

Enseignants et migrants en Afrique: rôle de l'école dans la cohésion sociale

Pierre Kipré¹

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire

Résumé

En même temps que les institutions et la vie politique doivent se stabiliser, la cohésion sociale en Afrique est sans cesse remise en question par des modes d'insertion et d'intégration des peuples dans l'Etat, parfois sur le mode de la violence; elle l'est aussi par la nature et l'ampleur des migrations des populations dont la conscience d'une identité propre en fait de quasi *nations* dans les jeunes Etats. La cohésion sociale est, ainsi, au cœur de nombreux défis du développement. L'école en Afrique subsaharienne, dont les ambitions formulées au début de l'indépendance visaient puissamment la cohésion sociale, n'a pas encore répondu aux attentes signalées dans la stratégie de développement de ces Etats. Au lieu du savoir vivre ensemble qui lui donnerait ici toute sa légitimité, le choix de la seule voie du savoir intellectuel sur un modèle hérité de l'ère coloniale explique largement cet échec.

L'approche actuelle du développement en Afrique, se fondant sur l'intégration régionale, laisse espérer ici un renouvellement de la réflexion, pour mieux réaliser la *transition pédagogique*. Par celle-ci, l'école et donc les enseignants en Afrique doivent jouer un meilleur rôle dans la promotion d'une citoyenneté plus dynamique, plus ouverte aux autres – en particulier les migrants - et plus soucieuse de préparer au dialogue interculturel pour des enrichissements mutuels dans l'Etat africain.

Abstract

While the institutions and the political life have to stabilize, the social cohesion in Africa is continuously questioned by the insertion and the integration mode of the populations in the State, sometimes about the mode of violence; but also by the nature and the importance of the population migrations which awareness of a proper identity make them appear as nations among the young States. The social cohesion is then in the heart of several challenges of the development. The school in the sub-saharian Africa, which the formulated targets at the beginning of the independence were to strongly contribute to the social cohesion, did not meet the highlighted expectations yet in the development strategy of those States. Instead of using their skills of living together that will give it its entire legacy, the choice of the intellectual knowledge based on a model unherited from the colonia era mainly explained its failure.

The current approach of the development in Africa, based on the regional integration, leads us to expect a renewal of the reflexion about how to better realize *the pedagogic transition*. Indeed, the school and the teachers in Africa must play a better role in the promotion of a more dynamic citizenship, more open to the others - in particular the migrant population -

¹ Notice biographique: Professeur d'université depuis 1986 et ancien ministre de l'Education nationale de Côte d'Ivoire (1993-1999), Pierre Kipré est historien de formation; il est l'auteur de nombreuses publications sur l'histoire de l'Afrique; il est, ainsi, l'un des auteurs des volumes 4 et 8 de l'*Histoire générale de l'Afrique* éditée par l'UNESCO. Il a obtenu le prix NOMA en 1987 pour son ouvrage *Villes de Côte d'Ivoire – 1890-1940*; NEA, Abidjan, 1986; 2 vol. Courriel: kip01fr@yahoo.fr

and more concerned about the preparation of the intercultural dialogue for a mutual enrichment in the African State.

Introduction

Pour éviter l'accusation d'eurocentrisme, les spécialistes de sciences sociales rencontrent quelques difficultés d'ordre épistémologique, lorsqu'il s'agit d'appliquer certaines notions à l'Afrique; en effet, plusieurs d'entre elles sont forgées à partir de l'expérience historique et du vécu culturel de l'Occident. Des notions comme *cohésion* sociale ou *Etat-nation* en font partie. Leur utilisation dans le champ de la réflexion sur l'éducation est pourtant aujourd'hui incontournable, à cause des rencontres, des échanges ou des conflits qui marquent l'histoire des relations entre l'Afrique et l'Occident au moins depuis le XVI^e siècle, car cette histoire fut aussi culturelle².

Bâti sur la place éminente de l'individu par rapport au groupe familial ou clanique ou ethnique, le modèle de société est celui de l'Etat-nation, c'est-à-dire la concordance d'une structure - l'Etat - dont l'autorité souveraine s'applique au territoire et à la population d'un pays déterminé avec un peuple (ou un ensemble de peuples). Liées par la conscience d'appartenir à une même communauté - la nation - les composantes de cette entité peuvent partager ou non une même langue; mais elles ont toujours une même histoire et les mêmes rapports à un certain futur et au reste du monde. Tout cela, ensemble, fonde l'identité du dit peuple (ou de l'ensemble des peuples). Dans le modèle d'Europe occidentale d'où il a tiré l'essentiel de sa substance, l'Etat-nation a fini peu à peu par s'incarner dans la démocratie représentative depuis la fin du XVIII^e siècle.

