

Les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement en Afrique francophone : une approche à partir des droits et des libertés.

François Robert.

© François Robert, octobre 2006.

La division du travail affecte toutes sortes d'activités, au nombre desquelles il faut compter la réflexion sur l'éducation en général, et sur l'école africaine et sur son développement en particulier.

Les économistes contribuent à cette réflexion en déterminant le champ des possibles, et en cherchant les utilités individuelles et collectives attachées au développement de l'éducation. Les juristes y participent peu, en tant que corps professionnel, mais de loin en loin, les Etats et les organismes internationaux donnent une dimension juridique solennelle aux objectifs de ce développement, ou aux droits qu'il consacre.

Quant aux pédagogues, ils fréquentent le plus souvent les questions de programmes scolaires, de méthodes d'enseignement et de formation des enseignants.

Cette division du travail apparaît à chacun bien naturelle, proche des compétences propres à chaque groupe de professionnels, et de nature à garantir le sérieux des démarches. Elle pourrait cependant mener à ce que l'accord de tous, obtenu par défaut, soit assez faible quant aux finalités et aux contours de l'éducation que l'on souhaite développer : les utilités des économistes ont-elles un rapport certain avec le droit à l'éducation et avec les libertés dégagés par les textes conventionnels, les programmes scolaires tiennent-ils compte des unes et des autres ?

La présente note s'inscrit dans une démarche spéculative pour l'examen des questions de contenus et de méthodes de l'école primaire des pays d'Afrique subsaharienne. Alors que ces questions sont habituellement travaillées par des pédagogues et des didacticiens avec des concepts et des instruments de leur champs disciplinaires, nous allons examiner ce qu'il pourrait advenir si l'on mettait des points de vue de juriste et d'économiste au principe de la discussion.

Le point de vue des droits et des libertés inspire les déclarations internationales. Ce point de vue constitue, avec les travaux de Ronald Dworkin, un renouvellement de la pensée juridique contemporaine. Avec ceux d'Amartya Sen, il constitue également une évolution importante de la pensée économique, spécialement sur les questions de développement. Dans les deux cas, la recherche d'un dépassement des pensées utilitaristes, au moyen d'une théorie de la justice, est associée à celle d'un contenu substantiel aux libertés.

La démarche proposée ici consiste en une interrogation sur le point de savoir si un tel point de départ serait de nature à enrichir les réflexions des pédagogues et les didacticiens, quand il s'intéressent à l'école primaire africaine. Un changement des références habituelles de la pensée pourrait-il se montrer productif ?

Nous désignerons par « *approche* » cette démarche spéculative.

Le mot « *approche* » n'est pas employé ici comme une façon de payer un tribut à une mode langagière. Il s'agit de signifier que le choix de ce qui est enseigné aux enfants et de la manière de le faire gagne à s'opérer en deux temps. Le premier de ces temps (que nous appelons « *approche* ») est la détermination de la base d'information des décisions, le second est celui de l'écriture des programmes et du choix des méthodes. Dans le temps de l'approche, il est simplement question de savoir en fonction de quoi, sur la base de quelles informations et de quels principes la société opère ses choix d'enseignement. Ces bases de décisions peuvent être très diverses. Chacun pense naturellement à des utilités économiques, mais on ne pourrait pas réduire les programmes d'enseignement réellement observés dans la plupart des pays à des sommes d'utilités économiques. Qu'ils soient explicites ou non, des raisonnements politiques, philosophiques, moraux, scientifiques ont mené à opérer les choix d'enseignement, et il faut espérer que cela continue. Notre travail consiste ici à nous demander si la considération des droits et des libertés peut constituer une base fructueuse des choix – sans pour autant militer en rien pour qu'elle soit exclusive.

Il s'agira de déterminer à la fois si le droit et les libertés offrent des bases de choix solides pour déterminer ce qui peut être enseigné aux enfants, et comment cela doit l'être, et/ou en quoi ces bases imposent des obligations ou des interdictions dans les choix opérés depuis d'autres bases d'information.

Une approche par le droit.

Approcher les contenus et les méthodes d'enseignement par le droit peut avoir deux types assez différents de signification.

Le droit peut être appelé dans notre raisonnement en tant que droit positif concernant l'éducation, c'est à dire pour les dispositions juridiques qui organisent l'éducation. On examinera alors si le fait de déclarer un « *droit à l'éducation* » et de prendre ce droit au sérieux dans le cadre africain que l'on connaît aujourd'hui a des conséquences sur ce que l'on doit enseigner et sur la façon de s'y prendre – et la proposition sera d'y répondre par l'affirmative.

