

Unesco  
Bureau d'Abidjan

Forum sur l'illettrisme en Afrique de l'Ouest

ILLETTRISME ET ECHECS SCOLAIRES EN AFRIQUE DE L'OUEST

Raphaël Ndiaye,  
Enda coorcom,  
Avril 1998

SOMMAIRE	PAGES
INTRODUCTION	4
I. ECHEC SCOLAIRE : L'AUTO-DIAGNOSTIC DES "DECHETS"	6
1.1. Les cas étudiés	7
1.1.1. <i>Abidjan</i>	7
1.1.2. <i>Dakar</i>	8
1.1.3. <i>Nouakchott</i>	10
1.1.4. <i>Cotonou</i>	10
1.1.5. <i>Le cas des filles de Cotonou</i>	11
1.2. Les environnements	12
1.2.1. <i>Les habitats</i>	12
1.3. Les causes	12
1.4. Les attentes	14
II. LA "FABRICATION" DE "DECHETS"	15
2.1. Le modèle scolaire exogène	15
2.2. L'environnement matériel	17
2.3. La pauvreté et ses contraintes	18
2.4. Les enseignants	19
2.5. Les programmes scolaires	20
2.6. La culture locale	21
2.7. La scolarisation des filles	21
2.8. Autres facteurs	23
III. ILLETTRISME ET ECHEC SCOLAIRE	25
3.1. Illettrisme et analphabétisme	25
3.2. De l'échec scolaire à l'illettrisme	27
3.3. Environnements propices contre l'échec scolaire et l'illettrisme	27
3.3.1. <i>L'Alphabétisation</i>	27
3.3.2. <i>La formation professionnelle</i>	28
3.3.3. <i>Des bibliothèques scolaires</i>	29
3.3.4. <i>Des bibliothèques publiques</i>	30
3.3.5. <i>L'édition africaine</i>	31
IV. QUELLES NOUVELLES VOIES POUR UNE EDUCATION ADAPTEE ?	32
4.1. Quelques principes	32
4.2. Les approches novatrices en éducation de base	33
4.3. Le cas de l'éducation environnementale	34
4.4. Démarche méthodologique en éducation environnementale	35
4.4.1. <i>Identification du cadre physique, social, économique et institutionnel</i>	35
4.4.2. <i>Information et sensibilisation</i>	36
4.4.3. <i>Harmonisation des perceptions et de l'expression en matière d'environnement</i>	36
4.4.4. <i>Lecture collégiale de l'environnement</i>	36
4.4.5. <i>Formulation de solutions</i>	37
4.4.6. <i>Traduction des problèmes en activités à conduire</i>	37
4.4.7. <i>Traduction des activités en objectifs et programmes de formation</i>	37
4.4.8. <i>Définition d'un partenariat</i>	38
4.4.9. <i>Identification et structuration des situations d'apprentissage</i>	38
4.4.10. <i>Mise en oeuvre du programme</i>	38

4.4.11. <i>Evaluation et rétroaction ou feed-back</i>	39
4.5. Les activités de terrain	39
4.5.1. <i>Volet hygiène, santé, embellissement</i>	40
4.5.2. <i>Volet agroforesterie</i>	41
4.5.3. <i>Volet élevage</i>	42
4.5.4. <i>Volet social</i>	42
4.6. Exploitation éducative	44
V. CONCLUSION	44
ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	46

## INTRODUCTION

Un peu partout dans le monde, les systèmes éducatifs se remettent en cause et s'interrogent sur leur devenir. Il en va de la sorte, en raison notamment du caractère essentiel que revêt l'éducation, qui permet à une société de se connaître et de se reconnaître, ainsi que de devenir autre tout en demeurant elle-même. Ce faisant, elle implique dans cette double démarche, la plupart de ses pans constitutifs.

Il en va ainsi par exemple de la Corée dont la commission présidentielle chargée de la Réforme indiquait en 1987, le nombre élevé de réformes de l'éducation menées depuis 1945, en mettant en exergue l'impossibilité de les conduire à bonne fin, sans une prise en compte conséquente et simultanée de tous les facteurs qui s'imbriquent entre eux et environnent l'éducation. Et cette commission de conclure :

« Chaque nation est en train de poursuivre une réforme de l'éducation comme si elle était en compétition avec d'autres. Les Etats-Unis sont en train de promouvoir une réforme sous le slogan "Excellence en éducation". La réforme éducative en Grande-Bretagne est destinée à développer les performances de l'étudiant et insiste sur l'enseignement technique. Le Japon met l'accent sur l'importance ou la dignité de l'individualité et la conscience d'être Japonais. Les réformes éducatives prennent de l'élan en France, en Allemagne de l'Ouest, en Union soviétique, bien qu'elles soient organisées avec des buts différents. Comme les nations avancées se mobilisent pour la réforme de l'éducation et le progrès de leurs économies, les nations en développement doivent se mobiliser avec une détermination plus grande afin d'être au diapason. La Corée qui tend à devenir un pays avancé ne peut rester en marge de la tendance globale ». (B. Camara, 1996, p.150)

Dans un tel contexte, on comprend que la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien ait eu lieu - en mars 1990 -, traduisant les préoccupations profondes du monde face à l'éducation, mises à jour et largement objectivées après de larges concertations sous-régionales.

Le Conseil de l'Europe, comme s'il reprenait le flambeau de la réflexion sur l'éducation, se réunissait en séminaire en décembre 1993 à Strasbourg sur le thème : "Education, structures, politiques et stratégies", retenant comme axes des principales politiques éducatives : **apprendre à vivre ensemble, apprendre à apprendre ensemble et apprendre à croître ensemble**".

L'Afrique qui en est à sa énième réforme de ses systèmes éducatifs, se situe au coeur de cette interrogation. Ces derniers ont été régulièrement remis en cause et auscultés sous toutes leurs coutures, et on arrive à douter - légitimement en toute humilité - de pouvoir renouveler le discours en cette matière. Bien évidemment un tel doute nous envahit avec la présente communication.

Cependant, si d'aucuns estiment qu'on a réformé à tout va, sans même se donner le temps de faire émerger des acquis, de les évaluer, et de les consolider, d'autres considèrent qu'il n'y a pas eu de réformes véritables, et que les systèmes éducatifs n'ont connu que des retouches, sans que soit vraiment rompu le cordon ombilical d'avec le système colonial d'origine. Il reste évident pourtant que la réflexion sur cette matière difficile n'a jamais cessé, de même les expérimentations dont le champ éducatif est le cadre et à différentes échelles.

Une table ronde interdisciplinaire sur l'éducation et l'apprentissage, tenue à Dakar en juillet 1992, a ambitionné de nous dire ce que devrait être l'éducation en Afrique au 21<sup>e</sup> siècle.

La table ronde a commencé par souligner l'idée fondamentale que l'éducation est la seule arme disponible à l'Afrique, si cette dernière veut vraiment réaliser une l'indépendance totale et une libération culturelle. Les objectifs suivants sont proposés :

- « Une éducation nouvelle, totalement reformulée, repensée et redéfinie qui devrait être renouvelée tous les dix ans après une évaluation soignée ;
- une éducation qui tient compte des impératifs du faible niveau actuel de développement de l'Afrique, reconnaît le rôle des sciences sociales et humaines et met l'accent sur l'enseignement de la science et de la technologie ;
- une éducation pratique pour les Africains qui, par ce biais, seront techniquement et intellectuellement équipés, et bâtiront une économie compétitive dans la région et trouveront des solutions efficaces, réalistes et à faible coût aux problèmes de l'Afrique ;
- une éducation d'orientation nationale et reflétant la culture africaine ;
- une éducation qui tendra à instaurer la démocratie et les droits de l'homme ;
- une éducation qui contribuera à développer la coopération et l'intégration africaines ainsi que la coopération internationale. »

Il est manifeste qu'il faut définir les conditions de faisabilité d'un tel programme. Nous disposons au moins deux éléments de référence à ce titre :

1 - une réflexion sur les fondements qui devraient être ceux du système éducatif pour le 21<sup>e</sup> siècle ;

2 - la somme d'expériences éducatives mûres ou en voie de maturation, conduites au sein des systèmes éducatifs africains et qui devraient permettre aujourd'hui une mobilisation progressive.

Grâce à ces deux repères, les bases d'un nouveau système éducatif en Afrique peuvent être esquissés.

Dans ce double contexte, il faut être attentif à l'amélioration qu'il est nécessaire d'apporter aux performances des systèmes éducatifs tels qu'ils fonctionnent en ce moment, d'une part pour en limiter l'échec, d'autre part pour combattre l'illettrisme primaire qu'ils génèrent et qui constitue à son tour le lit de l'échec scolaire. Ce sera notamment par la mise en place d'un environnement lettré approprié.

Telle est l'ambition modeste de la présente communication, rapportée au contexte global que nous venons de présenter sommairement.

## **I - ECHEC SCOLAIRE : L'AUTO-DIAGNOSTIC DES "DECHETS"**

Nous avons ambitionné de donner la parole à ceux qu'il est convenu d'appeler si péjorativement les "déchets scolaires". La question s'est révélée plus ardue que nous ne prévoyions car ayant été en définitive peu prospectée, tout au moins selon notre niveau d'information actuel. Nous n'avons pas pu disposer d'un échantillon significatif et à l'échelle de l'Afrique de l'Ouest, cadre de référence de la présente communication, et nous présentons en définitive l'approche comme une piste de recherche qui pourrait éventuellement contribuer à l'apport de correctifs aux distorsions des systèmes éducatifs.

Pour traiter de cette question dans les limites que voilà, nous nous sommes référé aux enfants travailleurs et aux enfants de la rue, dont nous savons qu'ils sont à la fois d'origine urbaine et rurale. Certes, tous les enfants travailleurs et enfants de la rue n'ont pas fréquenté l'école, mais nombre d'entre eux l'ont quittée en y ayant connu l'échec ou par abandon, puis en allant échouer dans la rue ou dans un travail rarement enviable. Comme le souligne Michel Bonnet (1993) : « Les enfants non inscrits à l'école ainsi que les écoliers abandonnant en cours de scolarité sont des

enfants travailleurs potentiels car dans leur quasi totalité ils appartiennent à des familles pauvres. Ce n'est pas par fantaisie qu'ils quittent l'école » (p. 11).

### 1.1 - Les cas étudiés

Nous présentons ci-après dans une description sommaire, les cas d'enfants ayant quitté l'école pour une raison ou une autre. Il s'agit d'enfants et de jeunes ayant vécu à Abidjan, Dakar, Nouakchott et Cotonou. Dans ce dernier cas, nous avons un groupe spécifique de filles dont la situation vis-à-vis de l'école sera présentée également.

#### 1.1.1. *Abidjan*

1. Il s'agit du cas de Inox, l'enfant d'acier. De tous les cas présentés, c'est le plus fouillé par Christine Denot, sociologue, dans le cadre d'un programme de recherche initié par l'Orstom et intitulé : « Crise et individualisations en Abidjan ». L'auteur s'est approché de l'enfant et a pu avoir avec lui une série d'entretiens, étayés par l'observation directe et en vue de recueillir l'histoire de sa vie. L'entretien connaît de nombreuses hésitations, l'enfant n'ayant pas l'habitude de parler de lui-même à un inconnu, et étant d'autre part élevé dans une tradition d'écoute des adultes et non l'inverse. Au fil des entretiens, l'auteur a pu reconstituer le récit de la vie de cet enfant, en notant par ailleurs sa force intérieure, son volontarisme, son dynamisme, son absence de fatalisme.

L'interruption de la scolarité de Inox est intervenue trois ans avant l'entretien, alors qu'il était au cours élémentaire deuxième année. Depuis lors, il a investi le monde du travail en devenant un jeune travailleur indépendant, vendeur de mouchoirs en papier. En définitive c'est la pauvreté qui est la cause de l'interruption de sa scolarité. Celle-ci s'expérimente au quotidien dans ce quartier flottant dénommé Washington, où le père ne vit que de la location de quelques baraques qu'il a emménagées sur un terrain qui ne lui appartient pas ; aidé par sa femme qui vend du pain mort ou pain invendu, dur, acheté à moindre prix et réutilisé pour faire des bouillies ou des tranches fricassées.

Washington est un quartier flottant et insalubre, avec le risque permanent d'une interruption de la scolarité par le déguerpissement de ses habitants. Comment étudier sereinement dans un tel cadre ? Inox vit cette situation d'angoisse dans sa chair pendant sa scolarité et après l'interruption de celle-ci, avec l'obligation de se battre tous les jours pour améliorer l'ordinaire de la famille.

