

Les savoirs locaux et l'école :

Le potentiel et les dangers de l'enseignement communautaire dans les régions de l'ouest du Sahel

POUR QUE LES SAVOIRS LOCAUX PUISSENT AVOIR UNE influence significative sur le futur des sociétés africaines, elles devraient être accréditées par l'institution scolaire, officiellement chargée d'organiser la diffusion du savoir, de le certifier et de former la prochaine génération de citoyens. Pourtant, à travers la région, l'éducation a été le secteur le moins enclin à intégrer les savoirs locaux ou à considérer la science autochtone comme source légitime d'inspiration. Les exceptions à cette règle se sont surtout produites dans le cadre de programmes d'enseignement et d'alphabétisation non-formels, qui utilisent assez souvent les langues africaines et se concentrent sur les besoins des communautés.

Les nouvelles formes de scolarité

Pour ce qui concerne l'enseignement primaire formel, les changements qui se sont opérés durant les vingt dernières années en Afrique de l'Ouest ont commencé à lézarder le mur qui sépare l'école des sociétés locales. Ces changements ont même permis de créer des opportunités pour de nouveaux programmes. En voici quelques exemples :

L'enseignement primaire universel reste un objectif à réaliser. En réduisant les ressources disponibles pour l'éducation et en apportant des restrictions à l'emploi dans le secteur public, les politiques d'ajustement structurels appliquées dans les pays d'Afrique de l'Ouest au début des années 1980, ont con-

duit à une réduction de la motivation populaire pour l'instruction ainsi qu'à celle des capacités des Etats à la fournir. Les inscriptions dans les écoles primaires qui étaient de l'ordre de 30% dans les pays sahéliens en 1980, ont très peu progressé durant les dix années qui suivirent -taux de croissance négatif pour le Mali (-3%), à peine 4% pour le Niger, et entre 1 et 2% par an pour le Burkina Faso, la Mauritanie et le Sénégal. Ce taux a d'autre part été presque partout en diminution dans les zones rurales.

Face à cette situation les gouvernements ont commencé à envisager des formules et mécanismes alternatifs pour renverser cette tendance. Il s'agit de l'établissement d'écoles communautaires, de l'appui accru à l'instruction non-formelle et de la création de toute une série de programmes expérimentaux.

L'éducation formelle a été sujette à de nombreuses critiques et des

Les *Notes CA* sont des rapports périodiques sur les initiatives en matière de Connaissances Autochtones en Afrique subsaharienne. Elles sont publiées par le Centre pour la gestion de l'information et de la connaissance (*Knowledge and Learning Center*) de la Région Afrique, qui représente la Banque mondiale dans le cadre d'un partenariat établi avec des communautés, des ONG, des institutions du développement et des organisations multilatérales. Les opinions exprimées dans cet article sont celles des auteurs et ne devraient pas être attribuées au Groupe de la Banque mondiale ou à ses partenaires dans le cadre de cette initiative. Une page sur les CA est disponible sur l'internet aux coordonnées suivantes : <http://www.worldbank.org/aftdr/ik/default.htm>

défis lui ont été adressés émanant d'autres modèles : certains centrés autour de la notion de "développement approprié", d'autres sur l'instruction religieuse, ou sur des approches de formation des adultes dans les langues africaines. La réforme de l'éducation primaire et secondaire est presque partout au programme.

La société civile joue un rôle de plus en plus important dans la fourniture des services d'enseignement. Les organisations non-gouvernementales (ONG), les fondations privées et les associations locales sont de plus en plus autorisées et encouragées à ouvrir leurs propres écoles. Les gouvernements sont de moins en moins intéressés à exercer un monopole dans le domaine de l'éducation, bien qu'ils conservent les fonctions de régulation clés.

Le système éducatif formel lui-même est en train d'être décentralisé à un degré jamais atteint auparavant, avec plus de pouvoirs discrétionnaires donnés aux inspecteurs régionaux et aux conseils pédagogiques locaux.

