique linguistique. Notre approche, nous la voulons non seulement au niveau de l'éducation des jeunes, mais aussi au niveau des programmes destinés aux adultes. D'ailleurs, la réforme éducative serait incomplète si elle ne s'accompagnait pas de transformations des structures et du contenu éducatifs des adultes qui représentent à la fois la majorité des analphabètes et la force productive du Mali. Ainsi dans l'étape qui va suivre, nous tenterons de présenter une série de changements susceptibles à notre avis, de donner un second souffle au système actuel d'éducation des adultes au Mali.

### 3- La substitution d'une pédagogie libératrice aux programmes de vulgarisation des techniques

L'étude faite dans le chapitre III nous a permis de constater que le système d'éducation des adultes tel que conçu au Mali, repose sur des structures verticales. L'organisme responsable est la Direction Nationale de l'Alphabétisation et de la Linguistique Appliquée. Il intervient sur le terrain par l'intermédiaire de différentes directions régionales qui dirigent et coordonnent les activités des Zones d'Alphabétisation Fonctionnelle (Z.A.F.). Il faut noter également la présence de structures parallèles et indépendantes notamment les Centres d'Animation Rurale (C.A.R.) dont la méthode d'éducation par "Paysans-Pilotes" interposés a été longuement étudiée dans les pages précédentes. Ces structures, bien que indépendantes les unes des autres, se rejoignent au niveau du processus pédagogique. Car, de part et d'autre, les thèmes de formation sont déterminés nous l'avons vu, à partir des problèmes de production préalablement recensés et classés par les fonctionnaires lors de leurs tournées périodiques dans les campagnes. L'ordre de priorité de chaque thème est ainsi déterminé selon le calendrier agricole fixé par le Gouvernement et non selon des besoins réels ou des doléances formulées par la population concernée. Le système d'éducation qui sous-tend cette politique agricole apparaît alors comme un système de transfert de connaissances et de procédés techniques de la

bureaucratie citadine vers les populations ignorantes des campagnes. C'est ce que certains spécialistes du développement ont su appeler la vulgarisation agricole. Ce processus d'éducation laisse peu d'initiative aux villageois et cela, bien que les thèmes de vulgarisation aient certains liens avec des situations concrètes de production vécues par quelques villageois. Les fonctionnaires et les experts de l'U.N.E.S.C.O. et du P.N.U.D. se rendent dans les campagnes avec l'idée préconçue de changer la méthode de production empirique que le paysan a héritée de ses ancêtres. Rappelons-nous le système d'hérédité professionnelle dans les sociétés traditionnelles. Ce changement brutal qui est d'ailleurs difficile à réaliser, les expériences l'ont prouvé dans le Tiers-Monde, est perçu par ses initiateurs comme le moyen d'étendre le modernisme et d'accroître la productivité agricole. La place accordée aux paysans, à leurs valeurs et à leurs attitudes dans le processus du changement, n'est ni plus ni moins que celle d'une main-d'oeuvre agricole analphabète qui doit absorber les connaissances qui lui sont transmises afin d'être sauvée de l'ignorance, la famine, les maladies, etc... Paulo FREIRE appelle ce procédé paternaliste de l'éducation, le "transfert du siège du savoir vers le siège de l'ignorance". (8)

La vulgarisation est donc une méthode d'éducation mécaniste. Le paysan est transformé en objet soumis à la volonté des fonctionnaires et des experts qui s'érigent en dépositaires exclusifs du savoir. Le dialogue s'opère entre les parties

dans un système de rapport qui interdit toute autonomie de réflexion et d'action du paysan. Lorsqu'on réfléchit sur l'efficacité d'une telle méthode d'éducation, on ne peut s'empêcher d'être d'accord avec Paulo FREIRE pour conclure que:

...le maximum de ce qui peut être atteint comme résultat dans le processus de la vulgarisation c'est, d'un point de vue gnoseologique de montrer à autrui l'existence d'une nouvelle présence, celle du contenu vulgarisé; mais sans dévoiler, sans révéler. La simple conscience d'objets en tant que choses se borne au fait de se rendre compte de leur existence mais n'implique pas leur connaissance. (9)

Ainsi, nous ne pensons pas que la réponse à l'analphabétisme et au sous-développement économique au Mali, puisse se trouver dans la vulgarisation des techniques. Celle-ci nous paraît une solution partielle parce qu'elle est muette sur la dimension humaine de l'éducation. Plutôt que de donner aux villageois le moyen de se conscientiser en s'alphabétisant, elle se limite à l'éducation comme moyen de répandre le progrès dans les campagnes. Cela à notre avis, non seulement prive l'homme rural de son droit de participer à son propre épanouissement mais aussi l'empêche par ce fait même de créer sa propre culture (au sens où P. FREIRE définit ce terme). Or, c'est dans la création de culture nous rappelle FREIRE, que l'homme prend conscience de son existence et qu'il commence à dominer la simple opinion. Par conséquent, l'éducation pour le développement ne saurait omettre cette dimension. Elle devra permettre aux paysans et aux fonctionnaires y compris

les experts, d'assumer ensemble de rôle de sujets i.e., réfléchir ensemble sur les problèmes du village et s'efforcer conjointement d'y trouver une solution. Cette approche exige un dialogue franc entre les parties ainsi qu'une participation active de part et d'autre. Le monde rural a ses structures propres et sa logique interne. L'éducateur qui cherche à changer la façon de vivre des ruraux, ne peut ignorer ces spécificités. Bien au contraire, en les connaissant et surtout en les ayant à l'esprit au moment d'élaborer une politique quelconque, l'éducateur saura probablement le pourquoi de la manière magique ou naïve de penser ou d'agir des paysans. Nous savons par exemple qu'au Mali, certaines attitudes négatives face au progrès, ont un rapport avec l'esprit conservateur des pratiques religieuses notamment le fétichisme qui oblige l'individu à fonder tout son espoir de vie: santé, richesse, bonne récolte, naissance des enfants, etc..., dans un objet inanimé qu'il vénère.

Pour sortir le paysan de ce conservatisme aveugle, il faut sa propre collaboration. Cela nécessite à notre avis, un processus d'éducation qui aboutit à l'appropriation par le paysan, de ses propres conditions d'existence. C'est cette prise en mains du paysan par lui-même qui lui permettra de découvrir qu'il n'est pas en réalité prisonnier de son environnement mais plutôt de certaines attitudes personnelles dont il peut avoir le contrôle et les modifier. Paulo FREIRE nous rappelle en effet que "l'implication critique du paysan dans

sa réalité prise comme un tout est aussi impérative que la discussion problématique de l'érosion ou de reboisement des terres". (10) Les réponses que le paysan ou l'artisan donne aux défis naturels ajoute FREIRE, "sont culturelles, on ne saurait leur substituer les réponses également culturelles que nous cherchons, par la vulgarisation..." (11)

Les principes généraux étant rappelés, voyons à présent un exemple concret de la pédagogie à mettre en oeuvre.