Il a quitté l'école parce que son père n'a pas trouvé l'argent nécessaire pour payer sa scolarité. Il a vécu cette rupture comme une humiliation et une impuissance, ce qui a aggravé son amertume. Son père n'a même pas pu aller retirer son dossier, faute d'avoir pu régler les frais dus, alors que l'enfant travaillait bien.

D'autre part, il voit passer les enfants de quartiers riches allant vers le lycée tout proche. Ils sont moqueurs ou apitoyés, évoluant dans un cadre éducatif devenu pour lui inaccessible. Même vis-à-vis des enfants du bidonville qui continuent d'aller à l'école, Inox est une victime de leurs quolibets et il regrette que ni son père ni sa mère, ni son grand frère boulanger, ni ses soeurs n'aient pu l'aider à poursuivre sa scolarité.

S'il est amer vis-à-vis de cette situation, il garde l'espoir en l'avenir, en se disant que « Dieu est grand et pour toujours », et que peut être lui aussi sera mieux que ceux qui vont à l'école aujourd'hui. Cependant, son espoir demeure de reprendre sa scolarité, de manière à surmonter victorieusement l'exclusion dont il a été l'objet par la pauvreté de ses parents, et par l'inégalité des chances, imposée par le système éducatif.

#### 1.1.2. *Dakar*

Les cas des enfants de Dakar, suivis par les animateurs de l'équipe Jeunesse-Action d'ENDA, sont multiples et divers.

- L'un d'eux a dû quitter l'école parce qu'il a été la cible malheureuse des quolibets de son maître qui, par un jeu de mots à partir de son prénom, le dénomme Bouki, l'hyène, faisant ainsi de lui la risée de tous ses camarades.
- Un autre est laissé par son père à la garde de sa maman. Disciple d'un marabout, le père réside auprès de celui-ci dans une autre ville. Les problèmes que connaît le couple aboutissent à son divorce et l'enfant rejoint sa mère dans un nouveau ménage et dans une autre ville. Il ne s'entend guère avec les fils du nouvel époux et est considéré comme un fauteur de troubles. La mère est désireuse de préserver la quiétude de son ménage et le renvoie à une tante dans sa ville d'origine. Celle-ci n'arrive pas non plus à gérer l'enfant. A la suite de ces divers déplacements et problèmes familiaux, il abandonne l'école et se retrouve dans la rue. Jeunesse-Action lui ayant fait raconter son histoire, reprend contact avec ses divers parents, et se voit dire par son père : « Vous l'avez trouvé dans la rue, ramenez-le à la rue. » Finalement, c'est un membre de l'équipe Jeunesse-Action qui l'a accueilli dans sa propre maison, lui permettant ainsi de reprendre ses études.

- Un autre cas concerne un enfant qui s'est échappé de l'école coranique sur une vision mirifique de la ville. Il justifie son escapade par l'image suivante : « quand vous êtes en enfer et que vous entendez présenter le paradis, vous profitez de la moindre occasion pour vous échapper ». S'il a bien quitté l'enfer, le paradis dans lequel il arrive se trouve être les rues de la capitale. Après divers entretiens et son suivi par Jeunesse-Action, il est décidé à retourner auprès de son père à quelque 750 km de Dakar, afin d'y reprendre le chemin de l'école, mais avec le souhait de demeurer auprès de lui et pour ce faire, il a exigé qu'un membre de l'équipe l'accompagne afin de mener cette négociation avec le père. Ce dernier devait accompagner l'enfant le samedi 11 avril 1998.

- Un quatrième cas concerne un enfant qui a abandonné l'école car ayant découvert que son propre maître faisait la cour à sa mère. La visite à domicile d'un animateur de l'équipe, a montré que les conditions d'hébergement ne permettent pas à l'enfant de travailler. En effet celui-ci partage la chambre de sa mère, éclairée par une lampe à pétrole lorsque cette dernière, en dehors du maître, reçoit d'autres prétendants. L'enfant est révolté par la conduite de sa mère - ce qu'il ne peut exprimer librement - en même temps, il ne bénéficie pas des conditions matérielles requises pour bien faire ses études. C'est la raison pour laquelle après identification d'un membre de la famille qui réside en Mauritanie et l'accord des parties, il a été envoyé auprès de celui-ci où il a repris ses études qui se déroulent normalement, ce dont l'équipe Jeunesse-Action s'assure périodiquement.

- Un autre enfant a été sorti de l'école pour être "donné" par son père à son marabout avec la seule attente suivante : « Il est à vous, je n'en attends que les os... ». L'enfant a été emmené dans la nouvelle exploitation du marabout, à Khelcom. Compte tenu des dures conditions de vie qu'il y connaît, il s'en échappe et marche pendant trois jours et trois nuits, agressé par la famine et la soif, dormant au pied des arbres ou dans les branches de ces derniers. Alors qu'il était proche d'une ville, il est mordu par un serpent, et s'empresse de rejoindre le dispensaire où il a bénéficié de soins rapides et d'une somme d'argent de la part du médecin, pour lui permettre de se rendre dans la capitale. C'est dans les rues de cette dernière que les animateurs de Jeunesse-Action l'ont rencontré. Après audition de son cas et identification des parents, l'enfant a pu en définitive être ramené à un membre de sa famille qui réside dans une ville autre que celle où se trouvent ses propres géniteurs lesquels, de toute manière, l'auraient ramené au marabout.

- Un dernier cas concerne un enfant dont l'abandon de l'école a été simplement dû à l'absence d'un papier d'état-civil. Né d'un père qui n'a pas voulu le reconnaître, l'enfant a été inscrit à l'école par arrangement, sans avoir fourni ledit papier. Après son renvoi et son séjour dans la rue, Jeunesse-Action a pu entrer en contact avec l'un de ses oncles et, les papiers requis établis, a pu les fournir à l'école qui a accepté de le reprendre.

### 1.1.3 - *Nouakchott*

Quatre autres cas nous viennent de Nouakchott.

- G.K est renvoyé de l'école en raison de l'échec de ses études. Il n'a bénéficié d'aucune attention de la part de sa vieille mère illettrée, ni de son père qui consacre l'essentiel de son temps à la lecture du Coran.

- A.O est exclu en raison de son âge avancé.

- S.A.O a vécu comme un traumatisme le divorce de ses parents, première cause de perturbation de sa scolarité. Il finit par quitter l'école pour aider sa mère à gagner sa vie.

- C.O.B a abandonné l'école du fait du décès de son père et devant l'obligation d'aider sa vieille mère à gagner sa vie.

### 1.1.4 - *Cotonou*

- A. a vécu assez tôt le divorce de ses parents, tous deux fonctionnaires. Le père s'est rendu dans un pays voisin et lui, est resté seul avec sa mère. Entraîné par le mauvais compagnonnage des amis, il rentre tard le soir et finit par abandonner l'école pour laquelle il n'éprouve plus d'intérêt, bien que sa mère soit institutrice.

- B est envoyé à Cotonou - depuis son village - pour résider auprès de la soeur de sa grand-mère paternelle, pleine d'égards à son endroit. Il a fait l'école de base puis s'est inscrit au collège technique, mais au bout de deux ans, entraîné par des camarades vers la plage, il finit par dérober l'argent de sa grand-mère et commence à régresser à l'école d'où il est renvoyé.

- D voit sa mère se remarier avec un autre homme. En fait, il n'a vu celle-ci qu'une seule fois alors qu'il avait 8 ans. Il est pris en charge par son oncle paternel puis par son père, alors qu'il était au CM2, mais celui-ci le maltraite durement et sa nouvelle

épouse le méprise. Il finit par abandonner l'école. Son père ne lui adresse pas la parole lorsqu'il le rencontre dans la rue, alors que l'enfant espère retourner auprès de lui par la médiation de son oncle.

- E est membre d'une famille très nombreuse. Il précise qu'il ne connaît même pas les noms de tous ses frères et soeurs. Son père et sa mère se sont séparés. Il est resté avec sa mère qui le trouve insupportable car il rentre tard le soir et a fini par abandonner l'école. Celle-ci veut le renvoyer à son père. Pourra-t-il jamais reprendre l'école ? Non, la cause semble perdue.

#### 1.1.5 - *Le cas des filles de Cotonou*

L'enquête est conduite par la Commission nationale pour l'UNESCO du Bénin. Voici, sommairement ramassées, les causes des déperditions scolaires - abandons ou échecs - concernant les filles en particulier :

- la réclamation des filles par les fétiches ou les promesses faites de leur personne à ces derniers;
- les fiançailles précoces ;
- l'excision ;
- les rites de passage ;
- le mariage précoce arrangé ;
- la mise en gage de certaines d'entre elles par leurs parents ;
- le mariage-échange ;
- la garde des troupeaux dans la zone nord, habitée par les Peul en particulier ;
- le manque de temps et d'attention de certains de leurs parents ;
- la conduite d'activités économiques jugées essentielles à travers les marchés périodiques où elles jouent un grand rôle ;
- la non rentabilité de l'investissement dans l'éducation de la fille, celui-ci étant perçu comme un profit de la future belle-famille.

Quels diagnostics peut-on faire à partir de ces quelques données, et malgré leur manque d'exhaustivité ?

Les situations décrites sont en définitive fort diverses. Cependant, on peut retenir un certain nombre de caractéristiques.

## 1.2 - Les environnements

La rupture d'avec l'école est rarement souhaitée. Elle est en fait la conséquence d'un environnement fait de facteurs extérieurs à celle-ci et d'ordre socio-économique et socioculturel, avec une dimension psychosociale importante.

### 1.2.1 - *Les habitats*

Il s'agit habituellement d'habitats précaires : bidonvilles, quartiers flottants ou quartiers populaires. L'insalubrité y règne, de même que la promiscuité à l'intérieur des maisons. Ces habitats sont peu propices aux études et certains d'entre eux peuvent être déguerpis du jour au lendemain. Ils manifestent pour l'essentiel le degré de pauvreté des couches sociales concernées.

## 1.3 - Les causes

Elles sont principalement d'ordre socio-économique, socioculturel et psychosocial.

Il y a l'instabilité des familles, trop nombreuses, divorcées ou dont l'un des conjoints est décédé. L'enfant, dans ces contextes, navigue d'un parent à un autre, étant quelquefois rejeté par ses propres géniteurs. Cette instabilité familiale est parfois fondée sur des pratiques liées à la religion. Le désir légitime d'éduquer l'enfant dans sa foi, conduit à livrer celui-ci à un marabout, en principe chargé de sa formation spirituelle, morale et humaine, mais dont l'encadrement, dans les cas présentés, se révèle un désastre pour le devenir de l'enfant. Devant la force de la parole donnée et l'obéissance due à l'autorité religieuse, toutes deux intériorisées, les parents ne reviennent pas sur leur engagement initial de "don" de l'enfant malgré les drames vécus par celui-ci. Ils sont même prêts à se voir ramené l'enfant sous la forme de ses restes : un amas d'os blanchis.

Du point de vue économique, le degré de dénuement de certaines des couches sociales concernées, oblige l'enfant à interrompre sa scolarité et à apporter un appui à l'un des conjoints lorsqu'ils sont séparés, ou à tous les deux lorsqu'ils vivent ensemble mais ont un emploi précaire ou n'en ont pas. De ce point de vue et dans certains contextes, les opportunités que représentent les marchés locaux - hebdomadaires pour la plupart - sont à mettre à profit pour initier l'enfant (habituellement la jeune fille ici), à la vie des affaires tout autant que pour pouvoir gagner quelque argent pour les besoins de la famille. Ici, les traditions économiques recourent des traditions culturelles, qui répartissent les rôles sociaux entre les

sexes, en frappant en particulier les filles. Ces dernières, selon les contextes, sont plus soumises aux traits culturels des groupes concernés que les garçons, ce qui se comprend en ce que les femmes sont souvent gardiennes des traditions et permettent de perpétuer celles-ci par leur propre engagement et dès leur plus jeune âge.

Au plan culturel, on note avec l'un des cas, le traumatisme psychologique subi par l'enfant, à partir d'un traitement désobligeant de son prénom, et la volonté de le couvrir de ridicule.

Nous avons là une pente glissante, compte tenu de la nature de certains prénoms en Afrique, liés soit aux conditions de la naissance, soit à des faits vécus, notamment à travers le rêve, au moment de la conception, ou de la « pénétration » de la future mère par une âme errante, caractérisable et quelquefois identifiée. Les prénoms qui se justifient de ces repères, ont une signification profonde qui peut échapper à l'enseignant s'il est peu ou pas imprégné de la culture du milieu.