Cette diversification combinée à la recherche de l'identité culturelle ont ouvert la voie, bien que de manière hésitante, aux nouveaux programmes et à de nouvelles sources d'inspiration, et ont fourni de nouvelles opportunités pour une reconnaissance des savoirs locaux.

Une histoire faite d'expériences

La recherche de formes alternatives en matière d'éducation n'est pas nouvelle en Afrique de l'Ouest. En fait, la notion même de "programme autochtone" est très empreinte de souvenirs de l'époque coloniale, lorsque ce terme désignait le type d'instruction jugé appropriée aux populations rurales ou dites "autochtones", différente de celle réservée à l'élite urbaine. Cependant, une demande excessive en matière d'éducation formelle, où ce qui a été perçu comme ses insuffisances, ont conduit à une grande variété de modèles éducatifs dans l'Afrique d'après les indépendances. Le mouvement Harambee au Kenya en est un exemple qui a été à l'origine de la création d'écoles par les communautés pour palier à la carence de l'Etat, même si assez souvent ce dernier finissait par en prendre le contrôle. Les Brigades Serowe au Botswana et l'Enseignement moyen pratique du Sénégal sont des exemples des tentatives de rendre les programmes d'enseignement compatibles avec les exigences du développement en y intégrant la formation

technologique appropriée, les expériences pratiques en matière de gestion d'entreprise et les références à la culture locale.

Il existe cependant des différences qualitatives et quantitatives importantes concernant les différentes expériences en matière de programmes d'enseignement alternatifs entre la période d'après les indépendances et l'époque actuelle en Afrique de l'Ouest. En termes quantitatifs, les programmes d'enseignement alternatifs et l'enseignement communautaire sont devenus une partie importante du système éducatif national de pays tels que le Mali, le Sénégal, le Burkina-Faso. Les projets d'enseignement alternatif et communautaire étaient traditionnellement des projets dits "pilotes" qui semblaient devoir le rester. Cependant, ils occupent à présent près du quart des écoles élémentaires existantes en milieu rural au Mali et devraient, dans les prochaines années, constituer 20% de celles du Sénégal. Qualitativement, l'enseignement alternatif n'est plus considéré comme étant nécessairement un enseignement de seconde classe, bien que persistent des problèmes d'équivalence avec le système formel. L'instruction dans les langues locales gagnant de plus en plus de légitimité, la décentralisation qui permet de dévoluer de plus en plus de pouvoirs aux acteurs locaux et les changements en matière de perspectives d'emploi pour les jeunes sortant de l'école, ont tous contribué à la réduction de l'hégémonie exercée par le programme classique d'enseignement de type occidental, et à ouvrir la voie à des approches différentes et complémentaires.

La recherche pour des solutions alternatives a pris diverses formes : écoles communautaires parrainées par l'Etat ou par des ONG, écoles pilotes ou d'éducation surveillée parrainées par l'Etat (généralement des écoles élémentaires traditionnelles choisies pour adopter des méthodes novatrices d'enseignement communautaire et pour les appliquer dans le cadre de l'éducation formelle), accroissement de l'intérêt pour l'instruction coranique ou pour des formes hybrides combinant instruction musulmane et occidentale, et des écoles privées créées par des individus ou des entrepreneurs indépendants, en particulier dans des zones urbaines.

Le modèle communautaire

Au Sahel comme ailleurs sur le continent africain, on considère que les parents ou les communautés doivent s'impliquer dans la gouvernance des systèmes éducatifs

communautaires ainsi que dans la fourniture de ce type de service. C'est ainsi que "l'appropriation" locale de l'éducation est développée et exprimée de diverses manières:

Participation financière : Contributions à la construction, à l'équipement et au fonctionnement des écoles ainsi qu'aux salaires des enseignants.

Participation administrative : Implication dans le processus de prise de décisions concernant l'administration de l'école et la réglementation.