Sans revenir en détails sur le processus de conscientisation étant donné l'étude que nous en avons faite dans le chapitre IV, rappelons simplement que l'approche que nous suggérons est basée au départ, sur l'énumération et la description par les villageois eux-mêmes des problèmes de leur milieu. Le souci qu'anime une telle approche est d'enraciner la pédagogie dans l'étude de la communauté. Les principaux mots utilisés par les villageois pour décrire leurs frustrations, leurs attentes, etc... permettent à l'équipe pédagogique(\*) de prendre contact avec le langage de la population. Ce contact est d'autant plus utile qu'il constitue également l'occasion pour sélectionner les mots ou les expressions qui ont la plus grande valeur pratique pour l'enseignement.

---

(\*) Nous avons défini cette équipe dans les pages précédentes comme un groupe de "formation-développement" composé de pédagogues, médecins, linguistes, sociologues ainsi que des personnes-ressources issues du milieu.

Paulo FREIRE les appelle, nous l'avons vu, des mots générateurs parce qu'ils sont choisis en raison de leur composition syllabique permettant aux villageois de construire leurs propres mots. Le choix des mots générateurs qui sont d'ailleurs autant de thèmes d'étude, conduit à la reconstitution de situations existentielles vécues par les villageois ainsi qu'à l'examen de ces situations par les villageois eux-mêmes. Sur la base de cette analyse, l'équipe pédagogique mettra au point des fiches ou des diapositives selon le cas, à l'usage des coordonnateurs du programme éducatif. Ces matériels pédagogiques comporteront les mots générateurs entiers ou décomposés en familles de mots. Les villageois auront alors à déchiffrer des mots issus de leur propre vocabulaire mais aussi à lire la réalité du milieu.

Choisissons par exemple les problèmes sanitaires comme thème majeur susceptible d'être abordé selon la méthode active ci-dessus décrite.

Au Mali, qui parle de développement agricole doit également se pencher sur le problème des maladies qui font ravage dans les campagnes. Cela est aussi vrai pour les autres pays du Sahel où la sécheresse a multiplié les risques d'épidémie. Les maladies que l'on rencontre sont généralement:

- l'onchocercose souvent appelée "river blindness" qui provoque la cécité chez des milliers de paysans chaque année;
- le paludisme ou malaria, l'une des causes premières

de la mortalité infantile mais aussi le grand responsable des journées de travail perdues durant l'hivernage;

- le ver de guinée maladie transmise par les eaux infestées d'oeufs de moustiques et qui paralyse les victimes, etc...

La liste pourrait s'allonger, cependant notre objectif n'étant pas de dresser le tableau pathologique du Mali, nous nous limiterons à ces quelques maladies qui nous paraissent les plus prioritaires.

Le rôle de l'équipe pédagogique sera de susciter des discussions libres et franches des villageois autour de ces problèmes. Le sujet de la discussion pourrait prendre la forme interrogative suivante:

QUE PENSEZ-VOUS DE LA SANTE DU VILLAGE?

Les réponses à cette question seront organisées en 4 étapes (schéma abrégé de la méthode de FREIRE) de manière à permettre d'une part, aux villageois de mieux appréhender leurs problèmes sanitaires, et d'autre part, à l'équipe pédagogique de connaître la logique du milieu, son univers linguistique ainsi que le niveau d'éducation sanitaire de la population. Les étapes se présenteront donc comme suit:

I- L'ENUMERATION ET LA DESCRIPTION par les villageois des principales maladies dont souffre la communauté. A ce stade, l'équipe de pédagogues prêtera une attention particulière à la terminologie utilisée par les villageois afin de dresser un inventaire de leur univers linguistique. Ce travail

comprend le choix d'expressions, de mots populaires traduisant des expériences de maladies vécues par la population. L'équipe pourra ainsi confronter la terminologie médicale du milieu avec celle de la médecine moderne. Alors, mieux seront choisis les termes-clés (mots générateurs selon FREIRE) parmi l'ensemble des vocables précédemment inventoriés. Cette enquête préliminaire doit être appropriée aux besoins, aux caractéristiques linguistiques de chaque région. Exemple: si l'enquête a lieu dans la région de Ségou où le dialecte Bambara est prédominant, les termes-clés pourront être:

- Mara : onchocercose ou "River blindness",
- Segelen : ver de guinée,
- Suma ou Kônô : paludisme ou malaria.

2- LA REFLEXION sur les causes des maladies décrites. A cette seconde étape, l'équipe tentera de faire réfléchir les villageois sur l'origine des maladies: l'eau, l'air, les animaux, les mauvais sorts, le manque d'hygiène, etc... Par cette façon désordonnée et souvent naive de nommer les causes, les villageois pourront en même temps et avec l'aide de l'équipe de pédagogues, distinguer et classer les maladies du milieu en fonction de critères propres à eux. Exemple: ces critères pourront être:

- la fréquence des décès attribuables à une maladie,
- les risques de contagion de la maladie,
- le caractère saisonnier (maladie d'hivernage, de

saison chaude ou froide etc...)

- la localisation de la maladie dans le corps humain (par exemple, les yeux en ce qui concerne le "river blindness" ou les poumons pour ce qui est de la tuberculose). Cet exercice de réflexion des villageois permettra à l'équipe de pédagogues de découvrir à travers la logique du milieu, d'une part les priorités médicales, et d'autre part, le niveau de compréhension des problèmes médicaux de la population. Ces priorités et ce niveau de compréhension détermineront l'ordre d'importance des mots générateurs déjà choisis à l'étape I, ainsi que le rythme ou la progression pédagogique.

3- LES ACTIONS POSSIBLES: Ici, l'objectif serait de savoir l'attitude que les villageois observent habituellement devant ces maladies qui font ravage dans leur communauté:

- sont-ils fatalistes au point de se résigner devant les maladies?

- sinon, à quelles méthodes préventives ou curatives ont-ils recours et selon les cas?

Les réponses à ce questionnaire compléteront de façon générale l'enquête de l'équipe de pédagogues, qui pourra alors entamer la mise au point de documents et de matériels pédagogiques nécessaires au processus d'éducation. L'équipe aura recours par exemple, à des panneaux, des diapositives, des dessins, etc... rappelant des situations existentielles précédemment décrites par les villageois eux-mêmes. On commence, non par alphabétiser mais par essayer de faire distinguer deux

mondes: celui de la nature et celui de la culture créée par l'homme. On montre ou projette pour cela des images de rivières infestées de larves de moustiques, (monde de la nature), un homme armé de feu ou d'un produit toxique quelconque (monde de la culture) pour détruire ces larves. Cet exemple parmi tant d'autres pourrait s'étendre à l'observation d'autres procédés préventifs ou curatifs de maladies, d'un médecin au travail, de l'image des effets néfastes de certaines thérapeutiques traditionnelles, etc...