Il pourrait ainsi se gausser, avec facilité et superficialité de prénoms tels que : *Suntukung*, La Poubelle ; *Yaa Dikoon*, Le Revenant ; *Gañado*, Le Détesté ; L'Exécré ; *Gaskel*, Qu'on l'enterre..., qui nous situent respectivement en sphère de culture mandingue, wolof, poular et sérère.

Pourtant, selon les références culturelles, ces prénoms à vocation cathartique :

- indiquent d'une part que l'enfant est une personnalité hors pair, respectée et crainte par les siens, parce qu'il est capable de naviguer entre notre monde d'ici-bas et l'Au-delà, en naissant et mourant à volonté ;
- manifestent la perception de l'être intime de l'enfant et fixent définitivement ce dernier dans notre monde d'ici-bas, en rompant ses liens volontaires avec l'Au-delà.

Il devrait donc bénéficier d'attention et de respect, et non de ridicule.

#### 1.4 - Les attentes

Tous les cas relatés comportent une dimension psychosociale éprouvante. L'on imagine les drames vécus par ces enfants, ballottés d'un parent à un autre, d'un habitat à un autre, ou d'un groupe de jeunes de la rue à un autre ; combien il faut être fort pour s'affirmer dans un monde où aucun cadeau n'est consenti.

L'on imagine également le manque d'affection qui les frappe à un âge précisément où ils en ont le plus besoin mais où les adultes, bien loin de leur manifester l'intérêt requis, les ignorent superbement, s'ils n'en deviennent les bourreaux.

La rupture d'avec l'école est vécue péniblement dans la plupart des cas. Ces enfants n'ont peut-être pas encore posé un regard critique sur l'école et ses errements, sur le caractère inadapté de ses programmes ou sur son absence de débouchés. Ils ont aimé celle-ci ou pourraient encore s'y plaire, si l'attention nécessaire leur était donnée, ou si les conditions matérielles d'étude étaient plus propices ; si le contexte familial s'y prêtait davantage ; si l'affection des parents leur était acquise, etc. L'ayant quittée, ils l'ont retrouvée quelquefois, alors que d'autres regrettent de n'avoir pas eu cette seconde chance, quoiqu'ils la caressent encore... On pourrait ne point s'étonner de cette situation, en se rappelant que le 4e point de la Déclaration - en 10 points - des enfants et jeunes travailleurs - différente de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant - stipule : « Nous voulons une éducation avec des méthodes qui soient adaptées à notre situation », alors que le 10e point du même texte précise « Nous sommes contre l'exploitation de notre travail mais nous sommes pour le travail digne avec des horaires adaptés pour notre éducation et nos loisirs. »<sup>1</sup>

Dans quelques rares cas cependant, l'intérêt est ailleurs : il faut apprendre à gagner sa vie dès maintenant en s'initiant aux affaires. Il faut porter les traditions culturelles dans l'obéissance aux parents et l'observance des voies qu'ils ont tracées pour vous. L'on n'a pas vraiment demandé ici aux jeunes filles leur avis sur de telles options, mais nul doute qu'elles auraient regretté de rompre la relation à l'école pour l'observation de contraintes culturelles qui font d'elles, prématurément, des femmes mûres avant l'âge.

Nous pourrions retenir avec Jean-Baptiste Babo les facteurs ci-après qu'il relève dans son diagnostic des échecs scolaires :

- l'évolution du concept de la famille du type communautaire au type mononucléaire, père, mère, enfants ;
- le relâchement des liens familiaux et l'affaiblissement de l'autorité parentale, qui s'observent surtout en milieu urbain et se traduisent par une crise d'autorité des parents et leur carence dans le domaine de l'éducation ;

---

<sup>1</sup> Déclaration adoptée à la première rencontre internationale des enfants et jeunes travailleurs EJT, tenue du 24 novembre au 8 décembre 1996 à Kundapar en Inde.

- l'abandon par le père de son statut naturel de chef de famille, conséquence des conditions de travail dans les villes modernes ;
- l'absence de la mère du foyer pour de longues heures et ses conséquences sur l'enfant ;
- la rupture dans l'histoire du milieu familial avec le placement de l'enfant auprès des tiers (oncles, cousins, tantes) et le danger lié à la précocité de ces placements, qui finissent par livrer l'enfant à lui-même ;
- les affectations abusives de parents, qui interviennent surtout en milieu d'année scolaire, et qui les séparent de leurs enfants ;
- les enfants en grand nombre dont les conditions de vie deviennent plus difficiles en ville qu'au village ;
- la pauvreté perceptible à travers des revenus familiaux particulièrement faibles ;
- le divorce, la séparation ou le décès des parents ;
- la polygamie qui devient une source de division dans la famille de type occidental.

« Tous ces facteurs, nous précise l'auteur, finissent par faire naître chez l'enfant de la rancœur et de la révolte »(1988, pp.20-21).

## II. LA FABRICATION DES « DECHETS »

### 2.1 - Le modèle exogène

Le caractère exogène du modèle scolaire a toujours été dénoncé. Issu de la période coloniale, le modèle avait pour vocation de produire les auxiliaires dont l'administration coloniale avait besoin. Or, sans avoir été retouché en profondeur, il a changé de vocation, en ambitionnant de procéder à une scolarisation de masse. Ainsi et pour ne prendre que cet exemple, en 1960 l'enseignement primaire au Sénégal comptait 107 589 inscrits représentant un taux brut de scolarisation, TBS, de 27%. Ce TBS est passé à 41% en 1970, 46% en 1980, 53% en 1983, et 64% à la rentrée 1997-1998, avec 1 069 634 élèves (cf. le Soleil du 7 août 1996 et des 8-9 novembre 1997, et Gouvernement du Sénégal-Unicef, 1997, p.131).

Certes les effectifs se sont accrus partout, conséquence de l'effort consenti par les pays qui consacrent entre le quart et le tiers du budget national à l'éducation<sup>2</sup> et à la culture. Mais cet accroissement reste également une conséquence de la

---

<sup>2</sup> En ce qui concerne le Sénégal, cet effort a été de 26,7 % en 1990-91 et 31 % en 1995.

démographie importante enregistrée par les pays. Dès lors, dans nombre de ces derniers, le taux de scolarisation a stagné et même quelquefois régressé, ou a connu de faibles accroissements. Dans le cas du Sénégal, il est passé de 58% en 1990 à 54% en 1994. Michel Bonnet nous dit à ce titre : « Partout en Afrique, à quelques exceptions près, plus la moitié des enfants d'une classe d'âge ne sont pas scolarisés normalement. Et il s'agit de données nationales, ce qui signifie que la réalité de la scolarisation est bien pire dans les catégories sociales défavorisées dans les campagnes ou parmi les fillettes... D'aucuns peuvent encore se bercer d'illusions et proclamer que la scolarisation progresse en comparant les chiffres d'aujourd'hui à ceux de 1960, mais la réalité est que cette croissance s'est arrêtée et même inversée dans certains pays au cours des dix dernières années. Et les signes d'une reprise n'apparaissent pas à l'horizon. » (p.11).

Le système est fondé sur une "sélection naturelle" pour l'accès au savoir, et partant à l'argent et au pouvoir, en empruntant comme dans un saut d'obstacles un itinéraire linéaire et uniforme en forme d'escalier. La logique sous-jacente à cette option intègre la production de "déchets", autrement dit l'enregistrement important d'échecs, comme une donnée normale qui atteste par ailleurs des performances et de la pertinence de la démarche de sélection.

L'Afrique, comparée aux autres régions du monde, connaît ainsi des écarts importants, pour ce qui concerne en particulier le taux de scolarisation. « On note, au niveau de l'enseignement du premier degré, que seule l'Afrique est en dessous de 73 % de taux brut en 1991, alors que les autres régions ont des taux bruts de 100 % , voire plus... Les estimations faites pour l'an 2000 porteraient le chiffre des enfants non scolarisés à 162 millions... dont 52 millions pour l'Afrique subsaharienne » (Camara, 1996, pp 57 et 58).

S'agissant spécifiquement de la situation de la scolarisation des filles, l'écart se situe à 17,5 points par rapport à la moyenne mondiale.

Ce modèle de l'école exogène a achevé de faire l'unanimité contre lui. C'est pourquoi on peut s'interroger avec l'atelier de Bamako sur les *Approches novatrices en éducation de base* (décembre 1997) : « Peut-on encore attendre des systèmes éducatifs conventionnels qu'ils fassent de l'objectif de l'éducation pour tous une réalité ? Dans nombre de pays en Afrique subsaharienne le système d'éducation fondamentale existant n'a accueilli qu'une fraction des enfants et les rigidités sont telles que, dans plusieurs pays, 25 à 30 % du budget national est consacré au secteur

de l'éducation sans, pour autant, pouvoir scolariser plus d'un tiers ou un quart de la population d'âge scolaire ».

## 2.2 - L'environnement matériel

Au plan des infrastructures scolaires, l'option de base est la classe bâtie en dur, bien couverte et qui permet un enseignement entre quatre murs. Dans bien des cas, des matériaux locaux sont utilisés pour construire des écoles en banco, en terre stabilisée ou sous forme d'abris avec des branchages. Les efforts de l'Etat sont complétés un peu partout par ceux des populations qui consentent de gros sacrifices pour bâtir des classes modernes en vue de l'éducation de leurs enfants. Malgré tous ces efforts, l'offre en classes demeure inférieure à la demande<sup>3</sup>, avec quelques rares exceptions où des classes sont fermées faute d'élèves. Par contre, des classes sont fermées faute de maîtres car face à l'effort des parents pour bâtir l'infrastructure et quelquefois l'équiper, l'Etat doit apporter le personnel enseignant, mais ne le fait pas toujours, en raison notamment des contraintes liées aux programmes d'ajustement structurel. Ainsi, n'a-t-on pas suffisamment d'écoles pour le nombre d'enfants en âge d'être inscrits. Dans l'une des banlieues de la ville de Dakar - le quartier Guinaw Rail - il y a deux ans, il n'existait qu'une école pour 100 000 habitants !

Ailleurs, les enfants doivent parcourir de nombreux kilomètres pour se rendre de leur domicile à l'école, parce que celle-ci est très éloignée. A marcher sous le soleil, la chaleur, le vent et la poussière ou la pluie, ils ont du mal à suivre l'enseignement et, rentrés chez eux, à étudier leurs leçons le soir.

A l'insuffisance des écoles, il faut ajouter la vétusté de nombre d'entre elles et leur sous-équipement, en particulier en tables-bancs. Ces derniers sont partagés par trois ou quatre enfants, alors qu'ils sont conçus en général pour deux, et chacun doit se trouver un peu d'espace pour apprendre à écrire correctement. Dans des classes pléthoriques dont l'effectif moyen est de l'ordre 80 élèves, comment étudier sereinement et efficacement ?

Comme si cela ne suffisait pas, il faut ajouter la question des fournitures scolaires, toujours trop coûteuses pour les parents, rarement disponibles en nombre suffisant et à temps. M. Isidore Da Souza, éditeur béninois, nous rapporte récemment - en

---

<sup>3</sup> Dans le cas du Sénégal, la baisse du TBS entre 1990 et 1994, s'expliquerait par le nombre d'écoles, d'où l'effort déployé depuis lors, et qui s'est traduit à la rentrée 1997-98, par l'ouverture de 1720 nouvelles classes, réparties sur les 10 régions que compte le pays, et qui a permis de franchir la barre du million d'élèves au primaire.

mars 1998 - que dans le cadre d'une étude qu'il a faite pour le Bénin, il apparaît qu'il y a en ce moment un livre de mathématiques pour 14 élèves. Dans le meilleur des cas aujourd'hui au Bénin, un livre est partagé par six élèves et l'ambition pour les prochaines années est de faire en sorte qu'un livre puisse être partagé, rien que par deux élèves.

Il y a, sous-jacente à la question des fournitures scolaires, toute la démarche de l'édition en Afrique et la bataille autour du marché des livres scolaires, ouvert dans la plupart des pays et sous les contraintes liées à libéralisation généralisée, à la concurrence extérieure, ce qui se traduit souvent par l'élimination ou la marginalisation des éditeurs locaux. En conséquence, le manuel scolaire nous vient encore fortement de l'extérieur, et cette situation en accentue la cherté et le caractère inadapté.

Toutes ces contraintes entraînent au plan individuel l'inhibition des facteurs personnels propres à chaque enfant pour favoriser l'acquisition de connaissances, et des démarches spécifiques d'apprentissage et de compréhension. Dans des classes pléthoriques, ces facteurs sont rarement détectés et mis en valeur, en l'absence le plus souvent de conseillers pédagogiques.

### **2.3 - La pauvreté et ses contraintes**

Tous les faits que nous venons de relater constituent une conséquence de la pauvreté qui, bien loin de s'atténuer, s'aggrave de jour en jour. Ainsi, même si les efforts des pays africains en faveur du système éducatif se situent entre 25 et 30% de leur budget, et même si ces efforts sont soutenus par les parents d'élèves qui se cotisent partout et construisent des écoles, il reste que la moyenne africaine des dépenses publiques afférentes à l'enseignement par habitant est la plus faible au monde. Ainsi, si d'une façon générale, le monde dépense 215 USD par habitant pour l'enseignement, l'Afrique n'en est qu'à 30 alors que l'Amérique en est à 542, l'Asie à 84, l'Europe à 789 et l'Océanie à 730 (Camara 1996, p. 61).

Une question de taille est donc de savoir comment, dans un contexte de pauvreté élevé et qui s'aggrave malgré la reprise annoncée suite à la dévaluation du franc CFA en 1994, arriver à transformer une école exogène fondée sur la sélection, pour en faire une école de masse et performante ?

## 2.4 - Les enseignants

Il est sûr que la qualité du personnel enseignant et son engagement demeurent un facteur déterminant pour rendre un système éducatif à niveau de haut rendement. L'on sait que la profession d'enseignant doit être vécue comme une véritable vocation, presque un sacerdoce.

Partout en Afrique, les enseignants sont bien organisés pour faire entendre leurs voix et le concert de celles-ci souligne régulièrement la dévalorisation de la fonction enseignante. Ces derniers, se sentent délaissés, non respectés et non considérés. Ils sont les premiers à subir avec douleur l'échec du système, dans la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et le regard que les autres posent sur eux. Faut-il les payer plus pour les rendre plus performants ? Telle est l'une de leurs exigences majeures, mais l'Etat semble avoir atteint les limites des efforts qu'il peut consentir, les budgets de l'éducation nationale étant un peu partout dans nos pays parmi les plus élevés sinon les plus élevés.<sup>4</sup>

Faut-il intégrer une partie des enseignants dans un service civique national, en lieu et place du service militaire dû à la Nation, où à l'instar de celui-ci ? Telle est, semble-t-il, la philosophie sous-jacente au recrutement des Volontaires de l'éducation, projet initié au Sénégal, qui embauche des bacheliers et des diplômés de l'enseignement secondaire et même du supérieur, pour les besoins de l'éducation de base, avec une indemnité mensuelle de 50 000 FCFA et sans garantie d'embauche au terme de la période convenue. La démarche a été décriée par les syndicats d'enseignants mais semble faire beaucoup d'adeptes, dans un contexte général de rareté extrême de débouchés. L'on en est au recrutement de la quatrième génération avec chaque fois des candidats encore plus nombreux. Est-ce là la voie d'avenir ? Les autorités sénégalaises ont inscrit au bénéfice de cette démarche et de l'augmentation du nombre de classes, le relèvement du taux de scolarisation à 64% pour la présente année scolaire.

En tous cas la compétence pédagogique des enseignants, leurs difficultés à trouver leurs repères dans les réformes ou retouches successives dont les systèmes éducatifs sont l'objet, les conditions de paupérisation générale qui les concernent également, le poids des classes pléthoriques dont ils ont la charge et qui ne leur permet pas

---

<sup>4</sup> Pour le Sénégal, en 1997, ce budget s'élève à **87.094.972.000** FCFA avec un coût unitaire au niveau de l'enseignement élémentaire de 35617 FCFA. Source : Commission EMSG, P. 11, 24/03/98. A noter que dans ce pays, « Près de 90% de ce budget de l'éducation est absorbé par les salaires du personnel », in : Gouvern. du Sénégal Unicef, 1997, p. 131

d'apporter l'attention requise à chaque enfant selon ses besoins, sa personnalité et son rythme propre..., sont autant de facteurs qui situent ces acteurs dans le large éventail de la problématique de l'échec scolaire, et des faibles performances des systèmes éducatifs. Que faut-il faire sur cette question ?

### **1.5 - Les programmes scolaires**

Ils sont décriés depuis longtemps et ont fait définitivement l'unanimité contre eux. L'on en a souligné le caractère inadapté parce qu'ils sont fondamentalement extravertis. En effet, ils sont demeurés dans la logique de la vocation coloniale de l'école qui valorisait de façon insidieuse le colonisateur et faisait mépriser son propre pays, sa propre histoire, etc.

Certes, bien des améliorations ont été apportées. L'histoire a été réécrite et corrigée. La connaissance du milieu physique, géographique, social, économique et culturel y est renforcée, mais les programmes demeurent fractionnés, découpés, non intégrés suffisamment. Cette intégration s'entend au plan des matières enseignées qui se rapportent à une réalité certes multiple, mais qui demeure une totalité ; elle s'entend également au sens d'une vision d'ensemble qui ouvre les réalités nationales des pays les unes aux autres. La tentation est grande, dans un contexte de constitution et d'affirmation de nouvelles Nations, d'insister davantage sur les réalités à l'intérieur des frontières, en perdant de vue tout ce qui lie les pays les uns aux autres, et qu'une longue histoire a façonnés au cours des âges.

Un cas typique à ce titre est constitué par le besoin d'affirmer l'émergence de littératures nationales africaines, aux dépens d'une littérature africaine tout simplement. Les écrivains africains et les critiques littéraires ont souvent rejeté ce concept de littérature nationale en tant qu'ils y voient une autre manière de poursuivre la balkanisation politique de l'Afrique par le moyen de la littérature. Les programmes scolaires font-ils mieux ?

### **2.6 - La culture locale**

La référence aux cultures locales représente une difficulté majeure. En effet, ce cadre quasi naturel dans lequel l'enfant a grandi et qui, en milieu rural en particulier, s'identifie bien plus aisément, devrait retenir l'attention pour cerner les facteurs qu'il porte et qui sont favorables à l'éducation.

De même, les traits qui pourraient être des contraintes face à l'éducation devraient être identifiés. Cette double démarche demande une attention de la part de l'enseignant qui n'y est pas toujours préparé, ni n'en a toujours la formation ou les compétences.

En milieu urbain, nous sommes en présence de contextes culturels plus hybrides au point que même si les références d'origine existent, elles sont nettement moins perceptibles et l'on en mesure moins aisément la portée.

Pourtant, c'est dans ce contexte urbain que l'on assiste au choc des cultures moderne, véhiculée par l'école, et traditionnelle, qui demeure un fonds de référence. L'attention du monde enseignant est appelée sur les caractéristiques des cultures locales et à ce qu'elles ont de commun en général, en vue de mieux situer chaque enfant relativement à son univers de référence, et de mieux apprécier les formes d'articulation à favoriser entre ce contexte culturel et le contexte moderne véhiculé par l'école.

Il demeure cependant une difficulté. C'est le nombre d'entités ethno-culturelles et partant de cultures locales qu'il faudrait maîtriser. Du reste, les Etats redoutent l'insistance sur ces particularismes culturels, de peur qu'ils ne constituent des freins à l'édification d'une nation sans exclusive. Dès lors, comment rester attentif à la culture locale, tout en faisant émerger une réalité culturelle nationale convergente ? L'école n'a pas vraiment réglé cette question et les échecs qu'elle enregistre trouvent aussi dans cette dernière, une partie de ce qui fait leur lit.

## **2.7 - La scolarisation des filles**

Dans un article publié en 1934, l'instituteur sénégalais Papa Guèye Fall se démarquait vis-à-vis de la scolarisation des filles, idée défendue à l'époque par l'administration coloniale. Il soupçonnait celle-ci de vouloir dévoyer ces enfants du pays par le truchement de l'école. Quand les filles auraient été scolarisées, elles ne seraient plus fidèles aux us et coutumes, aux valeurs fondamentales de référence de leur société et en définitive, elles cesseraient d'être elles-mêmes... A l'appui de cette thèse, M. Oumar Sow Fall, professeur de français, souligne les conséquences négatives qu'entraîne la scolarisation des filles : « En conséquence, les filles - les femmes futures de nos foyers - y perdent précocement les qualités traditionnelles », c'est à dire pour lui, l'esprit d'initiative, le sens de l'anticipation, l'analyse des transactions, l'engagement constant susceptible de se traduire, malgré les difficultés

de l'heure, par la production d'une nourriture de qualité, ainsi qu'une capacité de préservation des dignités familiales (cf. le quotidien Wal Fadjri, du 9/7/1996).

Malgré ces points de vue, les opinions ont quand même notablement évolué. Un peu partout, les femmes se sont organisées et se battent sur un nombre considérable de fronts dans les pays de la sous-région.<sup>5</sup> Il apparaît possible, aujourd'hui, de réaliser une synthèse positive et dynamique des valeurs de la tradition, chères aux deux auteurs sus-cités, et des valeurs modernes que le monde actuel appelle et même impose. Le repli sur soi en devient une impasse quand, par ailleurs, une opinion largement partagée, perçoit en l'éducation de chaque femme, une avancée réelle du développement de son pays. C'est la raison pour laquelle une bataille résolue est engagée aujourd'hui pour la scolarisation des filles. Celle-ci s'effectue à grands pas et est en passe de rattraper celle des garçons dans bien des pays. Entre 1994 et 1996, elle a enregistré au Sénégal, un bond de 3,2% contre 1,6% pour les garçons. Au Burkina Faso, elle retient toute l'attention des autorités du pays qui ont décidé d'appliquer une politique dite de *discrimination positive* en faveur des filles, avec la prise d'une série de mesures incitatives : octroi de bourses d'étude au niveau de l'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur ; priorité reconnue aux filles en cas d'égalité de points ou de chances dans le supérieur ; ce qui traduit par un accroissement du taux de scolarisation de 19 à 25 %. (cf. Victor Sanou : L'Ecole pour tous sera t-elle pour demain ? In Educ'Afrique, n° 001, avril, 1998).

Il demeure que si des efforts réels sont consentis pour scolariser davantage les filles, celles-ci sont concernées au premier chef par l'échec scolaire et les abandons. A la première difficulté rencontrée, ce sont elles qu'on sortira de l'école. Il apparaît ainsi toute une série de causes de déperditions scolaires des filles, à travers abandons et redoublements, dans l'étude de la Commission nationale pour l'Unesco du Bénin, (p. 17), et qu'on peut retrouver dans la plupart de nos pays d'Afrique de l'Ouest :

- des conditions économiques, matérielles, sociales de piètre qualité ;
- un encadrement parental et pédagogique insuffisant ;
- une absence d'éducation sexuelle chez les élèves - et qui se traduit souvent par des grossesses précoces et non désirées ;
- une absence de motivation chez les filles au regard de données culturelles, religieuses et sociales ;

---

<sup>5</sup> Notons à ce titre que le Sénégal compte quelque 4 000 groupements de promotion féminine, dont 3500 viennent d'être répertoriés dans un ouvrage publié par le ministère de la Femme de l'Enfant et de la Famille, avec l'appui de l'organisme IBISCUS du ministère français de la Coopération

- le caractère corrompateur des milieux en cause avec la dépravation des mœurs consécutive à l'urbanisation et qui est aggravée par les effets négatifs des médias et l'appât de gains faciles ;
- l'inconscience, l'irresponsabilité et la cupidité de certains parents ;
- l'insuffisance des débouchés pour les filles ;
- l'inadaptation des contenus des programmes et méthodes d'enseignement ;
- l'incompétence, l'inconscience, et l'irresponsabilité de certains enseignants ;
- le complexe d'infériorité des filles et leur découragement ;
- les survivances de certaines cultures, traditions et attitudes négatives ainsi que les mariages précoces, les attraites de la dot et l'exploitation des filles par le travail.

## 2.8. Autres facteurs

Parmi les causes d'échec scolaire, on doit tenir compte aussi l'instabilité de l'école, marquée par des grèves fréquentes. Cette instabilité est liée à celle qui se développe au plan politique avec des régimes dictatoriaux ou qui en sont au stade d'une démocratie balbutiante et mal assurée. Cette situation se traduit par des colmatages des années scolaires troublées, et un déficit horaire tel que la validité de l'enseignement en est quelquefois remise en cause.

Il y a également les conflits armés, les conflits inter-ethniques ou intergroupes professionnels tels que les agriculteurs et les éleveurs, et le mépris dont sont l'objet des groupes ethniques minoritaires et marginalisés, etc. En cette période de construction de l'Etat-Nation, l'Afrique est traversée par une lame de fond, nourrie avec ce genre de troubles, ce qui en fait la zone du monde qui compte le nombre le plus élevé de réfugiés et de personnes déplacées. L'éducation paye à cette situation un lourd tribut en termes d'échec scolaire et de stagnation sinon de recul de la scolarisation.<sup>6</sup>

L'on ne saurait oublier non plus la drogue et ses effets de plus en plus marqués, même si l'enseignement élémentaire en est encore peu affecté. Nos pays deviennent chaque jour davantage, des zones de production, de transit et de consommation de la drogue, qui affecte en particulier, les enfants et jeunes de la rue, non ou déscolarisés. Pour créer l'accoutumance et partant un marché, des trafiquants n'ont pas hésité, au Sénégal, à offrir à des élèves de l'enseignement élémentaire, des

---

<sup>6</sup> cf. la Casamance dans le sud du Sénégal, qui avait le taux de scolarisation le plus élevé du pays, et où la scolarisation régresse, mais aussi la Sierra Léone, le Libéria, la vallée du fleuve Sénégal, les zones touaregs du Niger et du Mali, pour ne prendre que ces cas en Afrique de l'ouest.

bonbons contenant de la drogue à petites doses ! Sur ce chapitre, l'école est encore une fois un espace d'enjeux et de risques considérables qui appellent une très grande vigilance des autorités publiques, des enseignants, comme des parents.

Dans un tel contexte de morosité généralisée, avec tous ces déboires de systèmes éducatifs qui semblent se spécialiser dans la fabrication des "déchets", mais également de diplômés sans garantie d'emploi, la tentation est forte de s'extirper de l'école, perçue comme inutile. Bien des familles enlèvent ainsi leurs enfants de celle-ci, pour une initiation à la vie par le travail. « La sagesse populaire africaine ne serait-elle pas en train de faire remonter à la mémoire des communautés les pratiques traditionnelles d'éducation basées sur la participation des enfants par le travail à la vie de leur communauté ? », s'interroge à ce titre Bonnet.

Une nouvelle idée de la débrouillardise, promue comme méthode d'initiation personnelle à la vie et plus largement d'éducation, fait son bonhomme de chemin et voit enregistrer de plus en plus de réussites, par des gens qui n'ont pas mis les pieds à l'école, ou l'ont quittée assez tôt. Il s'agit de tous ceux qui ont investi le secteur dit « informel », plus précisément de l'économie populaire urbaine, et qui vont de par le monde mener des transactions de toutes sortes. Font partie de cette couche sociale, ceux qu'on appelle au Sénégal *la génération Bul Faalé. (Génération T'occupes)*. Philippe Alcantara dans son dernier ouvrage (1997) les présente ainsi : « ... J'y crois dans cette nouvelle génération des 15-25 ans. Ils sont forts, ils réfléchissent concret, ils avancent. Bul Faalé Oyé ! J'y devine une autre mentalité positive décomplexée, bosseuse. Ils ont démystifié ces notions de "pays pauvres" et autres "manque de moyens" qui ont obstrué notre génération Indépendance ! » p.45.

### III. ILLETTRISME ET ECHEC SCOLAIRE

#### 3.1. Illettrisme et analphabétisme

On peut présenter sommairement l'illettré comme celui qui ne sait plus ni lire ni écrire, parce qu'il en a perdu les capacités. Par contre, l'analphabète apparaît comme celui qui n'a jamais appris ni à lire, ni à écrire, ni à compter autrement dit, qui est incapable de conduire les quatre opérations primaires de calcul (addition, soustraction, division, multiplication).

Au regard de certaines traditions socioculturelles, notamment dans les sociétés africaines islamisées, nombre de personnes classées parmi les analphabètes de fait, savent lire et écrire, grâce à l'adaptation de l'alphabet arabe à la phonologie des langues africaines concernées (cf. alphabets *ajamis*). Ceci a permis de développer

dans ces sociétés une tradition de lecture et d'écriture, avec la production d'un fonds de manuscrits, objet de recherche d'identification, de collecte et de conservation dans certains pays.

Dans les pays christianisés de longue date, la pratique de l'écriture et de la lecture est également développée dans les langues locales, conséquence des démarches d'évangélisation et de facilitation de l'accès au message religieux dans la langue des nouveaux adeptes. Cette capacité de lecture et d'écriture en langues locales, généralement à partir de l'alphabet latin, adapté à la phonologie de ces langues, est une réalité palpable, même si elle n'est pas toujours complétée par une maîtrise des quatre opérations de calcul.<sup>7</sup>

Bien que l'Afrique soit considérée comme le berceau de l'écriture et qu'elle ne compte pas moins de cinquante systèmes d'écriture et de symbolismes graphiques nés directement sur le continent<sup>8</sup>, l'analphabétisme y connaît encore les taux parmi les plus élevés au monde. Ces taux pour les 15 ans et plus, se présentent ainsi :

---

<sup>7</sup> Pour ma part, j'ai d'abord appris à lire et à écrire en sérère, grâce à l'initiation de mon père à la lecture de la bible dans cette langue qui est ma langue maternelle. En fait, mon père jouait le rôle d'écrivain public du quartier dans cette langue.

<sup>8</sup> cf. l'Exposition : « L'Afrique et la lettre », dont le texte est publié à Paris, par Karthala, en 1987.- 31 p.

## TAUX D'ALPHABETISATION 15 ANS ET + , 1990-2000

Régions	1990			2000		
	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes
Monde	74,7	67,5	82,2	79,8	74,8	85,3
Pays en développement	66,7	56,2	77,0	73,9	66,4	81,3
Afrique subsaharienne	47,3	35,6	59,5	59,6	49,6	70,2
Etats arabes	51,3	38,0	64,3	61,9	50,6	72,9
Amér. latine et Caraïbes	84,9	83,4	86,4	88,5	87,3	89,7
Asie de l'Est	80,2	71,9	88,2	88,0	83,6	92,3
Asie du Sud	46,1	32,2	59,1	54,1	43,2	68,5
Pays développés	96,7	96,1	97,4	98,5	98,0	99,0

Source : World Education Report, 1993-UNESCO, in B. Camara, 1996, p. 196.

Sans doute s'agit-il de savoir, dans notre approche, comment l'illettrisme ou l'analphabétisme peuvent constituer un lit propice pour l'échec scolaire, d'une part, mais aussi comment l'échec scolaire conduit à l'illettrisme par la perte des capacités acquises, et à ce titre, quels sont les risques d'élargissement de l'analphabétisme ?

Il s'agit également de savoir comment les programmes d'alphabétisation pourraient précisément être le moyen de combattre les risques d'illettrisme consécutifs à l'échec scolaire.

### 3.2. De l'échec scolaire à l'illettrisme

Que deviennent tous ceux que l'école, par ses procédés de sélection impitoyables, laisse en marge sur ses sentiers sinueux ? Sont-ils à jamais déçus, découragés et même dégoûtés par cette expérience malheureuse ? Estiment-ils nécessaire de capitaliser ce qu'ils ont acquis ou bien s'empressent-ils de l'oublier comme le témoin honni d'une tranche négative de leur vie ?

Il y aurait vraiment intérêt à mieux connaître le vécu de ces victimes du système scolaire, suite à leur mise en déroute. C'est dire l'importance de la dimension psychosociale dans les conditions de rupture d'avec l'école, si l'on veut offrir dans les formes qui conviennent une vision dynamique et positive à tous les exclus du système scolaire, dont on pourrait comprendre naturellement qu'ils rejettent celui-ci et tout ce qui le leur rappelle. Cette tranche de vie négative constituerait en effet un lit de premier choix pour la rechute dans l'illettrisme, surtout lorsqu'on s'est arrêté aux tout premiers niveaux des études.

Nous n'avons pas pu disposer de chiffres relatifs aux taux de rechute dans l'illettrisme de tous les recalés du système scolaire, mais croyons souhaitable de leur accorder une attention résolue.<sup>9</sup>

### 3.3. Environnements propices contre l'Echec scolaire et l'illettrisme

#### 3.3.1. L'alphabétisation

Dans une communication sur la lecture des jeunes, présentée lors d'un atelier sur l'édition en Afrique - tenu du 25 au 27 mars 1998 à Dakar - M. Oscar Da Souza considérait que la première condition à remplir pour inciter ces derniers à la lecture, est l'alphabétisation des mères de famille. Une maman en effet soutenait-il, aidera mieux son enfant à aimer les études et à les réussir, en créant les conditions propices, même dans un contexte de pauvreté relative.

L'intérêt pour l'éducation des filles s'inscrit évidemment dans une telle vision. Cependant, pour gagner du temps, il convient d'emprunter le raccourci des programmes d'alphabétisation en langues nationales et étrangères. Bien heureusement et malgré les limites que connaissent encore les taux d'alphabétisation en Afrique, ces programmes enregistrent présentement une grande impulsion avec

---

<sup>9</sup> M. Pierre Kipré, ministre ivoirien de l'Education nationale et de l'Enseignement de Base, a indiqué à la séance d'ouverture du Forum, que la Côte d'Ivoire compte 57,8% d'analphabètes, et que 26 % de ses scolarisés retombent dans l'illettrisme.

une forte présence des femmes, qui représentent dans un pays tel que le Sénégal jusqu'à deux tiers des apprenants (382 000 femmes contre 156 000 hommes pour la période 94-97, avec le cumul des effectifs des alphabétisés).

Un deuxième facteur propice pour combattre l'échec scolaire et l'illettrisme est constitué précisément par les programmes d'alphabétisation fonctionnelle. Ces derniers peuvent représenter un relais de qualité pour la reprise des apprentissages, de la part de ceux qui ont connu l'échec scolaire, et ainsi permettre de combattre les risques d'illettrisme. Ce serait une planche de salut pour tous ceux qui ont pu cerner l'importance des capacités que développe l'éducation, non seulement à travers la maîtrise de l'écriture et de la lecture ainsi que du calcul, mais également de l'esprit de curiosité, du sens de l'observation critique, etc. Et ils sont nombreux ceux qui s'émerveillent de la maîtrise que leur confère la plume, avec cette impression d'un pouvoir et d'une autonomie logés au bout des doigts (cf. à ce titre la poésie orale traditionnelle sérère de la Petite Côte au Sénégal).

ENDA a acquis une expérience assez riche avec le développement de programmes d'alphabétisation fonctionnelle d'enfants et de jeunes travailleurs, en particulier les petites et jeunes employées de maison communément appelées **bonnes**, dont certaines ont dû interrompre leurs études suite à un échec enregistré, ou à un abandon imposé.

La démarche méthodologique élaborée et mise en oeuvre avec ces apprenants est très largement participative et les laisse déterminer les divers paramètres pour l'exécution du programme de formation (contenus, horaires calendrier, formes d'évaluation, etc.).

Les programmes d'alphabétisation devraient être mieux articulés avec le système éducatif formel du pays, et repensés comme l'une des réponses à l'échec scolaire et aux risques d'illettrisme.

### 3.3.2. *La formation professionnelle*

L'enseignement professionnel est sans doute dans de meilleures conditions pour prendre une revanche légitime sur l'enseignement général, qui a eu pendant longtemps les faveurs les plus larges. Devant l'obligation d'avoir un savoir-faire et, partant, d'accroître ses chances de trouver un emploi, l'enseignement professionnel se révèle de plus en plus comme la voie idoine.

Malheureusement, cet enseignement a été le parent pauvre dans la plupart de nos pays. Peu de crédits lui ont été affectés, de sorte qu'il n'a su être à la fois une voie de formation parallèle, et un réceptacle pour tous ceux que le système éducatif a laissés en marge au niveau de ses différents paliers. On connaît quelques expériences malheureuses conduites à l'époque dans ce domaine, tel le cas de l'Enseignement moyen pratique au Sénégal, qui n'avait pu bénéficier des moyens requis pour constituer une véritable voie alternative face aux taux élevés d'échec scolaire...<sup>10</sup>

Cet état de fait doit être corrigé en faisant en sorte que les échoués du système scolaire formel puissent trouver des correctifs adaptés grâce à l'enseignement professionnel.

### 3.3.3. *Des bibliothèques scolaires*

Les bibliothèques scolaires représentent un appui indispensable au système éducatif pour en augmenter les performances et, partant, limiter l'échec qu'il connaît. Ce type d'instrument devrait faire l'unanimité autour de lui, étant donné l'expérience pratique que la plupart des décideurs ont de la bibliothèque en tant que source d'information, de formation, de loisirs, d'éducation et de culture. Malheureusement, dans la plupart de nos pays, les bibliothèques scolaires en particulier, ont peu retenu l'attention des décideurs. De fait, la plupart des gouvernements africains se sont s'écartés de la recommandation de la conférence des Etats africains sur l'éducation, tenue à Adis Abéba du 15 au 24 mars 1961, qui établissait un plan de développement de l'éducation, avec un lien entre ce secteur et les bibliothèques.

L'expérience montre que la plupart de nos pays n'ont pas mis en place des structures de lecture au niveau scolaire. Ce qu'on y appelle bibliothèque est généralement constitué par un magasin de fournitures : point de possibilité d'inviter l'élève à la curiosité intellectuelle, à l'auto-initiation à la recherche, au souci de compléter l'enseignement reçu par une information personnalisée, tout autant que de satisfaire ses besoins de loisirs et d'évasion par la lecture !

---

<sup>10</sup> Dans une présentation caricaturale mais significative malgré tout, on estimait que 20% du budget de l'Education nationale était affecté à cet enseignement pour recevoir les 80% recalés du système éducatif. En 1996-1997, l'enseignement technique — pour ne prendre que ce cas — ne comptait que 7% des effectifs du secondaire, contre 93% à l'enseignement général.

Un enfant qui a été initié à la fréquentation des bibliothèques scolaires gardera l'habitude du commerce avec le livre et du compagnonnage de ce dernier, même lorsqu'il aura quitté l'école. C'est un adepte de l'entretien des capacités acquises au niveau de l'école par la démarche de documentation, et qui pourra toujours raviver sa curiosité et la satisfaire grâce au renouvellement permanent de la pensée et de l'imaginaire par la production ininterrompue de livres. Certes le système éducatif formel coûte déjà très cher et aggraverait encore plus ses dépenses par la systématisation de la mise en place de bibliothèques scolaires. Pourtant, ces dernières se présentent comme des auxiliaires indispensables pour accroître les performances du système et justifier les dépenses dont il est l'objet. C'est la raison pour laquelle l'on ne saurait trop recommander l'instauration, partout où cela est possible, de bibliothèques scolaires, en appoint au système éducatif.

#### 3.3.4. *Les bibliothèques publiques*

S'il est trop coûteux de mettre en place des bibliothèques scolaires réservées uniquement au monde éducatif, le recours à la bibliothèque publique, bien située par rapport aux utilisateurs du monde scolaire, pourrait être une solution plus accessible. En effet, la bibliothèque publique accueille tout public sans aucune distinction d'aucune sorte. Elle serait ainsi ouverte non seulement aux élèves, mais également à tous ceux qui, pour une raison ou une autre, ont quitté l'école mais désirent entretenir les capacités acquises grâce à la documentation offerte. Une telle démarche est largement praticable et appelle simplement des formes de coordination adaptées entre les autorités compétentes du monde éducatif d'une part, et d'autre part les ministères de la culture, ou des collectivités locales, qui constituent les promoteurs des bibliothèques publiques.

La sous-région ouest-africaine connaît un développement relativement important des bibliothèques publiques. Il faut signaler ici, à côté des efforts consentis par les Etats, ceux qui sont déployés par la coopération bilatérale et multilatérale. Il s'agit de l'appui apporté par la France au développement de réseaux de lecture publique, dont l'exemple le plus achevé est le réseau du Mali qui compte une centaine d'unités et d'autre part, la coopération multilatérale avec l'Agence de Coopération culturelle et technique, qui a installé dans de nombreux pays de la zone, des Centres de Lecture et d'Animation culturelle, CLAC, véritables structures documentaires multimédia implantées en milieu rural et accessibles en particulier aux élèves, qui en ont été la cible principale au moment de leur conception.

On estime aujourd'hui à quelque 500 bibliothèques publiques les unités de ces réseaux développés par les Etats, l'aide de la Coopération française et l'appui de l'ACCT.

Il est sûr que ces outils constituent des moyens essentiels pour lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme.

### 3.3.5. *L'édition africaine*

Bibliothèques publiques et scolaires seront d'autant plus efficaces dans la lutte contre l'échec scolaire et l'illettrisme, qu'elles seront en mesure d'offrir une documentation adaptée à leurs lecteurs. Cela implique la production d'un livre africain pertinent par une édition africaine dynamique, diversifiée, répondant aux préoccupations du monde visé. Quelle est l'offre de livres faite par l'édition africaine aujourd'hui ? Cette offre couvre-t-elle les différents champs de connaissances pour lesquels il existe un intérêt réel et éprouvé, et eu égard aux différentes catégories de lecteurs identifiables ?

Le monde de l'édition est conscient des enjeux qui caractérisent son secteur et il a une perception lucide des problèmes avec lesquels il est confronté. Il s'organise notamment à travers des structures telles que l'APNET - African Publishing Network - et des associations nationales d'éditeurs. Il procède périodiquement à une revue critique de sa situation, de sa production, de la diversité de celle-ci relativement à l'évolution du public et aux goûts et attentes de celui-ci.

Le marché de l'édition est cependant libéralisé, mettant ainsi les éditeurs africains aux prises avec ceux des pays développés, qui ont une expérience plus grande et des moyens autrement plus importants. La concurrence est ici rude, quelquefois féroce, nos pays si ce n'est dans de rares cas, ne pouvant même pas - ou n'osant pas - invoquer une forme quelconque d'**exception culturelle** pour se réserver exclusivement des parts importantes du marché, en particulier celui du livre scolaire. Pourtant c'est celui-ci qui permet d'avoir les moyens requis pour prendre en charge la production du livre d'intérêt général, essentiel pour le devenir culturel des pays de la sous-région.<sup>11</sup>

Des efforts sont à faire également au plan de l'édition afin d'offrir une gamme de produits incitatifs au monde éducatif, et qui soient susceptibles de maintenir

---

<sup>11</sup> Si la Côte d'Ivoire a su réserver son marché du livre scolaire à ses maisons d'édition, un pays comme le Mali impose aux éditeurs étrangers, de s'allier avec un éditeur local pour prétendre à des parts de ce marché, alors que dans d'autres les éditeurs nationaux ne bénéficient d'aucune mesure de faveur au nom de l'intérêt national.

l'intérêt des études, la curiosité intellectuelle, ainsi que de combattre l'échec scolaire et l'illettrisme.

Il est bien évident que l'on ne saurait passer en revue tous les facteurs pertinents pour combattre l'échec scolaire et l'illettrisme et qui frappent tous ceux que le système a laissés en marge. La réflexion est donc ouverte pour d'autres idées qui pourraient contribuer à lutter contre ce double fléau.

#### IV. QUELLES NOUVELLES VOIES POUR UNE EDUCATION ADAPTEE ?

##### 4.1 - Quelques principes

En introduisant cette communication, nous avons rappelé qu'un peu partout dans le monde, les systèmes éducatifs sont l'objet d'une remise en cause et d'une interrogation, pour déterminer leur meilleur devenir possible. Pour mieux cerner ce que pourraient être des voies nouvelles pour une éducation adaptée en Afrique, rappelons d'abord des moments essentiels dans la réflexion sur les systèmes éducatifs dans le monde.

Le rapport Edgar Faure - ce dernier était le président de la Commission internationale sur l'éducation - affirmait en 1972 la nécessité d'« apprendre à être » avec une insistance sur le caractère global et permanent de l'éducation, d'où la place conférée à l'éducation permanente par ce document.

Ce rapport établissait pour le futur que l'éducation devait constituer « un ensemble coordonné dont tous les secteurs seront structurellement intégrés ; elle sera universalisée et continue, elle sera, du point de vue des personnes, totale et créative : en conséquence, individualisée et auto-gérée » .

En 1993, la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle, présidée par Jacques Delors, retenait un processus d'apprentissage fondé sur quatre principes : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être... » ; ainsi « la notion d'éducation peut alors s'élargir dans le temps et l'espace social, à celle d'éducation tout au long de la vie » (p. 191, Camara).

Pour B. Camara et au vu des difficultés politiques que le monde connaît, mais également de la révolution communicationnelle, le constat s'impose qu'il faut aller au-delà des principes "apprendre à être", ou "apprendre à apprendre" car, estime-t-il, « l'accumulation des connaissances n'est pas synonyme de compréhension des phénomènes décrits, de leurs interrelations. Les déchirements actuels, illustrés par

les conflits de toutes sortes, viennent confirmer en partie, que l'incompréhension dans toute l'acception du terme est une caractéristique de la présente époque » (p. 168).

En effet, soutient l'auteur plus loin, c'est en ayant compris que l'apprentissage devient efficace et fécond. C'est la raison pour laquelle il ambitionne de donner à l'homme une **éducation intégrale pour un développement humain intégral**, d'où le principe qu'il édicte : il s'agit à présent d'apprendre à comprendre d'abord, et ensuite d'apprendre à co-devenir ; ce que devrait faciliter tous les moyens disponibles aujourd'hui, en particulier l'accès à distance à travers divers médias dont le réseau Internet et l'éducation à distance, qui contribueront à accroître l'impact des initiatives.

Le principe du co-devenir lorsqu'on a appris à comprendre, devrait permettre de bâtir un monde solidaire où les pauvres trouveront la place qui leur revient, un monde sans exclusive, puisque souligne-t-il, le malheur des exclus est le malheur de toute l'humanité.

Les conséquences sous-jacentes d'une telle vision sont, au plan pédagogique, l'instauration d'une pédagogie ouverte, ainsi qu'une approche participative pour les acteurs concernés, et une vision systémique de la réalité, qui rétablit ses interactions et interrelations, en garantissant un développement durable. Celui-ci concerne l'homme intégral, habité de la volonté de gérer les ressources naturelles dans le souci du lendemain et des générations futures, et dans le respect des équilibres que requièrent ces ressources pour leur renouvellement.

#### **4.2. Les approches novatrices en éducation de base**

Bien des initiatives dans le domaine éducatif semblent inspirées des principes qui viennent d'être édictés par B. Camara et les recourent. Le monde éducatif en Afrique de l'Ouest en particulier, est le champ d'une expérimentation diversifiée, au point que l'on a redouté la dispersion dans les approches et les thématiques. De nombreux projets considèrent l'école comme le lieu pertinent de leur mise en oeuvre jusqu'à maturation de leur démarche. Il en va ainsi du fait que le système éducatif formel a indiqué ses limites et que l'on ne saurait envisager une éducation généralisée par ce seul canal.

Les autorités éducatives dans les différents pays en conviennent elles-mêmes aujourd'hui, mais appellent les expériences à plus de coordination. Elles souhaitent les voir bénéficier du suivi requis et, à terme, d'une analyse critique et sans

complaisance, afin que l'ensemble des acquis puisse être engrangé, et favorise l'émergence de nouveaux systèmes éducatifs.

L'atelier organisé par l'UNESCO, le Gouvernement du Mali et Aide et Action, du 1er au 5 décembre 1997 à Bamako intitulé : « **Approches novatrices en éducation de base, efficacité, viabilité, rôle des communautés et des médias** » a été un moment fort pour effectuer le bilan d'un nombre important d'initiatives, et indiquer les voies d'une capitalisation recoupée entre elles.

Certes, toutes les expériences relatées n'en sont pas au même niveau de maturation, ni de performance ; elles n'ont pas toutes les mêmes approches et demeurent quelquefois singulières et localisées. Il n'empêche qu'il a été tenté d'en avoir une lecture transversale pendant l'atelier, et qu'une étude plus fouillée devrait approfondir toutes les caractéristiques communes, susceptibles d'intégrer la problématique de l'élaboration d'un nouveau système éducatif pour la sous-région.

Nombre d'entre elles ouvrent l'école au milieu, articulent l'éducation formelle à l'éducation non formelle, associent les communautés, s'appuient sur les médias et développent un lobbying pour les soutiens politiques indispensables. L'idée de partenariats entre les Etats, les communautés, les associations, les ONG, les collectivités locales, est également analysée par l'atelier et retenue à son issue. Ainsi, l'Etat devrait édicter des normes requises, en relation avec les partenaires ; assurer le suivi des programmes mis en œuvre ; veiller à leur évaluation et capitalisation et, en définitive, à leur contribution positive dans le devenir du système éducatif...<sup>12</sup>

#### 4.3. Le cas de l'éducation environnementale

Parmi les innovations que connaît le monde éducatif aujourd'hui, l'éducation environnementale est l'une des composantes principales, expérimentée par les pays du Sahel. En effet, plusieurs programmes sont en cours dans ces pays. C'est le cas du PFIE - Programme Formation Information sur l'Environnement - qui concerne les neuf pays membres du CILSS, alors que d'autres comme ceux de l'UICN, de Aide et Action, du Corps de la Paix américain, ou "Un espoir dans le désert" initié par ENDA... , se situent dans certains de ces pays.

---

<sup>12</sup> Prière se reporter pour le détail au rapport de l'Atelier.

Les acteurs du secteur de l'éducation environnementale se sont organisés en un Réseau Sahélien d'Education Environnementale, RESEE en novembre 1993 et juin 1994, à Ouahigouya au Burkina Faso et Mbour au Sénégal. Certains acteurs de ce champ considèrent cette dernière comme une démarche intégratrice de l'ensemble des différents projets dont le monde éducatif est le cadre.

Avec le programme d'éducation environnementale, « Un espoir dans le désert », nous avons expérimenté l'éducation environnementale pendant une dizaine d'années, à la fois en milieu formel et non formel, et élaboré une démarche méthodologique que nous présentons ci-après. Nous souhaitons ainsi offrir une illustration de ce que pourrait connaître le monde éducatif, sous l'éclairage des principes édictés ci-dessus.<sup>13</sup>

#### 4.4. Démarche méthodologique en éducation environnementale

Il s'est agi d'éduquer à l'environnement, notamment à travers des activités concrètes visant fondamentalement à **conserver**, **protéger**, **améliorer**, et/ou **restaurer** l'environnement - si non à créer de nouveaux environnements - dans l'esprit du développement durable. La démarche méthodologique se développe en 11 étapes, sommairement décrites ci-après, et ouvre l'école à son milieu, et celui-ci à l'école.

##### 4.4.1. *Identification du cadre physique, social économique et institutionnel*

Cette étape vise à :

- procéder à l'identification du cadre physique, social, économique et institutionnel d'intervention dans une situation de pré-prospection"et de sélection de sites ;
- sensibiliser les autorités administratives et coutumières locales ;
- établir un contact direct avec les populations afin de découvrir par l'observation, leur vie quotidienne ainsi que le cadre de celle-ci ;
- cerner les caractéristiques de l'environnement global dans les zones concernées ;
- dresser avec les autorités administratives, techniques et traditionnelles locales une liste de sites - villages, écoles et de forages - susceptibles d'être intégrés dans la démarche ;

---

<sup>13</sup> Initié par ENDA et avec l'appui de la Coopération danoise, le programme est mis en œuvre avec la participation des Croix Rouges sénégalaise, burkinabé et malienne, au Sénégal, au Burkina Faso et au Mali, ainsi qu'au Soudan. Nous nous référons ici, à l'expérience sénégalaise que nous avons personnellement conduite de 1989 à 1997 et qui a fait l'objet d'un séminaire national de présentation de ses acquis et limites, en mai 1997 à Dakar.

- définir un mode de lancement du projet et le moment le plus approprié de celui-ci.

#### 4.4.2. *Information et sensibilisation*

Les problèmes environnementaux à l'échelle locale, nationale et internationale, sont présentés, ainsi que leurs interrelations. De même, des échanges sur les concepts modernes et traditionnels en matière d'environnement, doivent alimenter les rencontres d'information et de sensibilisation, élargissant la prise de conscience de ces problèmes, le sens de la responsabilité de l'homme dans les situations ainsi créées, et afin de déterminer les parties à l'action.

#### 4.4.3. *Harmonisation des perceptions et de l'expression en matière d'environnement*

La démarche à cette étape vise l'harmonisation entre les acteurs de leurs perceptions et de leur expression en matière d'environnement (entre élèves, maîtres, directeurs d'école et inspecteurs, leaders paysans..., et avec l'encadrement du projet ; entre les enfants et jeunes en situation extra-scolaire et les villageois, hommes et femmes ; entre les différents milieux en présence, rural et urbain notamment).

Des séminaires introductifs à l'éducation environnementale ont permis aux acteurs concernés, d'échanger leurs points de vue sur ces questions, pour avoir une base conceptuelle minimale en vue du travail en commun, et pour s'exercer à l'utilisation sinon même à la conception d'outils didactiques simples en EE.

#### 4.4.4. *Lecture collégiale de l'environnement*

Elle est effectuée par toutes les couches concernées : enfants, jeunes, adultes - femmes et hommes - maîtres, directeurs d'école inspecteurs..., avec l'identification des problèmes environnementaux, ainsi que des attentes et besoins.

Les problèmes identifiés sont ensuite analysés, listés et priorisés. Souvent, besoins et problèmes sont confondus ici. La démarche est à la fois, collective, inductive et participative<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> L'expérience nous a montré que la lecture de l'environnement peut, sinon doit être reprise, chaque fois que de besoin, en vue d'être approfondie dans la saisie globale de celui-ci, ou de certains de ses aspects particuliers. Cet approfondissement peut lui faire revêtir la forme du diagnostic participatif ou de l'analyse terroirs, avec le recours à des instruments méthodologiques tels que l'arbre à problème, le transect, le diagramme des flux, ou à la réalisation de maquettes, etc. L'équipe du projet a eu à procéder à cet approfondissement, notamment pour déterminer avec les acteurs sur le terrain le contenu et la forme de mise en œuvre des Projets Intégrés de Développement Environnemental (PIDE). Cf. le séminaire formation d'animateurs villageois en EE, tenu à Ndiousse Dièye –zone de Saint-Louis– en mars-avril 1993 ; l'atelier sur les cultures sous-pluies, en juillet 1994, et un autre en octobre 1995, sur la conception de plans et maquettes, tous deux tenus à Linguère.

#### 4.4.5. *Formulation de solutions*

En partant de la lecture de l'environnement, prolongée au besoin par le diagnostic participatif ou l'analyse terroirs ; de la détermination et caractérisation des situations environnementales, l'on devrait pouvoir formuler des solutions, appuyées sur les potentialités, et qui soient en même temps des formes de réponse adaptées aux problèmes identifiés.

Les acteurs ont besoin d'être accompagnés de façon très proche dans cette étape, en leur rappelant chaque fois, la nécessité d'une certaine rigueur et le respect de la cohérence dans l'articulation des solutions proposées face aux problèmes identifiés, et des attentes et besoins face aux ressources potentielles.

#### 4.4.6. *Traduction des problèmes en activités à conduire*

L'étape vise la traduction des problèmes en termes d'activités à conduire, et qui constituent en même temps des solutions. La difficulté majeure ici, est le caractère déroutant de cet exercice qui révèle souvent la grande différence qui existe entre les besoins exprimés par les acteurs et les problèmes d'environnement à résoudre.

Les besoins traduits en activités à conduire, sont à relier aux ressources disponibles et mobilisables.

Les acteurs doivent être emmenés à faire eux-mêmes la liaison entre les besoins identifiés et les activités à entreprendre, et à opérer la même liaison entre ces besoins avec l'environnement, sa compréhension, l'identification de ses problèmes et la résolution de ceux-ci.

Cette phase est essentielle en ce qu'il importe d'articuler les activités les unes aux autres, horizontalement et verticalement, pour créer le maximum de synergie. Cette approche d'intégration garantit l'interdisciplinarité, la reconnaissance et le respect de la réalité environnementale à travers ses mécanismes tels que ceux de ses interrelations et interactions.

#### 4.4.7. *Traduction des activités en objectifs et programmes de formation*

Il faut procéder à cette démarche en se mettant d'accord sur les objectifs et les résultats et/ou produits à attendre des activités de formation, d'apprentissage, et de production de biens et services.

#### 4.4.8. *Définition d'un partenariat*

Il doit être établi entre les principaux acteurs de la démarche. La mobilisation ainsi que la participation de tous les partenaires, peuvent garantir l'indispensable appropriation ultérieure des résultats par ces mêmes populations.

Il s'agit essentiellement d'un contrat moral, même s'il se traduit par la définition précise et l'acceptation de leurs rôles par tous les partenaires concernés, de même que des contributions respectives qui leur sont assignées, des moyens requis, des périodes et des modes opératoires. L'engagement peut se faire certes par écrit mais également sur la base de la parole donnée, conformément aux traditions locales. Dans ce second cas, il doit être individuellement pris devant le corps social concerné.

#### 4.4.9. *Identification et structuration des situations d'apprentissage*

L'analyse des activités permet d'identifier des situations d'apprentissage et de les traduire en termes de notions, d'aptitudes, d'attitudes, de comportements, et de valeurs. Elle permet aussi de structurer les activités en un programme d'enseignement et/ou d'apprentissage dans le domaine de l'environnement et de la lutte contre la pauvreté.

Cette structuration définit une progression liée à des contraintes de calendrier, de saisons, de cycles (économique ou d'ordre biologique).

La structuration s'appuie sur des outils intégrateurs tels que le PIDE, le jardin polyvalent, la grille de planification.

#### 4.4.10. *Mise en œuvre du programme*

Elle s'effectue à travers une démarche qui allie des séquences d'action et de réflexion, et qui fait appel à trois types d'acteurs agissant en partenariat :

- l'enseignant qui doit accepter de changer de comportement et s'évertuer à susciter une attitude d'initiative, de questionnement et de recherche de réponses auprès de l'apprenant ;
- l'apprenant qui est l'acteur principal, et qui doit agir en réalisant ainsi sa propre formation ;
- le milieu qui doit être un cadre permanent d'action et de référence.

#### 4.4.11. *Evaluation et rétroaction ou feed-back*

L'évaluation constitue un moment de réflexion sur l'action qui vient d'être mise en œuvre. Elle doit permettre de mesurer les acquis en termes d'apprentissages, de réalisations techniques, d'attitudes et de comportements. Elle est effectuée par les apprenants, aidés par l'enseignant.

Telle est la démarche méthodologie en onze étapes expérimentée.

Dans cette démarche, l'accompagnement des acteurs a été essentiellement constitué par des activités de formation, de réflexion, d'apprentissage, et d'éducation, quels que soient les volets du projet concernés. Cela s'est traduit tout au long de l'expérience et selon la demande induite par son évolution, par la tenue de séminaires de formation ; de sessions de réflexion ; d'ateliers d'entraînement en techniques de travail ou en méthodologie ; l'organisation d'opérations d'échange de personnes et d'expériences entre écoles, villages, zones et pays, ainsi que par des opérations d'échange de documents.

#### 4.5. Les activités de terrain

Les activités qui ont servi de base à cette expérimentation ont été organisées en quatre grands volets :

- Hygiène et santé, Embellissement ;
- Agroforesterie ;
- Elevage ; et
- Activités sociales. .

Leur mise en oeuvre a connu deux grandes périodes :

- une première correspondant à la phase I du projet, où elles étaient conçues comme des activités de démonstration, à vocation exclusivement éducative ; elles étaient alors dénommées *mini-projets* (1989-92) ;
- une seconde correspondant à la phase II (1993 - 1995) et à l'année de consolidation (1996), où le projet a introduit la lutte contre la pauvreté, en imaginant et en formulant le concept de Projet Intégré de Développement Environnemental (PIDE).

Le PIDE constituait également une réponse face aux difficultés de mobilisation sociale pour des activités à vocation exclusivement éducative, et dont les résultats s'inscrivent tout naturellement dans le long terme.

Voici, ci-après, les activités organisées en PIDE, articulées entre elles, et dont l'exécution permet conjointement, d'éduquer à l'environnement et de lutter contre la pauvreté.

## 4.5.1. Volet hygiène, santé, embellissement

Activités	Sites	Méthodologiques Moyens humains matériels	Prolongements ou Interface avec d'autres volets
<ul style="list-style-type: none"> <li>Assainissement               <ul style="list-style-type: none"> <li>nettoyage et enlèvement des ordures ménagères</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cour de l'école,</li> <li>toilettes de l'école,</li> <li>quartier, village</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comités, brigades</li> <li>brouettes, râtaux, balais,</li> <li>1/2 fûts (poubelles ou réserve d'eau pour toilettes scolaires), bacs à ordures</li> <li>Journées Set Setal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compostage</li> <li>Stockage de 100 000 sachets en plastique,</li> <li>recyclage des sachets plastiques</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lutte contre les eaux usées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quartiers, villages</li> </ul>	Puisards, vidoirs	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lutte contre le péril fécal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toilettes écoles, villages et campements</li> </ul>	Latrines dans les quartiers, villages, et campements	
<ul style="list-style-type: none"> <li>hygiène de l'eau               <ul style="list-style-type: none"> <li>Eau de boisson</li> <li>lavage des mains avant les repas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecoles, villages, quartiers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Javellisation,</li> <li>Canaris à robinet,</li> <li>Fermeture des puits et dallage de leurs alentours</li> <li>Diffusion de lavoirs à main</li> <li>Diffusion de photos d'affiches,</li> <li>de 2 brochures sur les proverbes wolof et les versets et Hadiths du Coran dans le domaine de l'hygiène et de la santé</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hygiène du corps               <ul style="list-style-type: none"> <li>Propreté du corps et des habits</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tous sites, écoles, quartiers et villages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>causeries</li> </ul>	
<b>Boîtes à pharmacie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tous sites directement impliqués -villages polarisés par les sites du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aide du corps médical de la région ou du département,</li> <li>Formation d'agents auxiliaires choisis dans les écoles et villages,</li> <li>vente au détail et renouvellement des médicaments</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des plantes médicinales et des maladies qu'elles soignent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous sites ruraux,</li> <li>• quelques sites urbains</li> </ul>	<p>Tradipraticiens/ guérisseurs,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jardins plantes médicinales de l'université CAD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réintroduction sur le terrain de 25 essences à vocation médicinale.</li> <li>• collaboration avec ENDA Santé et diffusion de certaines de ces plantes médicinales en sachets</li> <li>• visite du centre de Malango de Fatick</li> <li>• Agroforesterie : projection de la réalisation de jardins de plantes médicinales pour soins, conditionnement et vente</li> </ul>
--	--	--	---

Activités	Sites	Méthodologiques Moyens humains matériels	Prolongements ou Interface avec d'autres volets
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Embellissement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Réalisation de parterres fleuris</li> <li>. Fresques murales sur des thèmes de santé</li> <li>. Formations d'accompagnement</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cours des écoles</li> <li>Cours des écoles</li> <li>Tous sites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ateliers pratiques</li> <li>• Sessions de réflexion</li> <li>• Visites d'échanges</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Compostières</b></li> </ul>	Tous sites	Ordures ménagères Débris végétaux	volet hygiène et santé (assainissement)

#### 4.5.2. Volet agroforesterie

Activités	Sites	Méthodologiques Moyens humains matériels	Prolongements ou Interface avec d'autres volets
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pépinières</b></li> </ul>	Tous sites dont 4 sites pilotes	Gaines, semences diverses, appui des services forestiers	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jardins polyvalents (maraîchage arboriculture)</b></li> </ul>	Tous sites	Matériel de labour	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reboisement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans la cour des écoles</li> <li>• dans des places publiques</li> <li>• le long des axes routiers</li> <li>• haies vives</li> <li>• bois de village.</li> <li>• Régénération assistée dans les espaces cultivés,</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques écoles</li> <li>Quelques quartiers et villages</li> <li>Quelques sites</li> <li>Tous sites ruraux</li> <li>Quelques sites</li> <li>Tous sites cultures sous-pluies</li> </ul>	plants d'essences diverses	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mises en défens avec aménagements divers</li> </ul>	Plupart des sites de Linguère avec barrages en terre, demi-lunes zaï	Clôtures en haies vives ou en matériaux modernes	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultures sous pluie (intensification de la production pour renforcer l'autosuffisance alimentaire (mil, variété BV 8002 niébé)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Villages du Diobass (Thiès)</li> <li>• tous sites Linguère et St-Louis</li> </ul>	"Approche cultures sous pluie avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>• clôture en haies vives des parcelles,</li> <li>• semences sélectionnées (mil : IBV 8001 et 8004)</li> <li>• fertilisation naturelle</li> <li>• régénération assistée pour avoir un ratio 50 arbres/ha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Création de banques céréalières en raison du doublement en triplement de la production</li> <li>• Volet Elevage pour amendement des sols et fourrages à partir des résidus</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formations d'accompagnement</li> </ul>	Tous sites concernés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ateliers pratiques</li> <li>• sessions de réflexion,</li> <li>• visites d'échanges entre sites et zones</li> </ul>	

## 4.5.3. Volet élevage

Activités	Sites	Méthodologique Moyens humains matériels	Prolongements ou Interface avec d'autres volets
Aviculture	• Plupart des sites de Thiès	• Brigades d'élèves chargés du suivi, • Cahiers de suivi, • Matériels avicoles, • Personnel vétérinaire	• Agroforesterie pour amendement des espaces cultivés
Elevage d'ovins	• Plupart des sites à Linguère et St-Louis	• Personnes sélectionnées pour la prise en charge des bêtes • personnel vétérinaire, comités de gestion	• Agroforesterie pour amendement espaces cultivés
Embouche bovine	• 1 site de Thiès		
Banques fourragères	• Plupart des sites à Linguère et St-Louis	• Résidus dans les espaces cultivés	• Volet agroforesterie (jardins maraîchers, reboisement et cultures sous-pluies)
Formations d'accompagnement	• Tous sites concernés	• Ateliers de formation-sessions de réflexion	• Articulation agroforesterie/élevage

## 4.5.4. Volet social

Activités	Sites	Méthodologiques Moyens humains matériels	Prolongements ou Interface avec d'autres volets
1. Dimension socio-culturelle • <i>Information et communication</i>	• Tous sites		
• Mise en place de centres d'information et de Communication Polyvalents (CICP)	• les 3 zones (Thiès, Linguère, Saint-Louis)		
• Couverture des activités du projet pour en conserver une <b>mémoire vive</b> à la disposition des acteurs sur le terrain	• Tous sites	• Moyens audio-visuels de prise de son et de vues  • Personnel spécialisé en information-communication	
• Collecte des traditions des cultures locales en matière d'environnement	• Tous sites	• Les porteurs de savoirs au niveau local • Moyens audiovisuels de prise de son et de vues • Tournées de collecte	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition d'une documentation moderne écrite et audiovisuelle sur l'environnement aux plans local et international</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thiès, Linguère, Saint-Louis et Dakar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achats, dons, copie</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animations par projections pour partager des expériences et informations sur l'environnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous sites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tournées d'animation,</li> <li>• Equipements techniques (groupe électrogène, projecteur diapos carroussel, magnétophone de sonorisation, écran cassettes sonorisées)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théâtre environnemental (pièces et sketches)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous sites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troupes d'appui (Thiès et Lampsar-St-Louis),</li> <li>• troupes d'école, de village, de forages et campements</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupes d'écoutes collectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 33 sites (15 à St-Louis, 10 à Linguère et 8 à Thiès)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 33 radio-cassettes fournies,</li> <li>• cassettes enregistrées fournies ou réalisées par les groupes d'écoutes ou les CICP</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réalisation de diaporamas</li> <li>• Montage d'expositions photographiques</li> <li>• Création de banques de son et d'images</li> <li>• création de mini centres de documentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les 3 zones et à Dakar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Matériels audiovisuels et documentation écrite</li> </ul>	

Activités	Sites	Méthodologiques Moyens humains matériels	Prolongements ou Interface avec d'autres volets
Formations d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous sites concernés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ateliers de formation de communicateurs à la base,</li> <li>• Ateliers de formation de régisseurs de plateau et de marionnettistes</li> </ul>	
<b>2. Dimension socio-économique pour l'allègement des travaux féminins</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Epargne et crédit ou mini-banques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 19 mini-banques à Linguère</li> <li>• 5 mini-banques à Thiès</li> <li>• St-Louis ?</li> </ul>	Apports de fonds 3 711 000 en 1995 7 090 120 en 1997	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moulins à mil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 sites à St-Louis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipements</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foyers améliorés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plupart des sites à Thiès</li> <li>• prototypes de démonstrations à Linguère</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agroforesterie</li> </ul>
Formations d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous sites concernés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formations en épargne et crédit,</li> <li>• formations de meunières</li> <li>• formations tournantes en foyers améliorés</li> </ul>	
<b>3. Dimension socio-éducative (langues nationales)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alphabétisation (pulaar, wolof, seereer)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plupart des sites à Linguère et St-Louis. Quelques sites à Thiès</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formateurs</li> <li>• tableaux, cahiers, craie</li> </ul>	
<b>4. Dimension : Activités Croix-Rouge</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Camaraderies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous sites à St-Louis et Thiès, quelques sites à Linguère (écoles, villages, quartiers, forages)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personnel d'animation en camaraderie</li> <li>• Diverses fournitures pour travaux manuels</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formations diverses</li> <li>• d'agents de santé communautaire (ASC)</li> <li>• de secouristes juniors et seniors</li> <li>• de matrones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous sites à St-Louis et Thiès</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personnel technique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volet hygiène et santé</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camps de jeunesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tous sites de Thiès</li> </ul>		

#### 4.6. Exploitation éducative

Les activités sont recoupées de multiples façons. Elles doivent offrir des situations originales et pertinentes du point de vue éducatif, selon la progression souhaitée et conformément aux programmes, ou avec la possibilité d'une relative autonomie vis-à-vis de ceux-ci, si cela est jugé souhaitable. L'enseignant garde une liberté d'initiative et d'action, alors que l'élève apprend par lui-même en agissant, et s'initie à la compréhension de l'environnement, notamment à travers des notions essentielles telles que celles d'**interaction**, d'**interrelation**, de **cycle** et d'**équilibre**.

Le jardin polyvalent permet par exemple d'aborder les données suivantes :

- le statut foncier (appropriation du site choisi ; us et coutumes et législation moderne relatifs aux terres...);
- la localisation pertinente au regard de l'activité envisagée, de la texture du sol, de l'érosion éolienne ou hydrique et donc de la déclivité ;
- la clôture : matériaux locaux ou modernes, techniques de fabrication et détenteurs de ce savoir-faire, espacement des piquets, dimensions et partant, diverses opérations de calcul de surface, de nombre de piquets, etc. ;
- la connaissance des figures géométriques avec des planches pour les illustrer ;
- les cycles végétatifs suivant les spéculations et partant, une quantification des efforts à fournir pour avoir une bonne production ;
- le marché et la rentabilité pour l'écoulement des produits, etc.;

Toutes ces questions ont été abordées par les élèves, responsabilisés à différentes échelles.

La démarche décrite avec le jardin polyvalent peut être répétée avec chacune des activités énumérées dans les quatre grands volets présentés, ce qui démultiplie les possibilités de combinaisons pour un enseignement adapté au contexte, actif et vivant.

## V. CONCLUSION

Faut-il désespérer définitivement de notre école ou bien saurons-nous imaginer et pratiquer les voies idoines pour nous réconcilier avec elle ? Tel est le grand défi.

La présente communication s'est inscrite dans cette approche. Elle est traversée par l'espoir que nous saurons être féconds et imaginatifs si, à côté des pouvoirs publics dont c'est d'abord la charge, tous les autres acteurs concernés qui ont quelque compétence et éclairages, peuvent apporter un concours qui soit une pierre à l'édification de cette entreprise rebelle qu'est l'école.

## ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

1. ALCANTARA, Philippe.- L'avenir du Sénégal, j'y crois. St-Louis, éditions Xamal, 1997, 64 p.
2. Approches novatrices en éducation de base, efficience, viabilité, rôle des communautés et des médias, atelier de Bamako du 1er au 5 décembre 1997. Paris, UNESCO et Aide et Action ; Bamako, ministère de l'Education de Base, ministère de la Communication de la République du Mali.- rapport de l'atelier, 49 p.
3. BA, SITY HAIDARA et Mohammed ATHIE, sous la dir. de Cheikh Saad Bouh CAMARA .- Situation des jeunes de la rue dans les quartiers périphériques de Nouakchott (Mauritanie). Dakar, ENDA. Jeuda n° 57, 26 p. + Annexes.
4. BABO, Jean-Baptiste : Enquête sur les enfants et jeunes de la rue à Cotonou, Dakar, ENDA, 1988.- Jeuda, n° 63, 28p. + Annexes.
5. BONNET, Michel .- Le travail des enfants en Afrique, Dakar, ENDA, In : Jeuda, n° 96, pp. 3 à 26 (Extrait de la Revue internationale du Travail, vol. 132, 1993, n° 3).
6. CAMARA, Boubacar : Savoir co-devenir, contribution à une nouvelle philosophie de l'éducation à l'aube du 3e millénaire. Dakar, UNESCO, 1996, 205 p.
7. Commission nationale pour l'Unesco.- Etude sur la déperdition des effectifs scolaires chez les filles en République populaire du Bénin. 57 p. + annexes.
8. Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande. 25 p.
9. DENOT, Christine : Dieu est grand, je me débrouille seul ou Le cas Inox, l'enfant d'acier. Dakar, ENDA. In Jeuda, n° 96.pp. 27-42. (Extrait de Cahiers Sciences humaines. 29 (4) 1993 : 625-640).
- 10 NDIAYE, A. Raphaël .- Langues locales et élaboration de matériel à la base : communication à l'atelier sur la diffusion des publications des organisations internationales en Afrique, Dakar, 25-27 mars 1998, 15 p. multig.
11. Sénégal en chiffres, chiffres au féminin.- Dakar, ministère de la Femme, de l'Enfant et de la Famille, 1996.
12. Sénégal Gouvernement, Unicef.- Plan d'opérations du programme de coopération en faveur des enfants et femmes au Sénégal 1997-2001, 262 p.