Le droit peut également être au principe de notre raisonnement en tant qu'il nous fournit un mode de pensée et d'analyse. A la suite des travaux de Dworkin, le droit peut être vu comme un ensemble de raisonnements sur des principes de toute nature qui cherchent à justifier des décisions prises entre des intérêts en conflit. Dans cette optique, l'école pourra être appréhendée comme un lieu de conflits d'intérêts et de représentations multiples, et les choix de contenus et de méthodes comme une façon de les arbitrer. Cette façon d'arbitrer peut être explicitée et guidée par des raisonnements politiques et par des raisonnements de principe, et nous examinerons également en quoi cela est productif.

Le « droit à l'éducation » a aujourd'hui une certaine valeur positive dans les pays d'Afrique subsaharienne. Cette valeur tient à l'inscription de ce droit dans la déclaration universelle de 1948, et dans la reconnaissance qui lui est donnée par l'adhésion des pays au mouvement d'éducation pour tous – et donc par la ratification ou la signature directe des textes issus des conférences régulières de l'EPT. Certaines législations nationales ont même inscrit une obligation de scolarité.

Tentons de prendre ce droit au sérieux. C'est une expression que nous empruntons à Ronald Dworkin ¹. Prendre un droit au sérieux consiste à le fonder sur un argument de principe et non de politique, ce qui signifie qu'on le reconnaît comme contraignant même s'il n'est pas stratégique, même s'il ne fait pas progresser la société dans son ensemble vers un but collectif. Le droit est pris au sérieux quand il est opposable ² même si sa réalisation n'est pas une voie de maximisation des utilités collectives.

De quel droit à l'éducation un enfant peut-il se prévaloir ? L'opposabilité de son droit n'a pas beaucoup de sens pour une durée supérieure à celle que,

¹ R. Dworkin, *Prendre les droits au sérieux*, PUF, 1995 pour la traduction française.

² La voie de l'opposabilité est radicalement différente de celle qui considère la valeur du droit à l'aune de sa capacité à fournir un objectif pour les politiques publiques, puisqu'elle permet précisément de faire le partage, dans les raisonnements qui le fondent, entre les utilités et les principes, et puisqu'elle offre le pendant individuel au concept de redevabilité de l'administration, si difficile à traduire en dispositions concrètes.

matériellement, les Etats sont capables de lui offrir. Symétriquement, son droit n'est pris au sérieux que s'il est opposable à tous dans la limite des scolarités que l'Etat peut fournir pour tous les enfants d'un pays. Aujourd'hui, les stratégies gouvernementales, les plans EPT et les initiatives internationales visent, de façon semble-t-il réaliste, le développement d'une offre scolaire apte à assurer le scolarité primaire universelle, à l'horizon de 2015.

Prendre au sérieux le droit de l'enfant à l'éducation nous amène donc à l'examiner dans le cadre de la scolarité primaire, en considérant, de façon sommaire, que pour ce cycle, il obéit à des considérations de principe, alors qu'il peut être l'objet de décisions simplement stratégiques pour les cycles ultérieurs de scolarité, tant que ces derniers ne seront pas accessibles, faute d'accueil, à la totalité d'une classe d'âge.

Dans ce cadre là, dire du droit qu'il est opposable à tous revient à dire qu'il s'agit du droit, reconnu à chacun, de *réussir* sa scolarité primaire, et non de recevoir sans profit un enseignement. On peut tenir que l'enfant qui échoue aux tests de fin de scolarité primaire n'a pas bénéficié de son droit à l'éducation. Ou, en d'autres termes, que l'opposabilité de son droit doit lui permettre de réussir ses apprentissages – de contraindre l'école à ce que ce résultat soit effectivement obtenu.

On sait d'ailleurs par les RESEN que des perspectives trop limitées de réussite jouent de toute façon en défaveur de l'achèvement primaire, de sorte que dans la réalité, pour de nombreux enfants, l'éducation ne serait pas reçue si elle devait mener à l'échec.

On voit ici l'idée d'opposabilité d'un droit jouer le rôle de cet insaisissable « redevabilité » que les plans et programmes tentent d'attacher aux actions administratives, avec des succès pour l'instant modestes.