4- LA VISUALISATION DES MOTS-CLES correspondant à chaque image précédemment projetée. Cet exercice a pour but d'aider les villageois à faire l'apprentissage du lien sémantique existant entre l'image et le nom qui la désigne. Une fois qu'ils auront assimilé ce mécanisme, la phase suivante sera la présentation des mots-clés découpés en syllabes i.e., en éléments phonétiques. Considérons l'exemple que nous avons choisi à l'étape 2 du processus, notamment le mot-clé Mara. En dialecte bambara nous l'avons vu, ce mot signifie "onchocercose" ou "river blindness". Après avoir présenté ce mot à côté de l'image d'une victime, ensuite le mot isolé, une troisième présentation ou projection montrera le même mot découpé en syllabes:

Ma - Ra

A partir de la première consonne de chaque syllabe (M, R) l'équipe de pédagogues aidera les villageois à former

de nouvelles syllabes de la même famille:

Ma - Me - Mi - Mo - Mu  
 Ra - Re - Ri - Ro - Ru

Un travail de synthèse devra permettre aux villageois aidés des pédagogues de construire de nouveaux mots par de simples combinaisons:

- Mura : ce mot signifie rhume en français. Mais par extension, la discussion autour de ce mot pourrait porter par exemple sur l'usage des comprimés, du savon, des prescriptions médicales, l'hygiène corporelle, etc...

- Miri : ce mot désigne l'action de réfléchir, de raisonner. Cependant, il pourrait par extension concerner des thèmes aussi variés que l'utilité de l'éducation, de l'échange des expériences personnelles, la participation sociale sur la base d'une réflexion personnelle sur les problèmes économique, politique, culturel, etc... du village ou du pays.

- Mori : ce mot est l'équivalent français de charlatan ou de chef spirituel selon le contexte. L'étude de ce mot pourrait être l'occasion pour les villageois de comprendre et éventuellement se défaire de certains phénomènes défavorables au progrès, notamment la mystification des fétiches dont l'influence, nous l'avons vu plus haut, peut conduire au fatalisme, à l'attentisme, du conservatisme aveugle qui se manifeste par le rejet de tout ce qui n'est pas hérité des ancêtres ou dicté par le charlatan.

Peu importe nous dit FREIRE, que les mots aient un sens ou non. Ce qui compte, c'est la découverte du mécanisme de création par soi-même de sorte que la lecture et l'écriture apparaissent comme des créations au même titre qu'une sculpture, une poésie, une chanson, une maison, etc...

L'analphabète se découvre ainsi comme auteur du monde de la culture.

Enfin, il faut souligner que la qualité de cette conscientisation alphabétisation dépendra aussi de la nature des structures d'organisation qui serviront de canaux de communication avec les masses, une fois le programme entièrement conçu et mis en marche. C'est pour cette raison que dans l'étape qui va suivre, nous ferons des propositions structurelles susceptibles de renforcer la mobilisation sociale.

#### 4- Les "Opérations de Développement" structures possibles à l'éducation des adultes:

En définissant le concept de l'éducation pour le développement, nous avons insisté sur la nécessité d'organiser les sociétés rurales afin de les amener progressivement par l'éducation, à prendre elles-mêmes leurs responsabilités. Cette participation directe dans la gestion de leur communauté, nous paraît comme la suite logique du processus de libération que nous avons décrit tout le long du présent travail et cela pour deux raisons fondamentales:

- 1- au Mali, le problème de la représentation des

populations au sein des structures de développement n'a pas rencontré de solution satisfaisante. S'il y a eu un effort dans ce sens, celui-ci nous l'avons vu, s'est traduit par la mise en place de "paysans-pilotes" que l'on sélectionnait de façon presque arbitraire, pour assurer le lien entre les cadres d'alphabétisation et la population. Les conséquences de cette approche nous le savons, ont été négatives car ces paysans-pilotes sont rapidement devenus de petits bourgeois grâce à l'aide matérielle et financière du Gouvernement. Ils se sont de ce pas, détachés du reste de la population dont ils devaient normalement représenter les intérêts. L'implication des déficiences de ce système de rapport est que:

2- lorsque le Gouvernement organise l'éducation des adultes dans les campagnes, il lui est difficile de s'assurer la participation effective de la collectivité. L'action éducative se heurte en effet, aux obstacles résultant de la désarticulation entre les structures des communautés rurales, leur logique interne et les réseaux d'intervention du Gouvernement. La communauté rurale ayant affaire à des gens et à des organismes dans lesquels elle ne se reconnaît pas, elle reste sur sa position traditionnelle et refuse de coopérer.

De ce qui précède, le processus d'éducation pour la libération doit également permettre à la communauté rurale, la mise en place progressive de ses propres structures de participation au développement économique et social. En participant d'une manière ou d'une autre à l'élaboration et à l'application des

politiques de développement via leurs structures traditionnelles (conseil de village, comité de quartier, etc...), les villageois apprendront de l'intérieur et par eux-mêmes, les déficiences de leurs institutions. Ainsi, chaque geste qu'ils poseront pour améliorer la qualité de leur participation, marquera une étape à notre avis, de l'évolution du système social et de la mentalité traditionnelle. Il n'y a que les hommes issus du milieu rural et de façon démocratique, qui pourront entraîner la communauté dans le processus du changement. Ces hommes désignés par les populations pour les représenter au niveau de la prise de décision, sauront en effet, parce qu'ils partagent la même opinion et le même univers des valeurs, faire le lien entre les attentes, les frustrations, les moyens, etc... de leurs confrères et les apports techniques, culturels, économiques, etc... que leur proposent le Gouvernement et les experts internationaux. Les expériences ivoirienne et tanzanienne nous enseignent qu'il est plus important d'aider les villageois à se situer dans une évolution, à découvrir les possibilités qu'ils ont d'agir par eux-mêmes, que de mettre l'emphase sur la transmission des connaissances ou des techniques.

Une question se pose cependant lorsqu'on discute de la participation populaire. Il s'agit de savoir à quel niveau elle devrait se situer dans la hiérarchie des institutions impliquées dans la prise des décisions publiques. A notre avis, la solution à ce problème d'articulation et d'harmonisation des structures des communautés rurales avec celles des

organismes d'intervention, réside d'abord dans la définition claire d'une optique de base quant à la manière de concevoir, d'organiser et de réaliser le développement national. Selon la définition que nous en avons faite au début de ce chapitre, il nous paraît indispensable d'organiser cette participation aux niveaux local et régional. A cet effet, seront intégrées les fonctions administratives, économiques et éducatives de sorte que chaque politique de développement ait non seulement un contenu pédagogique mais aussi un impact direct sur d'autres aspects du développement rural, par exemple: les questions sanitaires, la propriété foncière, le crédit agricole, la commercialisation des produits, etc...