Dans les nouveaux Etats africains, ce modèle n'a pas eu encore le temps de prendre racine en raison des trames diverses de l'histoire sociale et culturelle de cette multitude de peuples qui composent chaque pays du continent. La problématique de la cohésion sociale qui s'articule sur celle de l'Etat-nation est, donc, ici essentielle et elle n'est pas seulement liée aux effets sociaux des politiques économiques des Etats. En effet, en même temps que les institutions et la vie politique doivent se stabiliser, la cohésion sociale en Afrique est marquée, parfois sur le mode de la

² Comme le montre Kpobi (2001: 56), les premières écoles d'inspiration européenne en Afrique de l'Ouest datent du début du XVI^e siècle (école portugaise à El Mina en 1529). Par ailleurs, l'un des tous premiers africains professeurs d'université en Europe est Antoine-Guillaume Amo, originaire de l'actuel Ghana (1707-1760); il étudia à l'université de Halle en 1729 et il fut professeur de philosophie à l'université de Wittenberg en 1738 avant de retourner dans son pays, à Axim, en 1753. Sur ce personnage, voir Hountondji (1977).

violence, par les modes d'insertion et d'intégration des peuples dans l'Etat et par la nature et l'ampleur des mouvements des populations. Nous voulons ici prêter plus d'attention à ces migrations, car ces populations en mouvement ont souvent une identité propre au point de constituer parfois de quasi *nations* dans l'Etat. La cohésion sociale est ainsi au cœur de nombreux défis du développement, principalement celui d'une plus grande efficacité des structures économiques, sociales et culturelles dans le processus de construction nationale ou de réalisation d'entités plus vastes.

L'école en Afrique, surtout en Afrique subsaharienne, a-t-elle répondu aux ambitions de cohésion sociale formulées au début de l'indépendance? Quelles voies n'ont pas été suffisamment explorées dans la formation, notamment dans celle des maîtres, si tant est que les choix stratégiques opérés sont pertinents? Qu'est-ce que nous offrent les perspectives d'intégration régionale, surtout si la mondialisation culturelle est comprise comme un mode de reconnaissance du multiculturalisme et de l'interpénétration culturelle à partir de valeurs partagées? Quelle place peuvent y jouer les nouvelles orientations de la formation des formateurs et du rôle social des enseignants en Afrique?

Les caractères généraux des migrations africaines et la question urbaine en Afrique aujourd'hui

Berceau de l'humanité, l'Afrique est depuis longtemps le théâtre de migrations d'ampleur inégale. Les facteurs explicatifs sont nombreux. Il s'agit généralement de l'occupation de nouvelles terres de culture dans le cadre d'une agriculture principalement de subsistance. Il s'agit de l'extension de réseaux marchands fondés sur un système de relais ou de réseaux dans un type d'économie longtemps peu monétaire. Parfois, c'est aussi la recherche de zones de plus grande sécurité qui met des populations en mouvement. Avant le XXe siècle, ces mouvements s'étaient généralement sur de nombreuses années, voire des décennies, contrairement par exemple aux invasions de l'Europe médiévale ou aux migrations de la révolution industrielle. Toutefois, à l'aube du XXe siècle, la carte des groupements humains de l'Afrique est déjà fortement remaniée par rapport à ce qu'elle pouvait être au début du XVIIe siècle.

Avec les premiers effets démographiques de l'économie minière en Afrique australe dans les années 1870-1980, de nouvelles formes de migrations apparaissent, celles liées à la recherche de travail. L'ère coloniale les amplifie partout avec la généralisation de l'économie de traite, dès la première moitié du XXe siècle. Il s'agit de répondre aux exigences d'un modèle économique et social dans un cadre administratif

et institutionnel totalement différent de ce que l'Afrique avait connu avant la conquête coloniale. La notion même d'étranger, donc d'immigré, change de contenu. Dorénavant est aussi un *étranger* celui qui appartient à un territoire délimité par le colonisateur, même s'il est de la même culture ou du même groupement ethnique. Sous l'effet de pressions diverses (fiscalité lourde, constructions de barrages hydro-électriques, expériences de recomposition socio-économique - comme les créations autoritaires de villages mossi en Côte d'Ivoire (Kipré, 2002)³ dès 1932 ou les *ujamaa* de Tanzanie dans les années 1970-1980), les migrations africaines sont dorénavant plus massives.

Au delà des migrations liées à la recherche de travail existe celles dites *de la faim*. Au cours du siècle dernier, à l'occasion des catastrophes climatiques (sécheresse des années 1910, 1918-1922, 1930-1931 et surtout 1970-1980 dans le Sahel et la Corne d'Afrique) ou à mesure que s'épuisaient les sols pauvres des zones menacées par la désertification, ce sont des milliers de personnes que la famine jette sur les routes. Enfin, il y a les migrations liées à la peur; elles sont surtout provoquées par les guerres civiles et les conflits frontaliers de l'ère post-coloniale. Il s'agit là de mouvements qui, certes, ne sont pas nouveaux en Afrique, si l'on se souvient des effets des guerres pré-coloniales. Mais l'instabilité chronique des Etats et les conflits de tout genre jettent sur les routes des milliers de personnes, victimes d'exactions et de violences. La carte des conflits en Afrique dessine imparfaitement celle de l'Afrique des réfugiés, car l'établissement d'un régime dictatorial provoque des migrations de la peur de même que le font les nombreuses guerres civiles. A la fin du XXe siècle, l'Afrique est le continent qui compte le plus grand nombre de réfugiés: à la fin du XXe siècle, l'Afrique est le continent qui compte le plus grand nombre de réfugiés⁴.