A défaut d'imaginer un procès bien improbable entre un enfant et un Etat, qui pourrait être le test symbolique de la valeur du droit, nous pouvons déjà, de façon plus réaliste ³, examiner ce que signifie droit à la réussite en termes de programmes et de méthodes : que peut-on faire pour traduire l'idée de ce droit dans les enseignements ? ⁴

Ce droit implique simplement que les contenus et méthodes doivent être agencés dans l'objectif premier de permettre la réussite de tous les enfants, et non de la partie seulement d'entre eux qui sera appelée à poursuivre des études au delà du cycle primaire. Orientée par droit de chacun à l'éducation, pris au sérieux, la logique de l'enseignement primaire devient anti-sélective.

³ On pourrait, entre ces deux pôles extrêmes, imaginer que des conseils d'école, ou des conseils scolaires locaux, aient à mettre en cause les établissements pour l'échec des enfants, à la demande des familles et de la société civile.

⁴ L'idée n'est pas nouvelle. On trouve chez Paul Bert « Quand l'enfant ne comprend pas ou il s'ennuie, ce n'est pas sa faute, mais celle de celui qui lui enseigne », cité par S. Kotovtchikhine, *Paul Bert et l'Instruction publique*, Editions Universitaires de Dijon, 2000.

Des taux de maîtrise des programmes avoisinant les 50 % (et cachant en réalité une grande dispersion des résultats des écoles et des enfants, certains n'ayant en fait quasiment aucun bénéfice de leur scolarité)⁵ sont aujourd'hui couramment observés.

Ils sont aussi plus ou moins admis parce que l'école primaire assure en fait une double fonction : délivrer des savoirs et sélectionner pour l'aval, l'évaluation des performances individuelles des enfants constituant le point de rencontre entre les deux.

Une logique anti-sélective fondée sur le droit à l'éducation primaire rejette la seconde de ces fonctions. Une réussite médiocre à des tests ou examens de fin de cycle ne peut plus alors être justifiée comme elle l'était, c'est à dire dans la mesure où elle correspond peu ou prou à la régulation des flux que l'on souhaite ou dont on s'accommode.

Cela nous donne-t-il des indications sur les programmes scolaires ? Des objets d'enseignements peuvent-ils être, en eux-mêmes, sélectifs ?

Il ne fait pas beaucoup de doutes que certains objets d'enseignement sont en eux-mêmes, ou dans la façon dont ils sont organisés en programmes, des obstacles à la réussite de chacun.

Par tradition importée, de nombreux programmes scolaires sont conçus et agencés selon une logique de *propédeutique*. En cette matière, la logique, l'état d'esprit, survivent au vocabulaire. Dans cette logique, les apprentissages, ou une grande partie d'entre eux, sont proposés parce qu'ils préparent à des apprentissages plus élaborés dans un cycle ultérieur. Dans ce cas, l'enfant qui ne parvient jamais à ce cycle ultérieur perd, bien sûr, le bénéfice de cet apprentissage, mais il y a de fortes chances même pour qu'il ne parvienne jamais à le réaliser correctement, faute d'en percevoir l'intérêt, dès le moment même où il lui est présenté. Cela a beaucoup de conséquences. Là où l'école a pris le pli de privilégier des enseignements de structures, parce qu'ils sont supposés être à long terme de bons supports pour des apprentissages approfondis, une nouvelle orientation fondée sur un droit à l'éducation pris au sérieux et sur la non-sélectivité devrait mener à privilégier des apprentissages pratiques (qui d'ailleurs, pourront éventuellement servir de base à ceux des enfants qui poursuivront). Par exemple, en langue⁶, des aspects de communication efficace (aisance orale, abondance du vocabulaire) ont alors à prendre nettement le pas sur un enseignement grammatical, dans la mesure où la connaissance formelle et systématique de la grammaire constitue surtout une propédeutique pour des enseignements approfondis de la langue, qui privilégieront

⁵ Il peut arriver que le tiers voire plus des enfants soumis à des tests standardisés obtiennent des scores inférieurs ou égaux à celui qu'ils auraient obtenu en répondant de façon aléatoire à chaque question (PASEC). Cette proportion peut dépasser parfois 60 %.

⁶ En particulier dans l'hypothèse, fréquente, où la langue (enseignée ou d'enseignement) diffère peu ou prou de la langue principale du milieu de l'enfant.

l'écrit et l'adéquation à des schémas de correction, plus que l'efficacité communicative.⁷ Tous les objets qui peuplent classiquement les programmes devraient être ainsi interrogés : leur apprentissage, tel qu'il se pratique, constitue-t-il une fin ou une propédeutique pour un enseignement dans un cycle postérieur au primaire?