Déjà sur le plan local, nous avons indiqué plus haut que les ressources d'enseignement devront avoir une représentation adéquate au sein du groupe multidisciplinaire "formation-développement". Au niveau régional également, des structures polyvalentes jouissant d'une certaine autonomie vis-à-vis le gouvernement, devront faire une place à la participation populaire. Au Mali, une telle structuration est relativement aisée à condition de la vouloir. On y trouve en effet, des structures d'intervention appelées "Opérations de Développement Rural". Elles ont été créées par une Ordonnance du Gouvernement en date du 24 mars 1972. (12) Ce sont des organismes techniques dotés de l'autonomie financière, dont les objectifs sont définis par leur titre même. Il s'agit de faire des recherches, des études, afin de promouvoir l'augmentation de

la production rurale. Neuf opérations sont en place. Elles concernent le développement de la production du riz, du mil, de l'arachide, des cultures maraîchères ainsi que la production forestière et le développement de la pêche. Tel qu'on peut le constater, ces opérations sont impliquées dans la vie quotidienne des villageois. Leurs activités sont organisées sur une base régionale mais avec des ramifications à l'intérieur des campagnes. Le texte qui les crée, précise que chacune d'elles doit également assurer "la promotion et l'animation des collectivités rurales (...) dans le but de former des structures professionnelles d'agriculteurs capables, à terme, d'autogérer les installations et les moyens collectifs de production et de commercialisation". (13) Les "Opérations" ont donc elles aussi, des responsabilités d'éducation des masses. Par conséquent, au lieu de la séparation actuelle entre l'éducation des adultes conçue dans les zones d'alphabétisation fonctionnelle (voir chap. III), et l'action menée par les "Opérations", nous pensons qu'il serait plus utile d'en faire une action conjointe. L'éducation telle que décrite au début du présent chapitre, deviendra alors une pratique dynamique plutôt qu'un simple processus de vulgarisation.

La participation des citoyens au sein de telles structures, permettra à notre avis de décentraliser le pouvoir sur tous les plans, notamment dans le domaine éducatif, qui coûte déjà cher au gouvernement. Chaque région administrative et économique sera également une région pédagogique où les

populations prendront en charge une partie de l'autorité et du financement de la promotion éducative. Ce processus d'articulation de l'éducation avec la prise en charge par la communauté, pourra constituer le noeud d'attache pour d'autres contributions du même genre de la part de la population: campagnes de prévention sanitaire et d'hygiène par exemple, susceptibles de motiver et de préparer les collectivités rurales pour assumer des tâches concrètes comme le nettoyage des abords des rivières, la vaccination des personnes et des animaux, l'accouchement des femmes dans les maternités plutôt que dans les campagnes, etc...

En somme, nous terminons le chapitre en rappelant la nécessité de définir le contenu de l'éducation en fonction de son articulation avec les différents programmes de transformation socio-économique des collectivités rurales. C'est de cette façon à notre avis, que le gouvernement pourra résoudre le problème de la continuité du processus d'éducation et d'épanouissement culturel des adultes. Nous savons que les autorités sont actuellement confrontées à cette question et qu'elles cherchent à résoudre par la publication et la distribution d'une revue rurale rédigée en dialecte bambara. Ce média ne peut être la solution car tout le monde ne parle pas bambara. En plus, il ne correspond pas aux habitudes du milieu rural où la tradition orale est encore vivace.

Par ailleurs, l'éducation des adultes doit constituer également un volet d'un programme éducatif plus large qui vise

le développement personnel et social des jeunes i.e., des futurs adultes. A ce titre, l'école et les centres de groupes d'âge auront la tâche de s'occuper de façon explicite de la personne même des jeunes, de leur vécu, de leurs besoins et de leur réflexion sur la communauté sociale. Nous avons vu que le système éducatif hérité de la colonisation a négligé ces aspects. Encore aujourd'hui, malgré les réformes apportées par les gouvernements ivoirien, malien et tanzanien, la pédagogie utilisée dans les écoles n'est pas plus axée sur l'homme et son environnement. Nous savons suffisamment les conséquences de cette inadaptation de l'éducation aux différents systèmes sociaux pour qu'on y revienne. Soulignons cependant, que la nature des problèmes socio-économiques au Mali, renforce notre conviction qu'une éducation pour le développement doit placer l'homme au centre de l'activité éducative. Cette dernière aura alors la mission de développer la capacité d'analyse et de réflexion de l'individu sur des questions qui influencent sa vie et celle de sa communauté. Dans cette optique, les institutions éducatives contribueront à la formation d'une conscience nationale mais surtout aideront la jeune génération à se départir du culte de l'élitisme qui favorise l'individualisme et la course au pouvoir, entretient la division ville/campagne et régresse certaines valeurs comme l'entraide sociale, la responsabilité collective, l'amour du travail, etc... qui ont fait la force des sociétés

traditionnelles et qui demeurent encore à nos yeux, nécessaires pour la promotion du développement dans nos pays démunis de ressources financières et matérielles.

### Notes de renvoi

- (1) CASTRO, Josué de, Est-il souhaitable d'établir une stratégie globale du développement ? Travaux et document de l'I.C.I., 1969, série D, no. 2, (22p.) p.6
- (2) FREIRE, Paulo, Cultural action and conscientization in : Cultural action for freedom. Penguin Education, Center for the Study of Development and Social Change, Cambridge, Mass., 1970, (pp.51-83)
- (3) COLIN, Roland, Pas d'enseignement préfabriqué. Cerès, vol.4, no.3, mai-juin 1971, (pp.41-45), p.43
- (4) FREIRE, Paulo, La conscientisation, Revue Terre Entière, mars-avril 1969, no.34, (pp.8-36), p.18
- (5) OUEDRAOGO, L.B., Le Naam de Haute-Volta. Communautés no. 44, avril-juin 1978, p.101.
- (6) KHOI, Lê Thanh, L'éducation en l'an 2 000, Revue Tiers-Monde, no.49, tome XIII, janvier-mars 1972, pp.9-10
- (7) FREIRE, Paulo, La révolution de l'éducation. IDOC International, no.29, 15 août-1er septembre 1970, éd. du Seuil (pp.29-63), p.31
- (8) FREIRE, Paulo, Le savoir naît d'une vue critique du monde. Cerès, vol.4, no.3, mai-juin 1971, (pp.46-51), p.46
- (9) Ibid p.48
- (10) Ibid p.51
- (11) Loc. cit.
- (12) TOTTE, Jean, La participation des populations et l'administration du développement, PNUD 1975, op. cit. pp.91-92.
- (13) Loc. cit.

## C O N C L U S I O N

Nous venons de parcourir ensemble les principaux aspects de la crise de l'éducation au Mali (avant, durant et après la colonisation) ainsi que dans deux autres pays africains en l'occurrence la Côte-d'Ivoire et la Tanzanie où des efforts importants ont été faits pour remédier à cette crise. Si cette étude n'a pu nous donner des réponses directes aux problèmes éducatifs maliens, elle a eu cependant l'avantage de nous révéler que la solution des problèmes de l'éducation ne se trouvent pas nécessairement et entièrement dans le système éducatif lui-même. Plusieurs questions y sont en effet liées notamment sur les plans économique, politique et social. C'est pour ces raisons que nous avons pris le soin d'étudier la solution proposée par Paulo FREIRE qui, dans un contexte socio-géographique différent, a abordé le même sujet selon une approche plus globale en considérant l'homme et son environnement comme les pierres d'assise d'une vraie éducation pour le développement.

Au terme de toutes ces évaluations, il nous est apparu clairement que ni la télévision éducative telle qu'employée en Côte-d'Ivoire, ni les Ujamaa socialistes du Président Nyeréré, ne représentent des alternatives valables pour le Mali.