En dehors du nomadisme traditionnel, ce sont des groupements entiers de populations qui se déplacent depuis la colonisation. Ce sont également des mouvements individuels et continus en direction de zones d'immigration, surtout dans le cas de migrations liées à la recherche de travail et cela en fonction de la conjoncture économique. Dans les années '50-'60, le Ghana comptait, par exemple, la plus grande proportion d'immigrés de l'Afrique de l'Ouest (12% de la population du pays en 1960). Avec la récession des années '70, ce pays a vu repartir tous ses immigrés soit vers la Côte d'Ivoire (boom agricole et agro-industriel des années '70) soit vers le Nigeria (boom pétrolier); les Ghanéens se sont

³ Sur les problèmes récents de la population africaine immigrée en Côte d'Ivoire, voir aussi Tapinos (2001: 387-408).

⁴ 5,6 millions à la fin des années '80 et 7 millions en 1999.

mis eux-mêmes à émigrer en grand nombre (6% entre 1970 et 1980) et, au fil du temps, la Côte d'Ivoire est devenue le plus grand pays d'accueil des immigrés en Afrique de l'Ouest⁵.

A la fin des années '80, sur les 80 millions de migrants dans le monde, 35 millions étaient en Afrique subsaharienne, soit près de 44% du total (Russel, 1996: 297-337). Il s'agit de courants qui sont plutôt intra-africains⁶ qu'intercontinentaux, l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique australe connaissant le plus grand nombre de déplacements que les autres parties du continent. Même en prenant en compte l'émigration clandestine, surtout ces dix dernières années, on constate que les migrations africaines vers l'Europe, les Amériques ou l'Asie ne constituent pas ce flot massif dont les médias parlent (à peine 2% des migrations vers l'Union Européenne à la fin des années '90). Les Africains émigrent essentiellement vers d'autres pays africains.

Il en résulte aujourd'hui un gonflement extrêmement rapide de la population urbaine, lié à la fois à l'exode rural et à l'effet de l'immigration. La population urbaine totale du continent est passée de 31,8 millions en 1950 (soit 11% de la population totale) à 49,5 millions en 1960, 132,9 millions en 1980 et 190 millions en 1998 (soit 34% de la population totale). En 1950, seulement l'Afrique australe et l'Afrique du Nord, plus précocement urbanisées, dépassent 20% tandis que l'Afrique orientale reste, jusqu'en 1980, la partie du continent où dominent largement les ruraux. La population urbaine du continent est aujourd'hui sensiblement dans la même proportion que celle d'Asie (31,2%), mais bien moins que celle d'Europe (73,4%) ou d'Amérique latine (71,5%). Mais les projections pour 2030 tablent sur plus de la moitié de la population africaine (53% environ) dans les villes. Elle connaît, donc, une très forte croissance (UNESCO, 2000).

Ces chiffres cachent de grandes disparités entre les régions. En Afrique du Nord, de vieille civilisation urbaine et du fait de l'étendue des espaces désertiques, la population a eu souvent tendance à se regrouper dans des villes; aujourd'hui, c'est là que l'on trouve les plus forts taux d'urbanisation (86% en Libye, 63% en Tunisie, 56% en Algérie, 53% au Maroc, 45% en Egypte et 32% au Soudan). En Afrique subsaharienne, sauf dans la partie australe où le taux annuel de croissance de la

⁵ De 18% de la population totale en 1965, les immigrés sont passés à 22% en 1975, 28% en 1988 et 26% en 1998.

⁶ Plus de 90% du total des immigrés recensés dans chaque pays africain.

population urbaine se situe autour de 2-3%, il est supérieur à 4%. Les exemples d'explosion urbaine abondent sur le continent (Kinshasa, Lagos, Nairobi, Dakar, Abidjan) et cette évolution a toutes les chances de se poursuivre. Un trait caractérise cette urbanisation accélérée, la *macrocéphalie* urbaine, c'est-à-dire la prépondérance de la part d'une ville, généralement la capitale, dans la population urbaine du pays. Ce phénomène est très marqué en Afrique de l'Ouest (Antoine, 1995), le pourcentage de la population des capitales dans la population urbaine se situant entre 20% (au Nigéria) et 66% (en Guinée). Ce sont les pays *francophones* qui connaissent les plus forts taux du fait d'une tradition de centralisation administrative et économique héritées de la colonisation française.

Au total, la ville est à la fois considérée comme le meilleur marché de l'emploi et le meilleur accès à l'économie monétaire moderne. Elle est, ainsi, l'espace le plus attractif pour les populations migrantes, comme le montrent les soldes migratoires positifs entre les campagnes et les villes, entre les pays d'attraction démographique et les zones de *répulsion*. La ville est par ce fait aussi un pôle majeur de rencontre, de cohabitation ou d'exclusion culturelle: un pôle d'observation privilégiée de la cohésion sociale. On a, ainsi, le paradoxe d'un continent qui, sous l'angle des mouvements de populations les plus variés, est soumis également à tous les effets pervers des migrations.

C'est, d'abord, sous l'angle du cadre de vie, puis, par rapport au respect des droits humains et, enfin, sous l'angle culturel que les difficultés traduisent une réelle instabilité des conditions démographiques du développement. L'augmentation mal maîtrisée de la population urbaine et la faiblesse des investissements urbains caractérisent les politiques urbaines contemporaines en Afrique. Il s'en suit presque partout la persistance et l'aggravation du phénomène de *bidonvilisation* des villes qui date au moins de l'ère coloniale (Kipré, 1986 et Coquery-Vidrovitch, 1993). La dépression économique des années '80-'90 n'a fait que l'accentuer, comme cela avait été le cas dans les années '30. L'aménagement urbain ne suit pas les conséquences de cet afflux de populations et la ville africaine traduit les formes aiguës de la pauvreté ambiante: taux bruts de mortalité élevés (notamment la mortalité infantile), faiblesse des taux de scolarisation, pénuries alimentaires et malnutrition, faible attraction du continent sur ses propres ressources humaines (fuite des cerveaux). Il y a ici posée la question de la capacité d'accès de l'immigré à l'espace urbain aménagé. On assiste, donc, à des phénomènes de confinement de la population dans des lieux insalubres

comme les bidonvilles et les quartiers précaires: citoyens et étrangers sans grandes ressources s'y entassent⁷.

L'autre élément qui aggrave cette instabilité des conditions démographiques est le non-respect des droits humains. En effet, en analysant les politiques de migration, notamment dans les pays d'accueil, au nom d'un pseudo *seuil d'étrangers*, le gonflement rapide de la population immigrée provoque dans certains Etats des tensions sociales nouvelles et des *fièvres de xénophobie*. Sous des prétextes divers, des mesures d'expulsion de *clandestins* ou d'immigrés *illégaux* sont prises. Déjà exprimées sous la colonisation (au Gabon en 1953 et en Côte d'Ivoire en 1958) et dans les premières années de l'ère post-coloniale (le Ghana en 1969 et le Sénégal en 1965), les flambées de violence contre des immigrés Africains, voire leur expulsion, sont nombreuses depuis les années '80. Par ailleurs, elles sont organisées ou tolérées par les pouvoirs publics. Plusieurs pays africains ont connu ce type d'évènements tragiques⁸.

Sur le plan du respect des droits humains (à commencer par le droit à la vie), les effets sont comparables à ceux que les déplacements des populations provoquent dans le cas des migrations de la peur (réfugiés des guerres civiles, réfugiés politiques), même s'ils sont limités dans le temps, celui du retour au pays d'origine. Dans ce contexte, comme certaines études ont pu le montrer dans d'autres zones géographiques (Amérique Latine et Asie du Sud-Est), la pauvreté s'accompagne de graves distorsions sociales et de la mise à mal de la cohésion du tissu social, surtout lorsque celui-ci connaît de fortes perturbations, voire des agressions, au plan culturel. En dehors des effets purement démographiques des mouvements des populations, notamment les aspects de la transition démographique en cours, peu ou prou l'Afrique semble entrer dans l'ère de politiques éducatives plus conformes aux différents défis démographiques qui l'assailent; surtout si l'on veut miser sur l'école comme institution préparant les conditions de la cohésion sociale. Qu'en est-il en fait, aujourd'hui, surtout sous l'angle de l'enseignant et de sa formation?

⁷ Les solidarités claniques favorisent aussi, comme sous la colonisation, la constitution de quartiers à dominante régionale ou ethnique dans certaines métropoles.

⁸ Quelques exemples: la Zambie (1972), la Guinée Equatoriale (1976), le Kenya (1979 et 1981), l'Ouganda (1982), la Sierra Leone (1982), le Nigeria (1982-83 et 1985), le Sénégal et la Mauritanie (1989), le Gabon (régulièrement depuis la fin des années '80), le Cameroun (assez souvent depuis surtout 1991), l'Afrique du Sud (depuis 1991-92), l'Ethiopie (1998) et la Côte d'Ivoire (1993 et 1999-2001).

Les besoins éducatifs des migrants et la question de la formation des formateurs

Au début de l'ère post-coloniale, le choix stratégique des nouveaux Etats africains était celui de la construction de l'Etat-nation dans le prolongement de l'histoire coloniale. Bien qu'elle fût brève dans la durée (moins de soixante-dix ans en général), la colonisation n'a pas moins constitué pour ce continent une période de bouleversements, notamment sous l'angle de la formation et de l'éducation. Instrument de cette stratégie - notamment dans la réalisation d'un modèle de cohésion sociale articulé sur l'idée d'Etat-nation - l'école est l'élément essentiel d'un ensemble de règles et de structures destinées à donner de l'unité et de la cohérence à la société globale.

Or, il faut constater que la configuration éducative n'est pas homogène dans l'Afrique contemporaine. Dans presque tous les pays, on a en effet trois systèmes éducatifs. Il existe, d'abord, le système dit *traditionnel*. N'ayant pas de cadre formel visible pour celui qui ne baigne pas dans le contexte de chacune des communautés culturelles africaines, il est le plus répandu parmi les populations, même si tout le monde va vers le renforcement du système scolaire formel, comme le prouve l'adhésion de tous les pays africains au projet d'Education Pour Tous (E.P.T.). Le système scolaire formel - hérité surtout de l'ère coloniale et d'inspiration occidentale - est le second terme de la configuration éducative en Afrique. Le troisième est le système d'éducation coranique qui, à travers un réseau d'écoles de formation à vocation d'abord religieuse (les *medersas*), se trouve souvent en marge du système scolaire officiel dans les pays non-musulmans. Il se développe là où l'islam s'implante ou renforce des bases relativement récentes.

Cette configuration pose le problème même de l'identification des besoins éducatifs des populations. En effet, si partout l'éducation vise la socialisation de l'enfant, les valeurs qui doivent sous-tendre cette socialisation sont variées, voire contradictoires. Ainsi, là où le système scolaire formel - d'inspiration occidentale - prône l'émergence de la laïcité et la formation du citoyen, c'est-à-dire d'une personne qui doit substituer à l'esprit de soumission celui de responsabilité dans les choix qu'il se propose vis-à-vis de la communauté nationale, les deux autres opposent la soumission absolue, soit à l'égard des aînés sociaux ou du groupe clanique (le système *traditionnel*), soit aux préceptes du Coran - livre saint de la parole et de tous les commandements de Dieu - y compris dans les actes de la vie quotidienne (le système d'éducation coranique). Dans ces conditions, qu'est-ce qu'un besoin éducatif? A quel système se réfère-t-il et pour qui?

La notion de besoin éducatif a été largement développée en sciences de l'éducation et, donc, nous n'y reviendrons pas. Retenons seulement que, sur la base du Rapport Delors (Delors, 1996), quatre éléments caractérisent aujourd'hui le besoin éducatif et ce sont eux à placer l'éducation au cœur des mécanismes sociaux: apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être. Nous faisons, ici, le choix d'examiner ce besoin par rapport au système scolaire d'inspiration occidentale, tout en ayant bien à l'esprit les limites de ce système dans ses rapports avec les deux autres et sa capacité à réduire le champ des expériences culturelles dont sont porteurs les systèmes concurrents (ou différents). Malgré cette attitude, les difficultés ne sont pas toutes pour autant surmontées. D'une part, l'Afrique ne dispose pas de ressources suffisantes (humaines et financières) pour établir des données fiables, concernant soit les statistiques scolaires soit les interrogations que l'établissement de curricula adéquats exige. D'autre part, face aux prétentions *universalistes* d'un modèle culturel qui a fait ses preuves en Occident, l'Afrique institutionnelle (gouvernements, administrations publiques, parlements, partis politiques) ne dispose pas toujours de capacités d'anticipation permettant la conception ou l'adaptation de politiques éducatives qui prennent mieux en compte les mutations sociales et les défis des cultures et des sociétés africaines. Sous peine de disparition ou de fossilisation (faute de renouvellement), les cultures africaines semblent ainsi menacées.

Malgré ces obstacles et ces handicaps, les systèmes scolaires africains définissent les enseignants comme étant des acteurs du progrès social et ils tentent d'organiser leur formation sur cette base. A cause de l'uniformisation des programmes, de l'impérialisme des langues officielles de travail (français, anglais, portugais ou espagnol) et de la place insuffisante accordée aux capacités d'innovation des maîtres, la formation des enseignants apparaît comme inefficace lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins éducatifs des populations en mouvement.

Grâce à l'intervention de certains organismes comme l'UNESCO⁹, des réseaux d'établissements de formation se sont multipliés, surtout, en Afrique noire, rompant ainsi avec l'indigence de la situation coloniale: de 3,2% de scolarisation en 1938, l'ex-Afrique Occidentale Française est passée à un taux de scolarisation de 13,4% en 1957, avec une moyenne de 1 maître pour 75 élèves (Sato, 2003: 141). Depuis l'ère post-coloniale, les

⁹ Cf. Programme de création d'écoles de maîtres ou d'écoles de formation de professeurs, mené par l'UNESCO dans les années '60 - '70 en Afrique noire; depuis, d'autres organisations ont aidé plus tard dans ce sens.

taux de scolarisation se sont améliorés dans bien de pays, même s'ils sont encore relativement faibles (entre 45% et 70%). En même temps, on est passé de 1 maître pour 65 élèves dans les années '60 à 1 maître pour 45 à la fin des années '90.

Dans ces systèmes scolaires d'éducation, la formation des formateurs met encore prioritairement l'accent sur les savoirs à dispenser et chaque pays part, en général, du modèle colonial qu'il connaît le mieux. Legendre (Lecourt, 2000: 263) indiquait récemment que "*l'école ne joue pleinement son rôle qu'en introduisant l'élève, corps et âme, à un type de relations qui ne met pas en présence deux individus - l'enseignant et l'enseigné - mais un individu - l'élève ou l'étudiant - avec un savoir idéalisé comme horizon à conquérir par l'intermédiaire d'une personne autorisée - l'enseignant*". Un tel propos s'applique bien au système de formation des formateurs en Afrique, devant la préoccupation pressante de fournir à l'administration le personnel dont il a besoin pour faire fonctionner le jeune Etat. On considère, alors, comme étant automatique l'acquisition de comportements positifs devant accompagner tout savoir scientifique. Le savoir-faire pédagogique fait aussi l'objet d'attention dans de nombreux cas, notamment dans la formation d'instituteurs, mais cela en termes d'habiletés à reproduire en situation de classe. Le maître formé est un dispensateur de connaissances, un professionnel du savoir et non un éducateur, c'est-à-dire un guide pour la promotion du citoyen et pour l'initiation de l'enfant ou de l'adolescent à son futur statut civique.

Jusqu'aux années '90, les idéologies de l'Etat à parti unique et les théories du *père-fondateur* expliquent aussi ces choix dictés par la méfiance à l'égard de la pensée critique, souvent exprimée par l'enseignant. La longue dépression économique et la mise en œuvre des Plans d'Ajustement Structurel (P.A.S.) depuis les années '80 - avec la réduction des recrutements et des salaires notamment - ont fini par désorganiser ce qui restait des schémas éducatifs imaginés au début de l'ère post-coloniale. Aucune formation continue des maîtres n'est aujourd'hui dispensée; aucune solution alternative, autre que l'encouragement à la promotion de l'école privée dans beaucoup de pays africains, n'est venue corriger ces insuffisances. Certes, ici ou là, quelques expériences¹⁰ se font le jour pour tenter de faire acquérir cette dimension éducative à la fonction enseignante dans la phase de formation. Parfois, il est tenté de donner au futur maître la conscience de son rôle d'agent du développement, pour mieux articuler l'école et le milieu. Néanmoins,

¹⁰ En Angola, les écoles du programme EPF (Ecoles des Professeurs du Futur) lancé en 2001 par une ONG scandinave.

toutes ces expériences sont timides et éparées pour en faire un véritable système alternatif.

Globalement, on constate une reproduction des schémas éducatifs qui ont été hérités de l'ère coloniale, ne visant qu'à produire des travailleurs et non des citoyens. L'instruction prime sur l'éducation. Le rapport social de l'enseignant à l'éducation est, dans le meilleur cas, plus implicite qu'explicite. Il s'apparente, en fait, à celui d'un agent d'acculturation, par qui la modernité occidentale est reproduite sans discernement. Les relations avec les parents d'élèves sont plus ou moins organisées. Les tentatives d'organisation de ce partenariat parents/maîtres autour de l'école¹¹ tardent à prendre corps dans les systèmes éducatifs africains. On a, ainsi, un corps de fonctionnaires, ressemblant en tout point à son homologue occidental, mais sans les moyens d'adaptation de la pédagogie et sans les mêmes conditions socio-historiques de l'action.

La prise en compte de toutes ces préoccupations permet de comprendre que l'Afrique nouvelle est *en transition éducative* et exige une définition plus efficiente du rôle social du maître. De plus, hormis l'espoir de voir l'enfant obtenir plus tard un diplôme pour un emploi salarié, la société globale ne reconnaît pas de contribution du maître à la cohésion sociale; ou, plutôt, elle ne reconnaît pas dans son action avec les enfants les valeurs sur lesquelles se fonde son univers culturel¹². D'où le divorce, depuis longtemps clamé partout, entre la société et l'école en Afrique. Les défis qui découlent du nouveau besoin de vivre ensemble dans une société pluri-culturelle sont rarement pris en compte dans ces systèmes de formation des maîtres et la réflexion sur la formation par compétences fait ses tout premiers pas, ici, dans la formation des nouveaux maîtres.

Les limites des systèmes scolaires d'éducation dans les milieux des migrants sont plus criardes encore. En effet, l'analyse des programmes scolaires ne rend pas compte de projets ou de politique explicite d'insertion sociale des étrangers. Il n'y a ni de programmes spécifiques ni de programmes généraux destinés à leur faire découvrir les spécificités de leur pays d'accueil ou les ressemblances de celui-ci avec leur pays d'origine. Les disciplines comme l'histoire et la géographie en Afrique noire francophone ont même peu à peu commencé à connaître une *dérive nationaliste* (Kipré, 2002), reproduisant parfois indirectement des stéréotypes et des *a priori* sur certains peuples. Pour le maître, auquel il

¹¹ Cf. Programme CONFEMEN adopté en 1999 à Yamoussoukro par les ministres francophones chargés de l'éducation.

¹² Même au plan linguistique, beaucoup de pays d'Afrique francophone ont été longtemps réticents à introduire les langues nationales dans leur système d'enseignement.

est demandé de conduire une formation uniforme pour tous les enfants et tournée vers la réalisation de l'Etat-nation et non vers le respect des particularismes culturels, la préoccupation essentielle est de terminer le programme; même lorsque nombre de pays introduisent l'utilisation des langues nationales dans leurs systèmes éducatifs.

Dans les quartiers précaires des villes, là où se rassemblent surtout les immigrés, ou bien dans des campements créés par des paysans immigrés, il n'est pas rare de voir fonctionner des écoles clandestines. Ce sont des écoles privées ne répondant à aucune des normes officielles de fonctionnement (maîtres sans qualification professionnelle, outils pédagogiques très anciens). Outre des lacunes dans l'enseignement, on assiste à de graves atteintes aux rapports normaux entre le maître et les élèves. Par ailleurs, dans les camps des réfugiés, c'est-à-dire dans le monde des victimes directes des guerres civiles, des enquêtes montrent que la reproduction des distinctions ethniques ou religieuses dans les formes d'enseignements dispensés ou dans les manuels disponibles favorise la propagation ou la permanence de la culture de la violence, pourtant à l'origine des drames vécus.

Le monde de la précarité sociale où vit la majorité des migrants est, ainsi, au plan éducatif, celui de l'exclusion sociale. Ni les objectifs de contribution à l'intégration des individus assignés officiellement au système éducatif ni la mise en œuvre de politiques éducatives ne concourent efficacement à la cohésion sociale, à cause de la priorité donnée à la seule acquisition des savoirs. Certes, le maître ne peut pas tout faire pour l'insertion de l'enfant. Pourtant en Afrique, où le système éducatif d'origine occidentale sert de référence aujourd'hui, le maître est un maître de vérité, porteur des bases essentielles du changement dans le procès de modernité. Dans un tel espace culturel, où l'image de *l'initiateur* se superpose à celle du *maître de vérité*, il eût été possible de mieux articuler savoir et savoir-être, connaissance et comportement, instruction et éducation. Sur la base des objectifs universellement admis pour une éducation de qualité pour tous et en tirant le meilleur parti de la stratégie intégrative proposée dans le cadre du Nouveau Partenariat pour le Développement en Afrique (NEPAD), l'école en Afrique doit jouer un meilleur rôle dans la promotion d'une citoyenneté plus dynamique, plus ouverte aux autres et plus soucieuse de préparer au dialogue interculturel pour des enrichissements mutuels.

Les perspectives de la formation des formateurs et la question de l'intégration régionale en Afrique

Beaucoup de personnes ont dénoncé la mondialisation culturelle comprise comme “*processus multiforme d'homogénéisation, consistant en une mise en conformité des comportements culturels par rapport au canon que serait le modèle occidental*” (Césari, 1999: 1-8). Cet art de vivre aurait ses *hérauts* et ses *représentants* provenant de cultures et de sociétés très différentes, y compris d'Afrique. En fait, *l'homogénéisation* dont il est question est loin de résumer le phénomène de mondialisation culturelle. La modernité culturelle que les médias présentent se trouve remise en cause dans bien de cas en Afrique aujourd'hui, soit expressément - par exemple avec les mouvements *rasta*, *rap* ou plus largement le recours aux sonorités et aux rythmes africains en musique - soit indirectement avec l'apparition d'un langage spécifique dans certaines villes africaines (le *pidgincamerounais*, le *nouschi* ivoirien). Dans un cas comme dans l'autre, ces particularités culturelles ne sont pas le produit de l'école, encore moins des maîtres. Elles sont le produit de ces classes sociales, surtout urbaines, que l'on tente de frapper d'exclusion, mais dont la résistance puise de la force et du dynamisme dans les rencontres plurielles de populations d'origines culturelles diverses, même si toutes ne sont pas africaines.

L'école du futur maître au service de la société africaine doit retenir de ces changements en cours la capacité de dialogue interculturel et d'interculturalité. Cela passe par au moins trois attitudes: d'abord, mieux comprendre le milieu culturel africain pour y déceler les valeurs partagées autant par les cultures en présence que par les peuples des autres continents; ensuite, mettre en œuvre des habilités pédagogiques, sur la base de nouveaux curricula, qui partent de la réflexion sur la situation présente de *transition pédagogique*; enfin, s'attacher à faire établir des échanges entre tous pour des enrichissements mutuels.

La transition pédagogique signifie que l'on passe en Afrique d'une pédagogie de la soumission ou de la reproduction quasi mécanique des normes sociales à une pédagogie qui vise à affirmer une plus grande autonomie de l'apprenant et une plus grande capacité d'innovation. Elle exige, donc, que les présupposés théoriques de la psychologie de l'enfant et de la psychopédagogie soient analysés de manière plus critique, étant élaborés pour des sociétés industrialisées dans lesquelles le respect des droits humains irrigue en principe la structure sociale. Il s'agit là d'en retenir ce qui peut aider, en Afrique, le maître à former un citoyen responsable et ouvert au respect de la différence (politique ou culturelle). Les zones de forte immigration seraient, alors, les pôles privilégiés pour

la réalisation d'une telle pratique pédagogique. En même temps, l'orientation intégrative prise par le NEPAD, pour amener l'Afrique à conduire son propre développement sur la base de valeurs universelles partagées, exige une réflexion endogène plus poussée en termes, certes, de curricula et de programmes moins *nationaux*, mais aussi d'adaptation des habilités pédagogiques, sur la base des spécificités de chaque discipline - on n'enseigne pas les mathématiques comme on enseigne l'histoire - et en fonction de la contribution de chaque discipline dans le processus d'insertion sociale et culturelle de l'élève.

L'école du futur pour une meilleure cohésion sociale doit également se réorganiser pour mettre au cœur de son action quotidienne l'implication évidente des parents. Cela sera possible grâce à la mise en œuvre de projets éducatifs élaborés conjointement par les maîtres et les parents, à travers la redéfinition du rôle et de l'action des associations des parents d'élèves dans l'école et à travers la détermination et le suivi de certains contenus, en étant plus en rapport avec les préoccupations du milieu culturel dans lequel se situe l'école.

De telles approches signifient que, dans la formation du maître, se développe, par exemple, l'aptitude à la découverte (ou redécouverte) des cultures endogènes et des valeurs partagées. La connaissance du fonctionnement des sociétés à classes d'âge montre que le principe démocratique était au cœur de ces communautés et on peut, ainsi, aller de cette base culturelle vers la définition et l'apprentissage de la nouvelle culture démocratique. Le choix d'une pédagogie systématiquement participative prépare, sinon introduit, au dialogue culturel dont chacun tire la connaissance et le respect de l'autre autant qu'un enrichissement réciproque. Plus qu'un magister, l'enseignant devient ici un *accoucheur des connaissances* et un formateur de la nouvelle conscience de la collectivité, un initiateur du nouvel art de vivre ensemble. La participation ouverte à tous, citoyens comme immigrés, facilite et même renforce la marche vers l'intégration nationale et sous-régionale, car chacun peut voir les convergences culturelles, les possibles échanges, la relativité des différences et les dimensions de la nouvelle citoyenneté¹³. Le maître devient, ainsi, un véritable agent de promotion de l'intégration par son rôle dans la lutte contre les bases culturelles de l'exclusion

¹³ En Afrique du Sud, par exemple, le programme *Value of citizen*, lancé à la fin des années '90, obtient des résultats mitigés. Bien qu'il soit destiné à lutter contre la violence dans les écoles des *townships*, il ne s'adresse qu'aux élèves. La peur des criminels pousse les adultes (parents et policiers) non impliqués directement, à faire pression sur les enfants, pour que ceux-ci ne dénoncent pas les criminels et ne se constituent pas témoins des faits. La société de violence est d'abord la société corrompue par les adultes.

sociale. Les systèmes éducatifs africains ont certainement besoin d'un modèle de formation se basant sur l'acquisition de compétences qui soient ciblées par rapport aux objectifs d'intégration sociale de tous.

Conclusion

En concurrence avec d'autres modèles éducatifs africains, le système scolaire qui a été hérité de l'ère coloniale n'a pas encore répondu aux attentes signalées dans la stratégie de développement des Etats africains, notamment sous l'angle de la contribution à la cohésion sociale. Les formidables remaniements de la géographie humaine de ces pays les ont introduit dans un processus de massification des échanges entre peuples et entre cultures. Ainsi, les rapports ont été dépersonnalisés, surtout dans ces métropoles urbaines qui croissent à un rythme élevé et où les causes de l'exclusion sociale sont aussi bien multifformes que pressantes. Ici, les classes pauvres sont bien souvent recrutées dans les populations immigrées, vite assimilées à des classes dangereuses dans l'Etat-nation en construction. L'école n'est certes pas la seule institution d'intégration sociale; mais elle est celle dont l'objet explicite est la formation d'une communauté cohérente; elle est aussi l'institution qui se donne d'offrir les moyens à chacun de s'insérer dans la communauté. Le choix de la seule voie du savoir intellectuel, au lieu du savoir vivre ensemble aussi, explique un échec patent de l'institution scolaire aujourd'hui en Afrique. Les causes profondes sont à rechercher dans les objectifs du métier d'enseignant, objectifs qui traduisent le type de formation des formateurs, et dans l'absence de formation continue, donc, de moyen d'adaptation d'un rôle social pourtant essentiel par rapport à l'état de nos sociétés. La situation difficile, que les populations immigrées vivent surtout dans les villes, illustre largement cet état des choses.

L'approche intégrative du développement en Afrique, en cours ces dernières années, laisse espérer un renouvellement de la réflexion sur les systèmes scolaires du continent, pour mieux réaliser la *transition pédagogique*, pour abattre le mur de méfiance et de suspicion entre les peuples d'un même pays, ou vis-à-vis des populations immigrées, du fait des différences culturelles ou des situations sociales. L'intégration sous-régionale ne peut réussir que si l'on partage et si l'on vit les mêmes valeurs. On ne travaille mieux ensemble que si l'on s'apprécie positivement. Or, en l'état, les systèmes éducatifs formels ne peuvent pas permettre de faire l'économie de guerres civiles nées surtout des tensions sociales et de toutes les formes d'exclusion sociale. Outre la nécessité de repenser l'école, il nous semble important de s'attacher à placer les horizons de changement dans un cadre moins étiqué que celui de l'Etat-nation; car, ce dernier est encore sans réelle substance et cohésion

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

culturelles en Afrique. L'enseignant doit pouvoir jouer un rôle important de promotion d'un tel processus, étant plus porteur d'espoir et plus riche pour notre continent.

Références bibliographiques

Antoine, Ph. (1995). Population et urbanisation en Afrique. *La Chronique du CEPED*, n°17: 1-5.

Césari, J. (1999) Le multiculturalisme mondialisé: le défi de l'hétérogénéité. N° spécial sur Les anonymes de la mondialisation. *Revue Conflits & cultures*: 1-8.

Coquery-Vidrovitch, C. (1993). *Histoire des villes d'Afrique noire*. Paris: Albin Michel.

Delors, J. (1996). *L'éducation – un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.

Hountondji, P. (1977). *Sur la philosophie africaine*. Paris: Maspéro.

Kpobi, D. N. A. (2001). *Saga of a slave. Jacobus Capitein of Holland and Elmina*. Accra: Cooted Lt.

Kipré, P. (1986). *Villes de Côte d'Ivoire - économie et société (1893-1940)*, t. 2. Abidjan: NEA.

Kipré, P. (2002). De l'immigration à l'intégration: le cas des villages burkinabé de la région de la Marahoué. *Actes de la IV^e Université judiciaire de Côte d'Ivoire*. Abidjan.

Lecourt, D. (2000). L'école et le devenir citoyen. In *Migrations et errances*. Paris: Grasset: 261-265.

Russel, S. S. (1996). La migration internationale. In *Changements démographiques en Afrique subsaharienne*. Paris: INED / P.U.F: 297-337.

Sato, A. (2003). *Inventaire de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire*. Africa Research series, n° 8.

Tapinos, G. Ph. (2001). La population étrangère. In *La Côte d'Ivoire à l'aube du XXI^e siècle*. Paris: Karthala: 387-408.

UNESCO. (2000). *Annuaire Statistique*. Paris: UNESCO.