Nous avons aussi, avec la perspective d'une logique anti-sélective, une indication sur l'abondance et la lourdeur des programmes. Une maîtrise de la moitié des contenus seulement par la plus grande partie des enfants (ce qui correspond aux observations des programmes internationaux de mesures des acquisitions scolaires par tests standardisés, comme le PASEC) ne peut pas être considérée comme compatible avec une approche fondée sur le droit. En effet, quel a été le droit substantiel des enfants en telle situation ? On peut raisonnablement penser que les révisions de contenus doivent se faire à la baisse, si l'on veut que le droit à la réussite ait quelque chance d'être pris au mot et revendiqué par les enfants et les communautés.

Une logique dérivée du droit à l'éducation pris au sérieux nous renseigne-t-elle sur les méthodes pédagogiques ?

Il est difficile ici de se lancer dans une comparaison hypothétique de l'équité qui pourrait être plus ou moins favorisée par telle ou telle méthode pédagogique. Les raisonnements de ce point de vue seraient très spéculatifs, dans la mesure où l'on ne dispose pas de séries de mesures permettant des comparaisons.

Mais, à entendre les méthodes dans un sens assez large incluant tous les dispositifs que l'école peut mettre en œuvre pour contribuer aux apprentissages, on peut affirmer qu'une méthode qui ne permet pas de repérer les enfants en difficultés et de leur apporter à temps le soutien qu'ils méritent est une méthode qui ne prend pas le droit à l'éducation au sérieux. A tout le moins, un examen effectif des travaux des enfants (corrections de cahiers, au minimum) et une procédure routinière installée dans la classe ou l'école à titre de retour de cet examen, avec présence ou participation régulière des familles, devient un impératif de méthode, dont la mise en place au demeurant est aisée à contrôler et peut faire l'objet d'une revendication simple de la communauté ou de l'enfant.

Réussite et sélection.

Un point doit être précisé ici. Nous avons posé en hypothèse que, dans la période que nous vivons, seul le cycle primaire peut être l'objet d'un droit à l'éducation pris au sérieux et opposable. Cette idée de droit nous a mené à faire émerger la nécessité d'une logique anti-sélective.

⁷« *L'orthographe est une mandarine* », slogan de mai 68, contient cette part de vérité, ou d'évidence, qu'elle n'a de sens que pour celui qui fait métier d'écrire.

Mais cette logique, qui anime l'école élémentaire, n'implique pas que l'on puisse se passer de sélectionner les enfants qui poursuivront des études au cycle moyen, même si (ou surtout si) ces enfants ne constituent pas, ou à peine, la majorité de la classe d'âge. Ce que nous dit la logique anti-sélective, c'est que, comme tout le monde a le droit de réussir, cette sélection n'est pas donnée par l'échec.

Dans son aspect quantitatif (i. e. quelle proportion du flux sera admis à la transition ?), cette sélection est éligible à un raisonnement stratégique fondé sur l'économie générale du système, les ressources du secteur et les besoins de la société en formations, alors que pour le primaire, seul un raisonnement de principe pouvait convenir, puisque nous avons posé l'éducation comme un droit. Un gouvernement qui, comme au Burundi, fixe une transition à 20 % vers le cycle moyen, de façon à préserver les ressources indispensables au développement du primaire, ne bafoue pas le droit à l'éducation, il décide d'une stratégie.

Dans son aspect individuel, il n'y a pas d'autre solution que de faire dépendre l'accès au cycle moyen d'autres critères que de ceux qui servent à vérifier que l'enfant a réussi ses apprentissages au cycle primaire. Pour éviter que, dans les classes, la poursuite de ces critères de sélection au profit des uns ne se traduise par l'abandon des ambitions de réussite aux critères les plus modestes pour les autres, il est alors nécessaire de séparer, dans les dernières années du cycle primaire, deux types d'activités scolaires ayant chacun leur horaire minimal propre :

- des activités de base, communes à tous et développées selon une logique non sélective, objet de la priorité absolue des maîtres, des écoles et des autorités. Ces activités sont le contenu scolaire du droit à l'éducation, sa substance. Elles sont prioritaires parce qu'elles sont l'exercice d'un droit non stratégique.
- des activités dont l'évaluation sera la base de la sélection pour le cycle moyen. Ces activités ne correspondent pas à un droit de l'enfant, mais à la façon dont la société met en œuvre sa stratégie d'offre d'éducation supplémentaire pour certains, elles ne peuvent pas prendre le pas sur les premières.