En ce qui concerne la T.V. éducative, plusieurs facteurs nous l'avons vu, militent contre ce choix éventuel par

le Mali.

Primo, contrairement à la rentabilité qu'on lui prête comparativement au système d'éducation habituel, les dépenses relatives à la télévision éducative représente 32.6% du budget national ivoirien. Cela résulte non seulement du coût élevé du matériel pédagogique (prix à l'achat, frais d'entretien) mais aussi des salaires exorbitants des enseignants, qui s'élèvent à \$ 5 000 quoique le PNB per capita soit de \$ 500. Nous avons vu qu'en France, un enseignant de catégorie semblable perçoit un salaire identique, cependant le PNB per capita y est de \$ 5 000. Par ailleurs, dans le cadre du projet en question, chaque coopérant français coûte au trésor ivoirien la somme de \$ 1,4 million de francs CFA. Il va de soi que ce poids financier qui renforce la dépendance ivoirienne vis-à-vis la France, serait insupportable par le trésor malien qui repose sur une économie moins reluisante avec moins de \$ 230 per capita (PNB) et une sécheresse de plus en plus tenace et néfaste pour la production agricole, principale source de devises.

Secundo, la structure verticale du système télévisuel n'est pas appropriée à la condition du sous-développement parce qu'elle ne fait aucune place à l'initiative des "apprenants". La production du programme éducatif est centralisée dans les mains d'instances spécialisées installées à Abidjan et à Bouaké, principales villes du pays. Si bien que l'éducation se passe dans un processus où une technologie toute puissante diffuse un message

uniforme à une masse à éduquer. La méthode nie ainsi les différences ethno-culturelles des diverses communautés qui composent le pays. Or, nous l'avons vu, dans les sociétés traditionnelles, seule la connaissance de ces différences permet à l'éducateur qui vise le changement, de saisir le pourquoi des attitudes naïves ou magiques des populations.

Tertio, le projet ivoirien n'aurait pu voir le jour sans l'aide internationale. Cette aide s'est accompagnée par "l'importation" massive de spécialistes étrangers d'origines diverses qui ont constitué des groupes, presque isolés les uns des autres au sein du projet. Chacun considérant son approche comme la pierre angulaire de la réforme, chacun essayait de modeler le projet selon sa conception qui à notre avis, n'est autre que celle de son pays d'origine. Cette concurrence entre les coopérants les a détournés des vrais problèmes éducatifs ivoiriens. En plus, nous avons constaté que malgré les écarts entre les approches, l'objectif des coopérants était le même. Il s'agissait pour chacun des groupes impliqués, d'emmener le premier, les paysans ivoiriens à passer rapidement d'un mode de production précapitaliste, à un mode de production capitaliste. Cette transition comme nous le savons, est plus propice à la mise en valeur du capital.

Même la Tanzanie malgré son orientation socialiste, du moins selon l'esprit de la "Déclaration d'Arusha", n'a pu échapper à l'emprise du capital international sur son programme éducatif. Bien que la théorie éducative du Président Nyeréré soit

proche de celle de FREIRE, elle n'a pu être appliquée convenablement. Elle n'accordait pas par exemple d'importance à l'amélioration des conditions de vie des ruraux qui pourtant étaient au centre de la théorie des Ujamaa. Contrairement à la bourgeoisie administrative qui continue de se reproduire grâce à l'élimination massive des jeunes ruraux au niveau VI du système éducatif, les paysans ne jouissent d'aucune facilité relative aux soins médicaux, à l'électricité, à l'adduction d'eau potable, etc... Les Ujamaa, selon la formule tanzanienne, ne constituent donc pas eux aussi une alternative pour le Mali. Car, le maintien des villageois maliens dans leurs campagnes, dépendra beaucoup des moyens qu'ils y trouveront pour satisfaire leurs besoins essentiels.

Par ailleurs, nous avons vu que la création d'ateliers ou l'aménagement de champs agricoles au sein des écoles, n'est pas non plus une solution à la rupture entre le travail manuel et intellectuel. Ni les étudiants, ni les enseignants ne sont favorables à cette formule. Les étudiants pensent qu'ils travaillent pour le bénéfice des enseignants et ces derniers accusent par moments le Gouvernement, de vouloir les exploiter par ce mécanisme d'intégration de l'enseignement à la production. Rappelons-nous à cet effet l'analyse de M. Mbilinyi qui est elle-même professeur à l'Université de Dar es Salaam en Tanzanie.

Il faut souligner également qu'à l'instar de la Côte d'Ivoire, la Tanzanie n'a pas échappé à une organisation

bureaucratique de son système d'enseignement. La prise de décisions appartient exclusivement aux instances du parti unique et du Gouvernement, qui ont souvent recours à la force militaire pour s'assurer la collaboration des populations. Peu d'initiative est laissée à ces dernières. Les analphabètes s'accommodent des programmes éducatifs élaborés par les autorités pédagogiques. Ainsi, contrairement à l'objectif de conscientisation, c'est plutôt une vaste campagne de réorganisation des adultes pour augmenter la productivité, que semble représenter l'implantation des Ujamaa. On conviendra avec nous qu'une telle campagne n'est pas souhaitable pour le Mali où la méfiance de la population vis-à-vis les politiques de développement, provient justement de cette peur qu'infusent les experts étrangers et les fonctionnaires locaux que l'on associe volontiers à l'ancien colonisateur.

En résumé, nous dirons que notre appréhension à l'égard des deux expériences en question, trouve son explication dans l'incapacité de l'une et l'autre à réduire les inégalités sociales. Cette incapacité explique à son tour l'affirmation que nous avons faite au début de cette conclusion à savoir que la lutte contre l'analphabétisme dans les milieux ruraux, ne peut se mener uniquement à l'intérieur du système éducatif. Les tentatives d'égalitarisme faites aussi bien en Côte-d'Ivoire qu'en Tanzanie, se sont heurtées en effet, à des contradictions qui n'ont pu être conciliées à l'intérieur du système éducatif et qui ont fini par

avoir raison des objectifs initiaux du projet. Il s'agissait notamment :

i- de former des élites sociales sans que celles-ci constituent un groupe sélect et privilégié détaché du reste de la population,

ii- d'axer l'éducation sur les réalités socio-culturelles du milieu mais aussi ouvrir le pays à la technologie moderne,

iii- d'éduquer les jeunes et les adultes ruraux mais aussi freiner l'exode de ces mêmes personnes désormais "évoluées" grâce à l'éducation et qui ont de la difficulté à s'accommoder des conditions de vie des campagnes.

On conviendra avec nous que ni la télévision éducative ni les Ujamaa ne peuvent venir à bout de ces contradictions. C'est pourquoi il demeure notre conviction que le Mali doit sortir de ces sentiers battus et rechercher sa voie éducative ailleurs, notamment par la redéfinition globale du rôle de la population toute entière dans la transformation des conditions socio-économiques et culturelles du pays. Cela implique nous l'avons dit :

1- une situation de véritable dialogue entre le Gouvernement et les individus de manière que ces derniers soient considérés non comme des ignorants incapables de réfléchir ou de décider par eux-mêmes, mais comme des êtres susceptibles d'apporter une contribution réelle et utile au développement national ;

2- une éducation qui engage l'action collective de sorte que la notion traditionnelle de l'éducateur fasse place à un

concept plus large, lié aux besoins des collectivités locale et régionale. Nous devons préciser ici que cette action collective ne signifie pas une rupture brutale d'avec les structures traditionnelles. Bien au contraire, pour éviter que les paysans soient désorientés par la perte des valeurs que cette rupture comporte, leur participation doit être organisée à l'intérieur de leurs propres institutions. Ainsi, la transformation des structures traditionnelles se fera par les paysans eux-mêmes à mesure qu'ils se conscientiseront et que l'ordre des priorités de leur communauté changeront. C'est pour ces raisons d'ailleurs que nous avons préconisé dans les chapitres précédents, l'utilisation des associations de groupes d'âge comme structures d'accueil de l'éducation. Le changement des priorités évoqué ci-dessus, serait également une raison pour mettre fin à l'expansion linéaire des effectifs scolaires. Nous avons indiqué plus tôt que cette politique expansionniste a contribué pour une part essentielle, à la crise éducative. Aussi longtemps que le travail de réorganisation ne serait pas accompagné par l'adoption et l'application effective d'une politique de planification, la crise continuera de sévir. L'éducation ne pourra contribuer à la révolution sociale sans avoir accompli d'abord sa propre révolution interne. Dans ces conditions, la planification constituera non pas un instrument d'élimination massive des pauvres mais un instrument d'évaluation critique de la situation éducative; afin d'aider les dirigeants politiques et les pédagogues à innover.

3- une action sociale du Gouvernement afin de procurer aux ruraux désormais "sujets", les moyens nécessaires à la promotion de leur milieu. Cela est indispensable si l'on veut éviter que l'appel à l'action collective de l'éducation ne tombe dans des oreilles d'affamés, de désœuvrés, de victimes de maladies diverses, etc...

Si au cours de notre analyse, nous avons choisi la méthode de conscientisation de Paulo FREIRE comme modèle de référence dans la recherche d'une voie pour le Mali, c'est parce que ce chercheur a une vision humaniste de l'éducation. Et, à cause de cette vision humaniste, il répond à plusieurs des questions qui se posent au système éducatif malien. Conçue selon l'approche de FREIRE, l'éducation conduira le jeune ou le paysan, à l'exercice de la liberté retrouvée. L'homme rural surtout, qui a été longtemps marginalisé, reprendra progressivement l'initiative de sa propre promotion sociale; il se sentira solidaire et co-responsable d'une cause nationale en apprenant à confronter et à discuter en groupe. La parole retrouvée, la lecture, l'écriture, voilà autant de moyens qui lui permettront de participer activement à la vie de sa communauté et par ce fait même, à la vie nationale. Alors, avec ses collègues, il jettera les bases d'une société nouvelle parce que plus humaine.

L'approche de FREIRE se rapproche dans une certaine mesure, du processus d'intégration sociale dans les communautés traditionnelles africaines avec la différence qu'elle est ouverte au progrès. Partant du vécu des populations, FREIRE vise

l'auto-apprentissage des "apprenants". Le savoir n'étant pas imposé, c'est l'analphabète qui crée son propre savoir à partir des réalités économique, sociale, politique et culturelle, qui l'environnent et qui influencent sa vie. Par cette création, l'individu entre ainsi en inter-relation avec la nature et les autres humains dans un processus d'appropriation de ses propres conditions d'existence.

Dans le cas du Mali, cette appropriation par les populations de leurs raisons d'être, demeure la condition sine qua non de leur insertion dans l'effort de développement économique et social; car, ce n'est certes pas une conscience naïve ou magique qui permettra cette confrontation de l'homme traditionnel avec les tâches de son époque.

Nous terminons notre travail avec les propos ci-après de FREIRE, qui soulignent bien et de façon concise, toute l'importance de l'homme dans le processus de l'éducation pour le développement :

Si la vocation ontologique de l'homme est celle d'être sujet et non objet, elle ne peut se réaliser que dans la mesure où, partant de conditions favorables et réfléchissant sur les conditions tempo-spatiales, on se plonge en elles et on les mesure avec un esprit critique. Plus l'homme sera porté à réfléchir sur sa situation, sur son enracinement tempo-spatial, plus il en émergera consciemment chargé d'engagement dans toute sa réalité; réalité devant laquelle, en tant que sujet, il ne doit pas être simple spectateur, mais à l'intérieur et à partir de laquelle il doit intervenir toujours davantage. (+)

---

(+) Paulo FREIRE cité par Roland COLIN dans: Développement et Civilisation, no.28, Déc.1966, (pp.50-56), p.51.

## BIBLIOGRAPHIE

### 1- MALI :

- BELLONCLE, Guy, "Les Associations traditionnelles des jeunes au Mali : survivances du passé ou structures d'avenir ?" Communautés no. 43, 1978.
- DUMONT, Bernard, L'alphabétisation fonctionnelle au Mali : une formation pour le développement, UNESCO, 1973, 70 pages.
- FAUCHEUX, François, "Rôle de l'école dans la structuration sociale du Mali", Cahiers Internationaux de Sociologie, 63, 1977, (pp. 315-340).
- KEITA, Rokiatou N'Diaye, Kayes et le Haut Sénégal, tome III, éd. Populaires du Mali, Bamako 1972, 182 pages.
- MARTIN, Guy, "Socialism, economic development and planing in Mali, 1960-1968", Canadian Journal of African Studies, Vol. X, no. 1, 1976, (pp. 23-46).
- MEILLASSOUX, Claude, "A class analysis of the bureaucratic process in Mali", Journal of Development Studies, Vol. VI, no. 2, January 1975, (pp. 99-106)
- Ministère de la Jeunesse du Mali, "Monographie sur les Fulbés", Symposium organisé du 2 au 8 juillet 1978 sur les associations traditionnelles des jeunes du Mali.
- PIERROT, Robert, Rapport de mission du consultant du PNUD, - la formation et le perfectionnement des cadres maliens, déc. 1975, 80 pages.
- RIVIERE, Claude, "Système et dynamique des castes dans les sociétés Peules et Mandingues", Cultures et Développement, Vol. II, no. 2, 1969-1970, (pp. 315-362).
- TOTTE, Jean, Participation des populations et administration du développement, PNUD, nov. 1975, 257 pages.
- ZOLBERT, Vera L., "National goals, social mobility and personal aspirations, students in Mali", Canadian Journal of African Studies, Vol. X, no. 1, 1976, (125-142).

2- COTE - D'IVOIRE :

ALSCHULER, Lawrence R., "Multinationals and the development of periphery capitalism in the Ivory Coast (1960-1975)", Notes de Recherche no. 808, 58 pages, University of Ottawa, Oct. 1980.

BENVENNISTE, Annie, "Côte-d'Ivoire, télévision extra-scolaire pour l'éducation des adultes ruraux, bilan critique", Revue Tiers-Monde no. 79, tome XX, Juillet-septembre 1979, (pp. 465-478)

BONNET, Philippe, "La minorité française en Côte-d'Ivoire : pouvoir économique et indépendance nationale", l'Afrique et l'Asie Modernes, no. 118, 1978, (pp. 29-40).

CAMPBELL, Bonnie, "L'idéologie de la croissance : une analyse du Plan Quinquennal de développement 1971-1975 de la Côte-d'Ivoire", Revue Canadienne des Etudes Africaines, vol. 10, no.2, 1976, (pp. 211-233).

CLERGIE, Bernard, "L'éducation extra-scolaire", Actuel Développement, no. 2, juillet-août 1974, (pp. 26-28).

Ediafric, no. 134 du 30 octobre 1980.

EICHER, J. C., et ORIVEL, F., Case studies in the economics of new educational media, cost analysis in the Ivory Coast, Paris, UNESCO, I.I.E.P., vol. 2, 1980, (pp. 105-146).

HIRISSOU, Monique, "L'Ivoirisation bute sur les sciences", Actuel Développement, no. 31, juillet-août 1979, (pp. 27-23).

KAYES, Anthony, The Ivory Coast educational Television Project, a policy critique and guide for developing countries. Robert F. Arnove Praeger Publishers, New York 1976, 222 pages.

KOFFI, Atta, "Télévision et colonisation culturelle en Afrique Noire", Présence Africaine, vol. 4, no. 88, 1973.

LEMOINE, Michel-Bloch, "Développement et transformation de l'éducation en Côte-d'Ivoire", Revue Française d'Etudes Politiques Africaines, juin-juillet 1978, no. 150-151, (pp. 79-94).

MICHEL, Jean-Claude, "Enseignement télévisuel en Côte-d'Ivoire", Zaire-Afrique, no. 88, octobre 1974, (pp. 465-477).

Ministère de l'Education Nationale et de la Télévision Scolaire : Médiagrammes, revue du programme, no. spécial 1977.

- MONSON, Terry D., "Educational returns in the Ivory Coast", the Journal of Developing Areas, vol. 13, no. 4, July 1979, (pp. 415-430).
- NYONGO, P. Anyang, "Liberal models of capitalist development in Africa : Ivory Coast", Africa Development, vol. III, no. 2, April-June 1978, (pp. 5-20).
- République de Côte-d'Ivoire, Organisation de l'immigration et peuplement en milieu rural, projet pilote de la moyenne Sassandra, février 1974, 49 pages.
- République de Côte-d'Ivoire, Plan Quinquennal 1971-1975.
- THENE, Catherine, "La télévision scolaire : dix ans après", Actuel Développement, no. 23. mars-avril 1978.
- TUINDER, Bastiaan A., Ivory Coast : The challenge of success, (report by the World Bank) Baltimore, John Hopkins University Press, 1978.
- World Bank, Education, sector policy paper, April 1980, 143 pages.

### 3- TANZANIE :

- Arusha Declaration, Government printer, Dar es Salaam 1967, 20 pages.
- BRAY, P. F. Nursey, "Tanzania : the development debate", African Affairs vol. 79, no. 314, January 1980, (pp. 55-79).
- DODD, William A., Education of self-reliance in Tanzania : A study of its vocational aspects, New Teachers College Press, Columbia Univ. 1969.
- ERGAS, Zecki, "La politique des villages Ujamaa en Tanzanie : la fin d'un mythe", Revue Tiers-Monde, no. 77, tome XX, 1979.
- GUILLETTE, Arthur, "L'éducation en Tanzanie : une réforme de plus ou une révolution éducationnelle", Revue Tiers-Monde, no. 64 tome XVI, oct.-déc. 1975, (pp. 735-756).
- HALL, Budd L., "The structure of adult education and rural development in Tanzania", I. D. S., Discussion Paper no. 67, January 1975.

- MBILINYI, Marjorie, "Education for rural life or education for socialist transformation", Paper prepared for the annual social science conference of the East African Universities, december 1973.
- MBILINYI, Marjorie, "Conscientizacao and the african revolution" - The African Review, vol. XV, no. 1, April 1972.
- MBILINYI, Marjorie, "Peasants education in Tanzania", Stratégies éducatives dans le Tiers-Monde, éd. de l'Université d'Ottawa (I.C.I.), 1976, (pp. 109-129).
- MBILINYI, Marjorie, "Peasants education in Tanzania", The African Review vol. 6, no. 2, 1976, (pp.167-236).
- Ministry of National Education, "The eradication of illeteracy", The Tanzanian Education Journal, vol. 1, Dar es Salaam, 1972.
- MODERNE, Frank, "Les villages Ujamaa en Tanzanie", Développement et Civilisation, no. 39/40, 1970.
- MORISSON, David R., Education and Politics in Africa, the Tanzanian case, London C., Hurst and Co. 1976.
- NDUNGURU, S., "Education for self-reliance and the curriculum", East African Journal, vol. VIII, february 1971.
- NYERERE, Julius, Socialism and rural development, Government Printer, Dar es Salaam, 1968.
- NYERERE, Julius, "Ujamaa, essay on socialism", D.S.M., Oxford University Press, 1968, (pp.44-75).
- P. A. "Le développement de l'éducation en Tanzanie", Marchés Tropicaux et Méditerranéens no. 1612, oct. 1976, (pp. 2535-2536).
- PARKER, Ian C., "Ideological and economic development in Tanzania". African Studies Review, vol.XV, no.1, april 1972.
- SAMOFF, Joel, "Education in Tanzania, class formation and reproduction", The Journal of Modern African Studies, 17, 1 (1979) pp. 47-69.
- The United Republic of Tanzania, The Third Five Year Plan for economic and social development 1976/77, vol.1, Government Printer, Dar es Salaam 1978.
- TRAORE, Aly, "Rapports agriculture - industrie et socialisme Ujamaa en Tanzanie", Revue Tiers-Monde, no. 64, oct. déc. 1975, (pp. 805-820)

#### 4- LA CONSCIENTISATION :

##### a) Différents auteurs :

ALBERTO, Silva, "La pédagogie de Paulo Freire : une conception politique de la culture", Etudes, no. 333, déc. 1970, (pp. 656-672)

ALSCHULER, Lawrence R., "The conscientization of Domitila : a case study in the political psychology of liberation", Contemporary Crises, 4 (1980) pp.27-41.

CLASBY, Miriam, "Education as a tool for humanization and the work of Paulo Freire", The Living Light, vol. 8, no.1, spring 1971, (pp. 48-59).

ELIAS, John L., "Social learning and Paulo Freire", The Journal of Educational Thought, vol.8, no.1, 1974 (pp.5-14).

GAUVRY, Michel, "Paulo Freire, 15ans d'exil et de découverte", Dossiers Faim & Développement no. 80/2, fév. 1980, série 33.

LAFLEUR, Guy, "Le véritable apport des expériences latino-américaines en éducation populaire", Perspectives, vol.2, no.1, 1975, (pp.118-120)

LLOYD, S., "Freire conscientization and adult education", Adult Education, vol. XXIII, no.1, 1972 (2-20).

Mouvement International de la Jeunesse Agricole et Rurale Chrétienne, "Paulo Freire : une révolution mondiale de l'éducation", IDOC International Paris, Seuil, no.29, 15 août - 1er sept. 1970, (pp.25-63). voir aussi no.40, fév. 1971, (pp.47-60)

P. A. "Comment Paulo Freire voulait changer les Brésiliens" - Terre Entière, no. 34, mars-avril 1969, (pp.8-38).

SANDERS, G. Thomas, "The Paulo Freire method : literacy training and conscientization", Education and Development, Latin America and Caribbean, University of Calif., 1972, 732 pages, (pp.587-602)

SMITH, William, The meaning of conscientizacao : the goal of Paulo Freire's pedagogy, Amherst, Mass. Center for International Education, Univ. of Mass., 1976.

SMITH, William, "Bitting off more consciousness than you develop", texte inédit produit par ARLA, Massachusetts 1978, 24 pages.

WEAVER, J. F., "Paulo Freire and education : one sociological view", Paper presented at American Educational Studies Association, february 23, 1972.

b) Les monographies de Paulo Freire :

FREIRE, Paulo, "Cultural action and conscientization", in : Cultural action for freedom, Penguin Education, Centep for the study of development and social change, Cambridge, Mass., 1970, (pp. 51-83).

...../, De l'analphabétisme à la conscience démocratique, Paris éd. du Cerf 1971, 156 pages.

...../, L'éducation, pratique de la liberté, 2e édition, Paris, éd. du Cerf 1973, 154 pages.

...../, Lettres à la Guinée Bissau sur l'alphabétisation, Paris éd. Maspéro 1978, 181 pages.

...../, Méthode d'alphabétisation des adultes employée dans le Nord-Est brésilien, Institut Canadien d'Education des adultes (I.C.E.A'), Montréal, sept. 1970, série pièce au dossier no.2, 24 pages.

...../, Multinationales et travailleurs au Brésil, Paris, éd. Maspéro 1977, 254 pages.

...../, Pédagogie des opprimés, suivi de conscientisation et révolution, Paris, Maspéro 1974, 205 pages.

...../, Pedagogy of the oppressed, translated by Myra Bergman Ramos, New York, Herder and Herder, (1971, c 1970), 186 pages.

5- D I V E R S :

AMIN, Samir, Classe et Nation dans l'histoire et la crise contemporaine, Paris, éd. Minuit, 1979, 263 pages.

AMIN, Samir, Impérialisme et développement inégal, Paris, éd. Minuit 1976, 193 pages.

BAROU, Jacques, "Les travailleurs africains en France", Présence Africaine, nos. 105-106, 1978, (pp.61-89).

BELLA, Sita, La négresse : blanche et noire, Mundi, Yaoundé 1970.

BRZEZINSKI, Zbigniew, Between two ages, New York, Viking Press, 1970, 334p.

- CHEN, T.H., "Education for the chinese revolution", Current History, vo. XXXII, January 1957 (pp.43-48)
- COOMBS, Philippe, La crise de l'éducation dans le monde, Paris, P.U.F., 1968, 322 pages.
- DESROCHES, H., "Alphabétisation et scolarisation, stratégies comparées", Communautés, no.44, avril-juin 1978, (pp. 43-76)
- DIOP, Cheik Anta, L'Afrique Noire pré-coloniale, éd. présence africaine 1960, 213p.
- DIAWARA, M.T., "Education et Développement", Actuel Développement, no.3, sept. oct. 1974.
- DJILA, Milovan, The new class : an analysis of the communist, London Unwin Books 1966, 214p.
- ELA, Jean Marc, La plume et la pioche : réflexion sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique Noire, éd. Clé, Yaoundé 1971, 95p.
- ERNY, Pierre, L'enfant et son milieu en Afrique Noire, Paris, Payot 1972, 308 pages.
- FANON, Frantz, Les damnés de la terre, Maspéro, Paris 1976, 242p.
- FANON, Frantz, Peau noire, masques blancs, Paris, Seuil 1952, 220p.
- HENRY, Jules, Culture against man, New York, Random House, 1963, 495p.
- HUGON, Philippe, "L'enseignement : enjeu de la compétition sociale à Madagascar", Revue Tiers-Monde, XV, 59-60, juillet-oct. 1974, (pp. 491-510).
- KHOI, Lê Thanh, L'enseignement en Afrique Tropicale, P.U.F, Paris 1971, 463p.
- KHOI, Lê Thanh, "L'aide à l'éducation : coopération ou domination ?" Perspectives, vol. VI, no 4, 1976.
- KROEBER, Alfred Louis, "Caste", in :/ Encyclopedia of the social science, New York, MacMillan Co., vol. III, (pp.254-256), published dec. 1930 and reprinted 1967.
- LYCOPS, Jean Pierre, L'agression silencieuse ou le génocide culturel en Afrique, Paris, éd. Anthropos, 1975, 219p.
- MANDEL, Ernest, La formation de la pensée économique de Karl Marx, de 1843 jusqu'à la rédaction du capital, étude génétique, Paris, Maspéro, 1967, 216p.

- MEAD, Margaret, Culture and commitment : a study of the generation gap, New York, Natural History Press/Double Day Co. 1970, 91p.
- MEISTER, Albert, L'Afrique peut-elle partir ? Paris, Seuil 1966.
- MEMMI, Albert, The colonizer and the colonized, New York, Ballantine Books, 1964, 460p.
- MEMMI, Albert, Portrait du colonisé, Paris, éd. Payot 1973, 179p
- MOISSET, Jean, "Politiques d'intégration des systèmes économiques et scolaires dans les pays africains", Discussion Paper, Laval University, february 1979, 25p.
- NDUMOUNI, Abdou, L'éducation en Afrique, 2e éd. Paris, Maspéro 1967, 399p.
- MUKENDI, N., "Education et identité culturelle", Recherche pédagogique et culture no. 46, vol.8, avril 1980, (pp. 3-12)
- NADEL, Siegfried Frederick, The foundations of social anthropology, London, Cohen & West, 1969, 420p.
- PASSERON, J. C. et P. Bordieu, La reproduction, éd. Minuit, Paris 1970.
- ROJAONAH, Voahangy, "Réflexion sur l'éducation en Afrique", Présence Africaine no. 111, 1979, (pp.19-30).
- SALIFOU, André, "L'éducation africaine traditionnelle", Présence Africaine no.89, 1er trimestre 1974, (pp;3-14).
- SIMIYU, Vincent G., "Traditional methods of education in East Africa" Présence Africaine no.87, 1973, (pp.178-196)..
- TANGOC, Chau, Croissance démographique et coût de l'enseignement dans les pays en voie de développement, UNESCO, Paris 1972, 231p.
- TREMBLAY, Joseph, "Le phénomène de l'exode rural", Dossiers Faim et Développement, no.80/3, mars 1980.
- UNESCO, Conférence des Etats Africains sur le développement de l'éducation Rapport final, Addis Abbéba, Ethiopie, 15 - 25 mai 1961.