Participation à l'élaboration des programmes : Un rôle accru pour les parents et les membres des communautés dans le choix et la spécification des programmes, dans l'enseignement et dans l'évaluation des élèves.

La participation à l'élaboration des programmes offre bien sûr la possibilité d'incorporer les savoirs locaux, bien que la participation financière et administrative soient nécessaires pour la rendre effective. Parmi les mesures proposées figurent l'utilisation des langues locales, le recours ponctuel aux artisans locaux pour l'instruction en tant qu'enseignants ou en organisant des visites dans leurs ateliers pour les écoliers, écriture et enseignement de l'histoire locale, et inclusion de l'instruction religieuse ou morale d'inspiration locale.

En outre, quelque unes des ONG et des institutions de la société civile impliquées dans le parrainage des écoles communautaires sont animées d'un désir explicite de création d'un programme nouveau plus approprié pour faire face aux défis du développement local de l'Afrique du 21^{ème} siècle. L'*Institut d'Education Populaire* de Kati au Mali par exemple, a longtemps oeuvré à l'élaboration d'un programme d'enseignement élémentaire "Ciwara" (terme bambara désignant le totem à tête d'antilope, symbole de l'identité malienne), avec une concentration sur l'acquisition des compétences de "leadership", c'est à dire au développement d'aptitudes qui permettraient aux jeunes de jouer un rôle décisif dans le développement de leur communauté.

Au Sénégal comme au Mali, les partenaires de la société civile impliqués (associations) tendent à l'être également dans d'autres secteurs du développement local, comme la gestion des ressources naturelles, la santé ou l'agriculture. CEWIGAP au Nord du Mali, Tostan et ANAFA dans la région Djourbel du Sénégal par exemple, combinent le parrainage d'école avec différents autres projets. Cette situation crée des

opportunités d'introduction dans les programmes d'enseignement primaires et secondaires de sujets ayant trait au développement local et aux savoirs locaux.

Difficultés dans la réalisation

Malheureusement on a beaucoup plus parlé qu'agit dans ce domaine. En fait, les éléments ayant trait aux savoirs locaux ne sont que rarement intégrés dans les programmes communautaires, car ils requièrent imagination et énergie, sans parler de la volonté de se départir des normes existantes. En outre, les contraintes en matière de ressources favorisent une tendance à la baisse de la qualité de l'enseignement dans ces écoles.

Contraintes en ressources humaines : Les enseignants possèdent généralement une formation minimale et peuvent n'avoir reçu qu'une instruction limitée. Quelque fois se sont des villageois ou des parents d'élèves qui savent lire et écrire qui sont choisis par la communauté elle-même pour suivre une formation de quelques jours. Dans d'autres cas des volontaires payés avec des fonds en provenance de dons sont recrutés parmi les jeunes ayant quitté l'école.

Contraintes financières : Les enseignements communautaires sont conçus pour être bon marché et sont dispensés en s'appuyant sur les fonds et matériels locaux.

Contraintes techniques : Concevoir un programme d'enseignement alternatif requiert de l'expérience et de la perspicacité, ce qui quelque fois fait défaut. Le défi le plus important consiste à concilier un contenu à base de savoirs locaux avec la nécessité, pour certains tout au moins, de pouvoir continuer leur formation dans les institutions formelles. Cette synthèse appelée "pédagogie convergente" au Mali, dépend en fait de la possibilité de trouver un moyen d'enseignement de la langue internationale (telle que la langue française) à partir d'une alphabétisation qui est faite dans les langues locales, par des enseignants qui eux-mêmes ne la maîtrisent pas.

Contraintes politiques : Le succès des écoles communautaires dépend de la possibilité de construire ce que l'on a pu appeler des "passerelles" avec le système d'enseignement formel, ce qui est difficile étant donné une certaine opposition des tenants (et produits) de ce système. Paradoxalement, le fait que la fourniture du service d'éducation alternative est de plus en plus dévolue aux associations et ONG locales. Ces dernières

sont peu à même de disposer du pouvoir nécessaire pour s'imposer au système traditionnel comme par exemple pourraient le faire les représentations des ministères ou des organisations internationales.