On voit poindre ici une conséquence importante pour la conception des programmes scolaires. Ceux-ci ont pour charge⁸ d'explicitier et de traduire la contradiction qui traverse l'école primaire, appelée à faire réussir tous les enfants au nom du droit, et à en sélectionner certains au nom des stratégies. La façon la plus simple, pour un programme scolaire, de vivre avec cette contradiction, de l'explicitier, est de se diviser entre un certain contenu animé par l'esprit anti-sélectif du droit à la réussite, et un autre animé par la logique inverse. Il ne suffit donc plus aux auteurs de programmes d'énumérer ce que les enfants doivent apprendre, il leur faudra situer chaque objet dans ou hors du droit, et symétriquement dans ou hors les critères de la sélection pour la poursuite d'études.

⁸ Ils ne l'ont pas en propre : cette contradiction traverse l'école, et peut être explicitée et vécue dans ses modes de gestion et ses relations avec l'extérieur.

Collectivités et droit à l'éducation.

La vision d'un droit à l'éducation mettant en tension l'enfant et l'Etat dispensateur de l'enseignement est, on l'a vu, productive. Elle est néanmoins simpliste, en particulier en Afrique.

La scolarité d'un enfant, sa durée (ou son absence), sa qualité, sont en effet en fortes relations avec une famille, une communauté, et avec les relations que cette famille et cette communauté entretiennent avec l'école et l'Etat. C'est une des raisons pour lesquelles une approche par le droit peut nous intéresser : le droit est en effet cette discipline particulière de l'esprit qui fait de la contradiction le principe de son raisonnement et le critère de sa vérité. Dans sa formulation la plus globale, notre question pourrait être : *quelles contradictions organisées garantissent-elles la valeur de nos programmes et de nos méthodes scolaires ?*

Comme la question de l'achèvement universel de la scolarité primaire est aujourd'hui le premier des objectifs du développement de l'éducation, les RESEN se sont tous penchés sur les facteurs d'abandon. A quelques variations près, les constats sont très ressemblants. En général, l'abandon tient plutôt moins, statistiquement, à des facteurs d'offre qu'à des facteurs de demande : les Etats atteignent une certaine limite dans le développement scolaire, où le développement quantitatif de l'offre et son amélioration ⁹ n'entraînent plus *ipso facto* une augmentation de la fréquentation. On dit alors qu'il y a des effets de demande, c'est à dire que les familles et les communautés ne jugent pas utile d'envoyer les enfants à l'école. ¹⁰

Cet effet de demande peut être appréhendé avec le concept de qualité, en ce sens que les propositions de l'école ne correspondent pas à la demande sociale ¹¹, soit dans les contenus, soit dans les comportements enseignés ou adoptés par les maîtres, soit dans les résultats anticipés, soit encore dans les méthodes.

Prendre au sérieux le droit à l'éducation des enfants de ces communautés implique une réflexion sur la demande sociale spécifique qui n'est pas satisfaite. On entre alors dans un très vaste débat politique, celui du droit des communautés, des

⁹ Résorption des écoles à cycle incomplet, par exemple, diminution des distances à parcourir par les enfants, etc.

¹⁰ ou jugent que les bénéfices ne compensent pas les coûts d'opportunité

¹¹ v. F. Robert, *Une approche conceptuelle de la qualité en éducation*, Dossiers des sciences de l'éducation n° 13 (Revue internationale des sciences de l'éducation, Toulouse), juin 2005, propose d'aborder la qualité comme un jugement sur l'acceptabilité des produits et des procédés de l'école, ce qui permet d'en déduire de nombreuses applications opérationnelles au niveau de l'établissement scolaire.

minorités et des droits culturels. Ce débat recoupe, de toute évidence, la question délicate du statut des langues nationales dans l'enseignement, ainsi que celle de la place et des contenus des enseignements religieux. Sur le plan juridique et politique, on compte par dizaines sur la planète les types d'arrangements qui ont pu être opérés autour de ces questions ¹². Notre propos ne consiste en aucun cas à affirmer que les revendications culturelles des minorités en matière d'éducation doivent toutes prospérer pour que le droit des enfants à l'éducation s'accomplisse. Comme nous l'avons mentionné en introduisant cette démarche, notre travail consiste seulement à tracer les contours d'une approche, il s'agit seulement de la détermination des bases d'informations nécessaires aux choix des programmes.

Parmi ces bases d'informations nécessaires, une approche par le droit, qui admet dans ses principes de raisonnement que l'école est aussi un lieu et un enjeu de conflits, repère la demande sociale des communautés et des minorités. Or, nous savons qu'aujourd'hui les ministères africains de l'éducation ne sont pas équipés pour recueillir et analyser ce type d'informations. Les « effets de demande » sont un effet de manche des RESEN, éventuellement repris tels quels dans les plans stratégiques. Des actions de sensibilisation pour les communautés rétives à l'école sont fréquemment programmées, mais pas la constitution de bases d'informations qualitatives solides sur la nature et l'étendue des réticences et des attentes. Un savoir intuitif et diffus ¹³ existe sur cette question, partagé par les cadres nationaux, et souvent en butte aux exigences du politiquement correct qui rendent difficile d'en faire état. Construire et objectiver cette connaissance de la demande sociale est un travail de sociologue, destiné à préparer un travail politique de choix et d'aménagements de contenus scolaires. Cela peut être une tâche pour un Ministère de l'éducation qui voudrait partir du droit et des libertés pour choisir ses programmes d'enseignement, au même titre que l'analyse quantitative des scolarités qui est maintenant rentrée dans les mœurs, voire dans les routines.

On peut supposer que l'héritage colonial français n'est pas étranger aux difficultés rencontrées en Afrique francophone pour l'étude de la demande sociale des communautés spécifiques ou des minorités. D'une part, le modèle global de citoyenneté reçu de cet héritage s'accommode mal de la reconnaissance de faits communautaires ; d'autre part, c'est encore un trait de cette culture importée, plus ou moins jacobine, que de faire de l'école homogène et unitaire l'instrument entre tous de la construction d'une identité nationale indivisible. Cependant, admettre qu'il y a lieu de se pencher sur les composantes des demandes sociales spécifiques pourrait être perçu autant ou plus comme un moment d'autonomisation par rapport aux cultures politiques héritées, que comme une renonciation à un idéal politique jacobin, qui n'est peut-être pas toujours entièrement autochtone.

¹² N. Rouland, S. Piéré-Caps, J. Poumarède, *Droit des minorités et des peuples autochtones*, Paris, PUF, 1996, spec. p 289 s. Nombreux exemples dans les Balkans et l'Europe de l'Est.

¹³ Les discussions off record que l'on peut entretenir avec beaucoup de cadres éducatifs tiennent à caractériser l'atonie de la demande d'école dans certains milieux « difficiles » - mais cela ne constitue pas une information construite sur quoi une politique peut se fonder ; Construire la connaissance (problématiques, protocoles, concepts) apparaît comme un préalable.

Sur le fond, on peut prendre le pari qu'une part seulement des demandes communautaires spécifiques pose des questions de principe politiques, linguistiques, ou religieuses, tandis qu'une autre part relève de traitements très pragmatiques ne mettant pas en cause les finalités de l'école publique. Par exemple, au Soudan, les populations du Darfour souhaitent que des enseignements ménagers soient dispensés aux filles, en raison des utilités immédiates pour les familles ¹⁴. Une revendication de ce type peut aisément être prise en compte, quitte à ce que, pour des raisons de principe, garçons comme filles soient concernés par des apports en économie domestique, et quitte aussi à ce que, sans que l'âme de quiconque ait été vendue, une certaine différenciation des apprentissages ainsi visés persiste entre garçons et filles, si cela permet avant tout de favoriser le maintien des filles à l'école.

Les libertés.

A propos des libertés, Amartya Sen tient un raisonnement qui est proche de celui proposé par Ronald Dworkin à propos des droits, et de la distinction que ce dernier opère entre justifications politiques et justification de principe. Pour Sen, les libertés (et la démocratie) constituent une valeur intrinsèque et une finalité du développement, autant qu'un moyen stratégique de celui-ci. Les capacités qu'ont les individus d'entreprendre des actions, qui sont des libertés substantielles, doivent être formées, entre autres, par l'éducation, pour elles-mêmes. Ce sont avant tout des fins. En tant que moyen stratégique du développement, les capacités, ou libertés substantielles, jouent cependant un grand rôle, à la fois par l'influence qu'elles exercent sur le changement social, et par celle qu'elles exercent sur la production économique. ¹⁵

L'éducation doit contribuer à la construction de ces libertés, elle apparaît comme une condition du dialogue et du débat politique et social démocratique, qui n'est en rien une invention de l'Occident et dont l'essor est un critère essentiel du développement, tout autant qu'une de ses conditions¹⁶.

¹⁴ Les contenus adressés aux filles sont souvent mentionnés dans les conversations que l'on peut entreprendre à propos de l'école dans de nombreux villes ou villages d'Afrique. Ils sont mis en relations soit avec des utilités, soit avec des comportements, c'est à dire avec la crainte exprimée que le caractère ambitieux des contenus enseignés ne détourne les filles de l'insertion dans leur milieu (voire, les entraîne vers des voies regrettables). Ce genre de revendications/préventions méritent d'être étudié avec précision, il est possible que des réponses en termes de contenus et de méthodes soient souvent assez simples à articuler.

¹⁵ A. Sen, *Un nouveau modèle économique, développement, justice, liberté*, Odile Jacob, 2003 pour la traduction française, coll. Poches p 371 s. On lit « les bénéfices de l'éducation vont bien au delà de leur apport au capital humain dans la production des biens. La perspective des capacités accorde toute leur place et toutes les valeurs à ces autres fonctions. »

¹⁶ A. Sen, *La démocratie des autres, pourquoi la liberté n'est pas une invention de l'Occident*, Payot, 2005 pour la traduction française, p. 67.

Pour notre problématique d'approche des programmes et des méthodes scolaires, cette entrée par les libertés est aussi prometteuse que l'entrée par les droits.

Il nous faut donc nous questionner sur ce qui, dans des programmes scolaires et des méthodes susceptibles d'intéresser l'école primaire africaine, favorise ou contredit l'émergence des libertés au sens de Sen.

En termes de contenus, la participation à la délibération, à la contradiction, au débat, est susceptible de relever d'approches scolaires – c'est même une facilitation didactique dans l'apprentissage du contenu classique de certaines disciplines.

Quant aux capacités réelles d'entreprendre des actions, elles renvoient à un vaste champ d'études et d'observations : dans l'économie informelle comme dans la sphère domestique et dans l'espace public, qu'est ce qui peut permettre de développer ces capacités au profit des enfants, dans le temps d'apprentissage dévolu à l'école ? Nous retrouvons ici l'utilité qu'auraient, pour les décideurs, la disponibilité d'études économiques, ergonomiques, sociologiques précises sur les zones proximales de développement de ces espaces (l'économie informel, le domestique, la participation publique).

Une approche par les libertés, incluant ici les capacités au sens de Sen, mène donc à une conclusion inverse de celles préconisées par les pédagogues partisans de « l'approche par les compétences ». L'approche par les libertés – ici, par les capacités – nous amène à étudier non plus le travail de l'enfant sur son cahier, mais son milieu *hors de la classe*, et à l'étudier non en termes d'ergonomie analytique (quels gestes devra-t-il savoir faire), mais dans un ensemble systémique de significations (qu'est-ce qui peut augmenter ses capacités réelles d'entreprendre des actions : comment sa liberté s'accroît par une meilleure analyse ou maîtrise de son environnement social, symbolique, sanitaire, technique, financier, etc.).

Nous sommes également assez loin d'une logique de programmes pilotés par l'aval, c'est à dire dans lesquels les exigences de cycles supérieurs de la scolarité déterminent ce qui est enseigné dès les petites classes. Cette logique est classiquement à l'œuvre dans la construction des programmes scolaires. Sans s'inquiéter de la régulation spontanée des flux par les abandons (voire en la favorisant), elle s'aligne sur les exigences des examens formel d'un niveau élevé (le baccalauréat, la prééminence de l'écrit long et des mathématiques abstraites). Ce faisant, elle traduit dans le monde scolaire les préférences du secteur formel de l'économie, quel que soit le poids réel de ce dernier dans les perspectives des populations, et l'extranéité de ce secteur par rapport aux mouvements profonds de création des richesses dans le pays . En ce sens, la construction propédeutique des programmes scolaires s'inscrit dans une logique coloniale¹⁷, qu'une approche par les libertés et les capacités propose de dépasser. C'est en effet l'analyse construite des

¹⁷ Pour Albert Memmi, la situation coloniale n'aurait pas été changée fondamentalement s'il y avait eu plus d'écoles, ces écoles servant les besoins du colonisateur et non ceux du colonisé (*Portrait du colonisé*, Gallimard, 1957-1985, p. 134, v. également p. 124)

libertés que l'enfant pourra effectivement exercer, dans la réalité, à son profit et au profit de la collectivité qui sert de base à la définition des capacités visées par l'école : la centration locale, le dessin et le dessein de zones proximales de développement, les libertés sont au principe de la démarche, avant l'intégration à l'économie-monde, qui n'est qu'un des choix du possible.

En termes de méthodes, le lien le plus évident entre les libertés et le métier de l'enseignant tient à la déontologie de ce dernier.

La déontologie enseignante est une question rarement posée dans les débats éducatifs actuels. On sait (ou on le devine) par les RESEN que le comportement des maîtres pose parfois problème, et qu'il peut être parfois mis en relation avec la faiblesse de la demande scolaire, ainsi qu'avec un jugement réservé et négatif des familles sur la qualité de l'école.

Le rôle de la déontologie est d'offrir la garantie du respect des droits et des libertés de l'enfant dans la classe et à l'école, elle est le premier trait d'union entre le droit à l'éducation, le droit de l'éducation et l'éducation au droit.

La prohibition simple de tout comportement contraire aux droits et libertés élémentaires des enfants (châtiments corporels, chantages, humiliations) prend ainsi un rang élevé dans les préoccupations de méthodes liées à une approche par les libertés.

Au delà de cette prohibition, le lien entre la demande sociale, les libertés que l'on souhaite développer et la déontologie mériterait d'être l'objet d'investigations à fort contenu local et d'une grande précision¹⁸.

Le caractère local donné à cette interrogation peut surprendre. Il y a cependant des libertés à propos desquelles il n'est pas certain que les communautés adhèrent aisément. Cela pourrait être le cas de la liberté de conscience visée par la convention internationale des droits de l'enfant de 1990 dite convention de New York, (Article 14 -1 : « *Les Etats parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion* »). On voit mal la liberté de conscience des enfants mise au premier plan des déontologies enseignantes de nombreux pays, sauf à provoquer un rejet de l'école dans de nombreux milieux¹⁹. Il y a là matière à un examen stratégique de

¹⁸ La corruption et les traitements inéquitables qu'elle provoque est multiforme (avec de fortes variations locales), imaginative, et ne se combat qu'avec des dispositions ingénieuses et précises ancrées dans la réglementation locale.

¹⁹ La ratification de ce texte par de nombreux Etats, où il n'est pas question que les enfants exercent une telle liberté, est malheureusement peut-être un signe que l'on ne prend pas toujours les droits au sérieux – dans un sens très premier de l'expression. Observons enfin que pour le doyen Carbonnier, la *Hitlerjugend* aurait sans doute applaudi, et tiré parti de ce genre de libertés reconnues aux enfants (Droit et passion du droit sous la Vème République, Flammarion, 1996)

priorités de droits (ici, droit à l'éducation *vs.* liberté de conscience), qui ne peut être mené que dans la relation précise et documentée avec un contexte culturel.

Symétriquement, des méthodes permettant à l'enfant de choisir, d'exposer, de débattre, de collaborer, vont dans le sens d'une approche des programmes et des méthodes fondée sur les droits et les libertés. Les discussions ou débats, en milieu scolaire, peuvent s'organiser à propos de l'organisation de la classe et de l'école, comme à propos des travaux scolaires. Ces démarches ne sont guère favorisées par le ratio élèves/maître élevé que l'on observe souvent (sauf si l'on recourt aux pratiques de l'enseignement mutuel et à l'organisation en classes multigrades) ; cela pourrait militer à faire sortir cette variable de son rôle traditionnel de variable d'ajustement dans les plans stratégiques.

On observe ici que ces raisonnements nous amènent, en termes de méthodes, sur les deux terrains du comportement du maître et de l'organisation de la classe, et non sur le terrain le plus ardemment parcouru par les pédagogues, qui est celui du talent professionnel du maître dans sa médiation entre l'enfant et le savoir. Le genre de conclusions vers quoi nous mène une approche par les droits et les libertés appartient à la sphère de la gestion scolaire : comment l'on gère les flux, selon quelle priorité, comment l'on met les apprentissages au service de ces priorités, comment l'on régule ou oriente les comportements, comment l'on organise le quotidien de la classe et de l'école, et les relations de celle-ci avec une communauté.

Au terme de ces quelques pages, une approche des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques par le droit et les libertés n'est pas construite, loin s'en faut. Mais la spéculation laisse voir des espaces à explorer (quelles conséquences effectives d'un droit à l'éducation pris au sérieux, des libertés choisies par principe) et à documenter (quelle demande sociale dans les communautés, quelles capacités pour construire des libertés substantielles dans les sociétés africaines).

C'est le produit d'une problématique dont l'origine n'est pas dans le champ technique des pédagogues ou des didacticiens : à eux après, une fois l'exploration proposée menée sur le plan politique et scientifique, de reprendre la main.