Inquiétudes concernant la qualité

“Qualité” et “équité” sont des mots clés dans le débat concernant le futur des écoles communautaires en Afrique de l'Ouest sahélienne. La critique que l'on entend souvent est que l'éducation est mise à la portée des communautés qui n'y avaient pas accès auparavant. Mais de quelle éducation s'agit-il ? Est-ce que des enseignants mal formés et très peu contrôlés peuvent fournir une instruction digne de ce nom ? Et cette sorte d'enseignement ne pose-t-il pas autant de problèmes qu'il en résout, en créant un système double, où les pauvres et les habitants des zones urbaines reçoivent une caricature “d'enseignement véritable” ?

De nos jours, ceux qui sont en faveur des écoles communautaires sont bien au courant des difficultés et les évaluations internes au sein des organisations qui parrainent ces écoles tendent à se focaliser sur les questions de qualité. D'autre part, certains posent aussi les questions suivantes : « tout d'abord qu'entend-on par “qualité” ? Est-ce que l'implication des communautés, l'alphabétisation dans les langues locales, l'incorporation d'éléments culturels dans les programmes ainsi que les questions de développement figurent dans la définition ou dans les tests standardisés de passage à l'enseignement secondaire, et constituent-ils les seuls critères d'évaluation ? » En outre, pour ce qui concerne “l'équité”, « est-ce que l'élément féminin en tire bénéfice ? » En fait, il apparaît que les écoles communautaires ont un taux de participation féminin supérieur à l'enseignement du secteur formel.

L'éducation “par tous” ?

Le mouvement des écoles communautaires ainsi que les tentatives d'intégrer les savoirs locaux dans l'éducation scolaire sont tous deux confrontés à des obstacles formidables. Les écoles communautaires constituent cependant une des meilleures opportunités pour une plus grande reconnaissance des savoirs locaux qui se soient présentées depuis longtemps dans les régions du Sahel, et ont déjà plusieurs réalisations à leur crédit. Comme les évaluations conduites au Mali et au Sénégal le montrent, ces écoles sont généralement bien appréciées des consommateurs—c'est à dire des parents et des autorités locales—principalement à cause de leur utilisation des langues africaines et leur adéquation potentielle avec la culture locale.

L'orientation récente consistant à obtenir le parrainage d'ONG et d'associations locales a aussi signifié l'établissement de liens avec d'autres projets de développement, où il existe en même temps un besoin pour et une utilisation des savoirs locaux. Ce mouvement a été pour beaucoup dans les intentions de réformes de l'éducation en général—comme en témoigne le nombre de fois où il a été mentionné lors des “Etats Généraux de l'Education”, tenus par les pays sahéliens ces dernières années pour discuter de la question de la réforme de l'enseignement. L'enseignement communautaire incarne en fait une forme possible de cet “Enseignement *Par Tous*”, une stratégie dont on a besoin de manière critique pour compléter “l'Education Pour Tous”, considéré comme un objectif à atteindre impérativement. Ceci offre une possibilité aux savoirs locaux d'être pris effectivement en considération.

En même temps, les dangers et les potentiels du mouvement d'enseignement communautaire illustrent le type de changements en matière de politique qu'il faudra faire pour réaliser la promotion systématique des savoirs locaux dans l'Afrique de l'Ouest contemporaine.

Cet article a été écrit conjointement par Peter Easton (Florida State University), Cris Capacci (Ecoles Communautaires, Kolondiéba, Mali) et Lamine Kane (ANAFSA, Sénégal). Les recherches ont été effectuées sous les auspices du Club du Sahel/OCDE, le Comité Inter-Etat de Lutte contre la Sécheresse (CILSS) et l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique.