HAL
open science

Écoles rurales, vers des orientations nouvelles : l'exemple des écoles de proximité en Côte d'Ivoire

Abou Fofana

To cite this version:

Abou Fofana. Écoles rurales, vers des orientations nouvelles : l'exemple des écoles de proximité en Côte d'Ivoire. Gwenaëlle FABRE, Anne FOURNIER, Lamine SANOGO. Regards scientifiques croisés sur le changement global et le développement - Langue, environnement, culture : Actes du Colloque international de Ouagadougou (8-10 mars 2012), Sciencesconf.org, pp.9-21, 2014. hal-00939897

HAL Id: hal-00939897

https://hal.science/hal-00939897v1

Submitted on 31 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Écoles rurales, vers des orientations nouvelles : l'exemple des écoles de proximité en Côte d'Ivoire

Abou Fofana
École normale supérieure d'Abidjan
08 BP 10 Abidjan 08
abou_fof@yahoo.fr

Résumé

Les disparités entre le milieu rural et le milieu urbain ont suscité des politiques éducatives en Afrique qui mettent l'accent sur l'enracinement de l'école dans le monde rural. Une chose bonne en soi, mais la réalité est que de plus en plus, les paysans souhaitent une autre condition de vie pour leurs enfants. Les parents qui en ont le choix préfèrent scolariser leurs enfants dans les écoles classiques et non dans celles qui font un enseignement bilingue (français-langue nationale) et qui consacrent un temps important aux activités agricoles. Fort de ce constat et eu égard à la volonté des états africains à maintenir les jeunes dans leurs régions d'origine en leur proposant des activités agropastorales, afin de promouvoir un développement durable et de lutter contre la pauvreté, cette étude présente en termes de stratégies nouvelles, les écoles de proximité en Côte d'Ivoire qui, dans leurs pratiques, tendent à innover en matière d'écoles rurales.

Mots clés

École rurale, école de proximité, éducation bilingue, politiques éducatives, stratégies d'éducation, éducation environnementale, Projet école intégrée, Côte d'Ivoire

Giving a new direction to rural schools:
the example of « close to home » schools in Ivory Coast

Abstract

Disparities between rural and urban areas have led to educational policies in Africa that focus on rooting schools in rural areas. This may be a good thing in itself, yet increasingly, farmers want their children to have a different kind of life from their own. Parents who can choose prefer to send their children to mainstream schools rather than bilingual (French/national language) schools that devote considerable time to agricultural activities. With this in mind and given the aim of African governments to keep young people in their home areas by providing them with opportunities in agriculture and livestock raising to promote sustainable development and combat poverty, this study presents the "close to home" schools in Ivory Coast as part of a new strategy involving innovation in rural schooling.

Keywords

local schooling, bilingual education, educational policy, educational strategies, environmental education, Ivory Coast integrated school project

INTRODUCTION

En Afrique sub-saharienne, la distinction entre zone urbaine et zone rurale laisse entrevoir des disparités en matière d'éducation. Outre ce qui nous est donné de voir en matière de scolarisation de la jeune fille, du fait du poids des traditions culturelles, l'organisation des enseignements et de leurs contenus présentent également des différences d'une zone à l'autre.

En effet, l'adaptation des programmes scolaires aux spécificités régionales afin que leurs contenus soit en adéquation avec les réalités et le quotidien des élèves a donné naissance à différents programmes d'enseignement. On peut citer : les programmes d'enseignement bilingue (français/langue nationale), les programmes scolaires qui intègrent les activités agro-pastorales et ceux qui tiennent compte des saisons (saison sèche, saison pluvieuse) et de la répartition des cours en demi-journée. Tous ces aménagements visent à permettre une scolarisation massive des enfants et à réduire le taux de déperdition scolaire, gage d'un développement durable. Cet objectif noble cache une « triste réalité » : celle des enfants travailleurs. Doit-on continuer à ignorer ce phénomène au nom d'une certaine intégration sociale ? N'existe-il pas un modèle d'école rurale qui tienne compte de la spécificité des zones rurales en Afrique, tout en respectant le principe de l'égalité des chances entre les enfants des villes et ceux des villages ?

En Côte d'Ivoire, d'une façon générale, les objectifs assignés à l'école n'ont pas été atteints comme en témoigne le Rapport D'État du Système Éducatif (RESEN) publié en mai 2009. En effet le RESEN précise que les taux d'échecs et de redoublement, ainsi que le coût de l'éducation restent élevés et les infrastructures scolaires demeurent insuffisantes avec une forte disparité entre zones rurales et zones urbaines.

Les tentatives de rapprocher l'école des populations en zones rurales ont été mal perçues car certains parents y voyaient une formation au rabais. Les programmes scolaires réservaient des plages horaires au jardinage. En effet, avec un contenu de programme différent de celui des écoles en zones urbaines, les écoles rurales étaient fréquentées faute de mieux. Face à cette situation, il était urgent harmonier les contenus de programme entre zones urbaines et zones rurales.

Un Plan d'Action à Moyen Terme du secteur Éducation Formation pour la période 2010 – 2013 a prévu un certain nombre d'activités préparatoires ou expérimentales dont l'objectif est d'éclairer ou d'affiner les options stratégiques à mettre en œuvre.

Au Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire, un comité de pilotage et de suivi des activités préparatoires du Plan d'Actions à Moyen terme et six groupes de travail thématiques ont été mis en place en mai 2010 avec pour mission d'approfondir la réflexion stratégique sur les domaines les plus critiques et de préparer les mesures opérationnelles de son exécution.

C'est dans ce cadre que nous avons travaillé au sein du groupe de travail N°2 portant sur la réforme des collèges, qui avait pour tâche de mener des réflexions sur différents points dont la réorganisation du premier cycle de l'enseignement secondaire et des contenus d'enseignement.

PROBLÉMATIQUE

En Afrique, les enfants sont très tôt associés à l'économie familiale. Cela participe même à leur éducation. Ils apprennent par imitation. A première vue, cela n'a rien de dramatique puisque de génération en génération, c'est ainsi que les enfants sont initiés au travail domestique. De ce fait, toutes les politiques en matière d'aménagement des programmes scolaires et des contenus d'enseignement participent à la conservation de cet équilibre au sein

des familles. Elles permettent aux élèves de s'adonner aux travaux familiaux (travaux ménagers et travaux producteurs de revenus), tout en continuant à aller à l'école.

Le paradoxe est que ces programmes conçus pour les zones rurales ne rencontrent pas toujours l'adhésion des populations rurales, dissimulent le travail des enfants ou le nient tout simplement. Que cache en réalité cette appellation d'école rurale ? Quelle est sa spécificité ? Les écoles rurales ivoiriennes peuvent-elles constituer un modèle alternatif à l'équilibrage de la formation entre les zones rurales et les zones urbaines en Afrique ? Voici autant de questions auxquelles nous essayerons d'apporter des éléments de réponses.

OBJECTIF GÉNÉRAL

Cette étude vise à présenter un programme alternatif basé sur le modèle ivoirien des écoles de proximité.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Deux sous-objectifs se dégagent de cet objectif principal :

- présenter le contenu de la pédagogie du projet à travers le Projet école intégrée,
- présenter les stratégies qui seront en usage dans les collèges de proximité.

CONTEXTE

1. Les politiques scolaires en milieu rural durant la période coloniale

En Afrique de l'Ouest, les premières écoles de type occidental se sont globalement implantées sur la côte, là où les échanges commerciaux avec les Européens avaient lieu. Elles furent construites pour les unes, dans les villes déjà existantes ou en construction, par l'administration coloniale et pour les autres, en milieu rural, par les missionnaires, dès l'époque précoloniale. Sous la colonisation française, les politiques scolaires furent essentiellement orientées vers la formation des employés subalternes de l'administration ou des compagnies commerciales. Quelques tentatives eurent lieu en vue de créer des « écoles rurales », tournées vers le milieu agricole, mais elles furent très tôt contestées et vite abandonnées. C'est en effet, lorsque les conséquences de la crise de 1929 se firent sentir et que l'augmentation du chômage des jeunes diplômés inquiéta les autorités coloniales que l'idée de « réorienter » l'école prend corps. Il s'agissait avant tout de maintenir les jeunes ruraux scolarisés dans leur milieu d'origine et d'éviter leur exode vers les villes. C'est dans cette optique que la reforme de 1933 organisa le système scolaire selon trois types d'enseignement : un enseignement populaire rural donné dans les écoles rurales, un enseignement primaire élémentaire dispensé dans les écoles urbaines et, enfin, un enseignement primaire supérieur réservé aux écoles régionales. Le choix du terme « école rurale » n'est évidemment pas fortuit : il est préféré à ceux d'écoles préparatoires ou élémentaires, qui ont « le tort d'indiquer une ascension » (Komlan, 1982). Tous les problèmes engendrés par les politiques de ruralisation de l'enseignement sont alors posés : vouloir « adapter » l'école au milieu rural s'est très tôt confondu avec vouloir maintenir les différences et les inégalités entre milieu rural et milieu urbain. De fait, ces politiques ont avant tout entériné la marginalisation d'une partie du monde rural et n'ont guère cherché à transformer ce milieu, ni à réduire les inégalités économiques ou sociales.

Les mesures de cette réforme mises en application (élimination des élèves les plus âgés, politique de « retour à la terre », sélection accrue) auront pour conséquences de provoquer une baisse importante des effectifs scolaires dans la plupart des colonies françaises d'Afrique.

Ainsi, au Togo, par exemple, de 4106 élèves dans l'enseignement public en 1926-1927, on n'en compte plus que 3170 en 1930-1931, et il faudra attendre la rentrée de 1935-36 pour retrouver le niveau atteint en 1926-1927 (Lange, 1998). On ne peut qu'être étonné de la similitude de situation de ces années avec celles de la crise de 1980-1985 (période de déscolarisation). Les problèmes se posent de la même façon dans les pays africains qui ont prôné la ruralisation et l'adaptation sélective de l'enseignement. Les populations qui n'ont jamais été dupes, y voyaient, très tôt, un enseignement au « rabais », pour la simple raison que cet enseignement n'assurait plus son rôle de promotion sociale.

Le refus de l'école s'exprime de façon brutale. L'école est perçue dans le milieu rural « comme non rentable », du fait de l'absence de promotion sociale et « dangereuse », en raison du fort risque d'acculturation des jeunes (Kane, 1961). Les familles rurales dans le nord de la Côte d'Ivoire, s'éloignent de plus en plus de l'école occidentale et se tournent vers les écoles coraniques. Ce qui a pour conséquence d'accroitre la fracture entre les enfants des villes et les enfants des villages cantonnés dans la sphère éducative familiale ou religieuse.

En somme, durant la période coloniale, l'ambiguïté des projets de scolarisation rurale conjuguée à l'orientation prioritaire des formations destinées aux emplois « coloniaux » ne permettra guère d'élaborer une véritable politique de développement en faveur du monde rural. Par ailleurs, la résistance à l'école fut très tôt utilisée pour justifier le faible développement des écoles rurales, empêchant de la sorte une réflexion sur les conditions réelles de l'offre scolaire en milieu rural.

2. Les politiques scolaires en milieu rural après les indépendances

Après les indépendances, les politiques d'éducation ont continué à prendre en compte les caractéristiques et les besoins du milieu rural. C'est ainsi que la Conférence d'Addis-Abeba de 1961 a reconnu la nécessité de « réformer le contenu de l'enseignement afin d'adapter les programmes aux conditions de la vie rurale, d'établir des liens entre l'école et la communauté locale et de répondre aux besoins et aux intérêts de la population rurale ».

Ainsi, dans les années 1960 et 1970, les nombreux débats portant sur le rôle joué par l'éducation dans la croissance de la production agricole ont conduit à l'adoption d'un ensemble de réformes dans les systèmes d'enseignement. L'objectif principal de ces réformes a été de rapprocher l'école du monde rural, non seulement en enseignant les techniques agricoles, mais aussi en utilisant de nouvelles méthodes pédagogiques.

Dès 1967, la « Déclaration d'Arusha » a présenté les écoles communautaires comme une manière de créer un système d'enseignement correspondant aux besoins de l'agriculture, secteur dominant de l'activité économique. L'enseignement primaire devait être « pratique, utilitaire et pragmatique » (Ergas, 1974).

Aussi, la Conférence des ministres de l'éducation et des ministres responsables de la planification économique des États membres africains de 1982 déclare-t-il que « les politiques d'éducation depuis la fin des années 1960 reflètent la préoccupation de mettre l'éducation, à tous les niveaux, au service du développement agricole et rural. Il faut lui donner une orientation « rurale » pour encourager davantage d'élèves à poursuivre des activités agricoles, afin de favoriser le développement des zones rurales et par conséquent de contenir la migration vers les villes »[1].

En conclusion, nous pouvons retenir qu'après les indépendances, il y avait une volonté manifeste des gouvernants à instruire les populations rurales afin de lutter contre la pauvreté

[1] UNESCO-ED-82/ MINEDAF.

et de promouvoir le développement global des régions tout en les maintenant dans leurs localités.

3. Les politiques éducatives actuelles en milieu rural

Aujourd'hui, les réformes des programmes scolaires ont pour objectif de rendre l'enseignement primaire plus pertinent et plus accessible au plus grand nombre d'enfants, surtout en milieu rural. Ainsi, ont pu voir le jour des programmes d'enseignement bilingue et des programmes d'enseignement en langue nationale uniquement. Les activités manuelles telles que le jardinage ont refait surface dans les écoles rurales. Pour agrémenter tout ceci, le calendrier scolaire et le rythme des enseignements ont été modulés pour les adapter aux réalités du monde paysan.

3.1. Les programmes d'enseignement en langues nationales

La question de la langue utilisée dans l'enseignement fait l'objet de débats depuis de longues années, y compris pendant la période coloniale. En règle générale, les débats linguistiques et culturels sur l'enseignement bilingue se déroulent souvent dans un climat émotionnel où les arguments sentimentaux prennent le dessus sur les arguments scientifiques, ce qui peut occasionner erreurs et préjugés.

Considérant que la langue maternelle est la meilleure langue dans l'enseignement, la conférence des ministres de l'éducation de Lagos, en 1976, a fermement réaffirmé l'importance de l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement pendant les premières années de la scolarité primaire.

En Côte d'Ivoire, le Projet école intégrée (PEI) basé sur l'enseignement des langues nationales et du français est une innovation qui permet de transférer des aptitudes et compétences acquises dans la langue maternelle vers la langue seconde, avec pour résultat une amélioration de la qualité et de l'efficacité des apprentissages.

Cependant, la question de la langue d'enseignement est loin d'être réglée, car ses implications sont multidimensionnelles (pédagogiques, sociales, politiques, économiques, psychologiques, techniques, etc.) et la situation sur le terrain est extrêmement complexe, ne serait-ce qu'à cause du nombre de langues parlées en Côte d'Ivoire.

3.2. Le jardinage dans les programmes scolaires

L'utilisation des jardins scolaires a été, et est encore dans une certaine mesure, une pratique très répandue dans les pays en développement. Les jardins sont utilisés comme des outils didactiques dans lesquels les élèves peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Ils servent de moyens d'enseignement et d'apprentissage des techniques agricoles et d'introduction de nouvelles variétés de semences ou de technologies nouvelles et améliorées.

De plus, les jardins ont été considérés comme un moyen de fournir de la nourriture aux cantines scolaires. Dans les zones rurales les plus pauvres, cette contribution a aussi été considérée comme une source importante de compléments nutritionnels pour les enfants qui ne reçoivent pas toujours des repas réguliers.

Enfin, les jardins scolaires ont également été utilisés pour promouvoir le respect du travail manuel et les liens avec la communauté, et pour enseigner les compétences indispensables dans la vie courante et promouvoir une idéologie qui consiste à penser que les enfants d'agriculteurs doivent être préparés à assurer la relève de leurs parents (Riedmiller et Mades, 1991).

Il existe une littérature foisonnante sur la place de l'agriculture dans l'enseignement primaire et sur l'impact de l'éducation sur la productivité agricole. En d'autres termes, considérer l'éducation dans le contexte du développement rural et de la sécurité alimentaire ne constitue pas en soi une approche nouvelle. Ce qui a changé récemment, c'est le contexte dans lequel se produisent le développement rural, le cadre conceptuel dans lequel il est conçu et les voies qui sont explorées afin de lier l'environnement rural à l'apprentissage.

On a souvent admis qu'il existe un lien de causalité directe entre l'éducation et la productivité agricole. Toutefois, cette hypothèse est souvent contestée, en partie parce qu'il est très difficile d'évaluer avec précision la contribution de l'éducation à la croissance économique. Quand ce lien est établit, il existe cependant un seuil pour l'apercevoir. Selon une étude menée par Dia (2012), qui examine entre autres questions les apports de la scolarisation en milieu rural en termes de productivité agricole, il faut environ sept à dix années de scolarisation en zone rurale pour voir un effet significatif sur la productivité agricole des paysans.

3.3. Le calendrier scolaire et le rythme de l'enseignement

Une autre stratégie d'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire en zones rurales a consisté à introduire davantage de souplesse dans le fonctionnement des écoles. Pour cela, on a établi de nouvelles structures de l'enseignement primaire moins rigides que les normes et le cadre scolaire traditionnels.

Ainsi, le recours aux classes à plusieurs niveaux a permis de proposer un enseignement dans des zones à faible densité de population. Par ailleurs, le système de la « double vacation» consistant à confier à un même enseignant deux groupes d'élèves, l'un le matin et l'autre l'après-midi a permis aux élèves de continuer à participer aux activités économiques de leur foyer tout en continuant à aller à l'école. Ce système donne plus de chances aux enfants d'aller à l'école et contribue à les maintenir dans le cursus scolaire jusqu'à la fin de leurs études.

Dans le même ordre d'idées, des horaires scolaires souples ont fréquemment été introduits dans les zones rurales afin de faire coïncider le calendrier de travail scolaire avec les cycles quotidiens et saisonniers de la production agricole. C'est ainsi que la réforme de l'enseignement introduite au Bénin en 1977, par exemple, a modifié le calendrier scolaire pour l'harmoniser avec le calendrier agricole.

En somme, introduire davantage de souplesse dans le système de prestations éducatives, notamment (mais non exclusivement) en ce qui concerne les emplois du temps, représente une tâche importante répondant aux besoins spécifiques des enfants travailleurs.

La relation travail/école demeure difficile : soit l'école « nie » le travail des enfants et ceux qui utilisent ce travail négligent les nécessités de l'apprentissage scolaire, ou du moins les considèrent comme secondaires ; soit les nouvelles écoles reconnaissent le travail des enfants, mais dans ce cas, elles semblent renoncer à la priorité éducative et soumettre le temps de l'instruction aux besoins productifs.

MÉTHODOLOGIE

Cette étude est avant tout un état des lieux en matière d'écoles rurales. Elle s'appuie sur une banque documentaire bien fournie qui contient des résultats d'études réalisées au Burkina Faso, au Mali, au Bénin, au Togo et en Côte d'Ivoire, puis un peu plus loin au Cameroun et en Tanzanie. L'analyse documentaire nous a permis de recouper quantité d'informations et de mettre en évidence l'expérience ivoirienne en matière d'écoles de proximité. Il ne s'agit pas

d'une étude expérimentale bien qu'elle s'appuie d'une part, sur les données du Projet école intégrée en Côte d'Ivoire que nous connaissons bien, pour avoir déjà écrit un article sur la question[2] et d'autre part, sur les travaux du groupe 2 relatifs à la mise en place des collèges de proximité dans leur nouvelle formule, dont nous sommes membre.

RÉSULTATS

Dans son analyse des incidences de l'éducation sur la production agricole en Côte d'Ivoire, Gurgand (1993) mentionne que les familles rurales ivoiriennes dont le niveau d'instruction est le plus élevé tendent à réduire la part de l'agriculture dans leurs activités pour se tourner vers d'autres activités non agricoles et génératrices de revenus supérieurs.

En outre, les programmes de ruralisation de l'école ont suscité l'hostilité des parents, qui ne voyaient pas l'intérêt de faire acquérir à leurs enfants des connaissances pratiques qu'ils pouvaient eux-mêmes leur apporter. Pour les familles, la décision d'envoyer les enfants à l'école signifiait leur permettre d'acquérir des connaissances nouvelles afin d'échapper au travail des champs et d'accéder à un emploi salarié urbain. Ainsi, les résultats d'une enquête conduite par Riedmiller, en 1980, dans 16 villages de Tanzanie montraient que 40 % des chefs de famille interrogés préféraient voir leurs enfants adopter une profession « non manuelle ». Dans une étude semblable menée au Cameroun, Bergmann (1985) conclut que les parents envoient leurs enfants à l'école afin qu'ils puissent « échapper à la vie rurale et trouver un emploi en ville ».

Au Mali, la politique de ruralisation de l'enseignement prend brutalement fin en 1991 avec les mouvements sociaux d'opposition à la dictature : les jeunes insurgés s'attaquent non seulement aux symboles de l'État-dictature, mais aussi aux champs ou aux vergers scolaires, aux poulaillers, et à tout le matériel lié à la ruralisation. L'avènement de la démocratie dans certains pays africains sonne le glas des politiques de ruralisation, souvent assimilées par les jeunes ruraux comme des politiques de ségrégation (par rapport au milieu urbain) et d'exploitation (du fait du détournement fréquent des produits de leur travail par les fonctionnaires). Ces évolutions n'ont pas participé à la naissance d'une réflexion sur l'école rurale.

À côté de ce qui précède, nous avons de nouvelles approches éducatives en milieu rural telles que la *pédagogie du projet*, la *contextualisation de l'apprentissage* et l'*éducation environnementale* dans le modèle ivoirien des écoles de proximité, moins contraignantes et qui laissent peu de place à la polémique. Les résultats que nous présentons ici, proviennent de nos investigations en tant qu'acteur du système éducatif ivoirien (formateur de formateurs), sur une thématique sur laquelle on dispose de très peu d'écrits en dehors des textes fondateurs des projets.

1. La pédagogie du projet dans le Projet école intégrée (PEI)

Améliorer la valeur de l'éducation de base constitue une préoccupation majeure, notamment dans le cas des zones rurales. Si l'intégration de l'agriculture en tant que composante de l'enseignement primaire a acquis dans de nombreux pays une mauvaise réputation, les approches novatrices établissant une liaison entre l'apprentissage et

[2] Fofana A. (2010). « Des choix méthodologiques dans l'enseignement du français à l'école primaire en Côte d'Ivoire», in *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues*, N° 14 - Décembre 2010, pp. 33-42, http://www.sudlangues.sn.

l'environnement des élèves semblent ouvrir des voies nouvelles aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement.

Cousin lointain du projet « Préscolaire en milieu rural » institué en 1979 et plus récemment du « Projet Nord » qui a vu le jour en 1984, le Projet école intégrée (PEI) prévoit une éducation de base où deux langues d'enseignement sont utilisées simultanément : une langue nationale et le français. Parmi la soixantaine de langues qui est utilisée dans le pays, les autorités en ont choisi dix en fonction du découpage administratif d'alors, en dix régions, mais aussi à cause de l'état de la recherche sur les différentes langues, comme le souligne le descriptif officiel du projet (PEI 2002 : p.26).

Dans le PEI, sur le plan théorique, l'éducation par le jardinage dans les écoles trouve sa justification dans deux théories de l'éducation contemporaines : celle de Howard Gardner (1983) sur les intelligences multiples, avec son ouvrage consacré aux diverses formes d'intelligence (1999), et celle de Daniel Goleman (1995) sur l'intelligence émotionnelle.

Selon Montessori (1952), « Quand il [l'élève] sait que la vie des plantes qui sont semées dépend du soin qu'il a mis à les arroser […] sans quoi la jeune plante se dessécherait, […] l'enfant devient vigilant, comme quelqu'un qui commence à se sentir investi d'une mission dans la vie ».

Ainsi, nous avons pu relever que la pédagogie du projet dans le PEI se caractérise par :

- un engagement des élèves dans des projets concrets complexes, grâce auxquels ils peuvent développer et appliquer leurs connaissances et leurs compétences. C'est le cas au cours des séances de jardinage ou d'élevage liées aux activités de la coopérative de l'école. En effet, chaque école dispose d'une coopérative. Nous formons à cet effet, à l'École Normale Supérieure, des Conseillers à l'Extrascolaire chargés de la Coopérative. Avec les enseignants, ils élaborent de petits projets viables tels que la culture de maraîchers ou l'élevage de volailles ;

- une demande aux élèves de s'appuyer sur un grand nombre de disciplines pour résoudre les problèmes.
  Avec l'avènement de l'approche par les compétences, toute situation d'apprentissage part de situations-problèmes qu'il faut résoudre. La résolution de ces problèmes dans le cadre d'un projet nécessite de faire appel à des compétences interdisciplinaires ;

- la reconnaissance qu'un apprentissage pertinent fait appel au désir d'apprendre inhérent aux élèves.
  En effet, il n'y a pas d'apprentissage sans désir d'apprendre. Comme le dit Freud, « apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir »[3]. Dans le projet PEI, l'usage de la langue maternelle comme langue d'enseignement allège quelques difficultés de l'apprentissage et contribue à une meilleure adhésion des élèves au processus d'apprentissage.

Le jardinage et l'élevage dans le cadre de la coopérative scolaire ne constituent pas des matières supplémentaires. Ce sont des compléments au programme d'études formelles. Ils fournissent un contexte pour l'application de concepts et de compétences en mathématiques, en physique, en sciences de la vie et de la terre. Selon Katz, ce genre d'activité doit être traité

[3] Freud S., cité par Develay M., 1996.

comme partie intégrante de toutes les tâches incluses dans le programme scolaire (Katz, 1994).

Enfin, le PEI intègre en son sein, un projet d'alphabétisation des adultes que sont les parents des élèves scolarisés dans ce système, afin que ceux-ci puissent apporter de l'aide à leurs enfants à la maison.

2. Les stratégies en usage dans les collèges ruraux ou collèges de proximité

Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire sont des collèges de petites tailles construits dans les hameaux les plus reculés du pays afin d'être le plus proche possible de la population rurale. L'appellation « d'écoles de proximité » n'est pas neutre. Elle garantie une acceptation plus facile du projet par les populations rurales et enlève l'idée de création d'écoles de seconde zone avec un enseignement au rabais.

Si l'on considère les progrès réalisés, en matière d'enseignement agricole, on remarque que la période actuelle est passionnante en ce qui concerne l'éducation en milieu rural. De nombreuses approches novatrices ont été tentées avec des niveaux de réussite et d'échec variables, et pourtant des nouvelles méthodes de travail voient encore le jour. Il est particulièrement encourageant de constater que ces approches ne visent pas à réinventer la roue, mais plutôt à s'appuyer sur ce qui a déjà réussi.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le jardinage à l'école a souvent eu « mauvaise presse » du fait de son prestige limité et, à l'évidence, de certaines expériences d'enseignement et d'apprentissage inadéquates.

Quels sont les adultes qui se rappellent avec plaisir de leurs cours scolaires d'agriculture lorsque ceux-ci impliquaient des travaux manuels au moment le plus chaud de la journée, une discipline rigoureuse et des avantages personnels faibles ou nuls en matière de connaissances, de compétences, de qualifications utiles ou même de production agricole ? Combien d'entre eux souhaiteraient-ils que leurs propres enfants passent par le même type d'expérience ?

Au sein du groupe de travail 2 ayant en charge l'élaboration des contenus de programme des écoles de proximités, nous avons retenu le fait que les stratégies en usage dans les collèges ruraux en Côte d'Ivoire doivent se baser sur l'éducation fondée sur la contextualisation de l'apprentissage et l'éducation environnementale.

2.1. La contextualisation de l'apprentissage

La contextualisation doit être examinée dans le traitement des questions en rapport avec l'environnement à l'intérieur du contexte local.

L'agriculture doit être un moyen de donner davantage de signification à l'apprentissage scolaire. Des métaphores et des analogies seront basées sur les activités et les expériences agricoles, renforçant ainsi l'acquisition de compétences scientifiques de base.

Les élèves seront encouragés à mettre le processus d'apprentissage scolaire en relation avec la façon dont ils apprennent à l'extérieur de la salle de classe et à percevoir ainsi un continuum entre les deux. Les activités d'extérieur utilisant des parcelles agricoles à l'école permettront également de rendre l'apprentissage plus significatif et donc plus attrayant. Ces parcelles seront utilisées pour la présentation de concepts en mathématiques, en langues, en sciences de la vie et de la terre, etc.

Nous avons pu remarquer que de nombreux élèves participent à des pratiques agricoles quotidiennes telles que nourrir et garder le bétail, arroser, bêcher et semer. Cette familiarité avec l'agriculture fournit une base de contextualisation sur toute une série de sujets. Elle

permet aux enfants de développer non seulement des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante mais aussi des compétences d'un ordre plus élevé, comme les aptitudes à résoudre des problèmes et à réfléchir, ainsi que des compétences plus vastes, comme les capacités à diriger une équipe. Tout cela permet de renforcer leur intérêt et donc leur motivation. En somme, la contextualisation reste une forte recommandation de notre groupe de travail.

2.2. L'éducation environnementale

Selon la définition proposée par l'Association Nord-américaine pour l'Éducation Environnementale (NAAEE), l'éducation environnementale est en substance, un processus visant à construire un citoyen informé en matière d'environnement, capable d'affronter la concurrence dans une économie mondiale, doté des compétences, des connaissances et des aspirations nécessaires pour réaliser des choix avertis et qui exerce ses droits et ses responsabilités en tant que membre d'une communauté. L'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), qui est une association internationale d'éducateurs professionnels, caractérise l'éducation environnementale globalement, comme un projet qui :

- s'inspire de disciplines appartenant aux sciences naturelles, aux sciences sociales et aux sciences humaines, et basé sur la connaissance des systèmes écologiques et sociaux ;
- dépasse les phénomènes biologiques et physiques pour considérer les aspects sociaux, économiques, politiques, technologiques, culturels, historiques, moraux et esthétiques des problèmes d'environnement ;
- reconnaît que la compréhension des sentiments, des valeurs, des attitudes et des perceptions qui sont au cœur des problèmes d'environnement est essentielle pour l'exploration, l'analyse et la résolution de ces problèmes ;
- met l'accent sur les capacités de réflexion critique et de résolution des problèmes nécessaires à une action publique et à des décisions personnelles informées et raisonnées (Disinger et Monroe, 1994).

Un tel programme reconnait le fait que tous les élèves fréquentant les collèges ne seront pas forcément admis à aller au lycée. Certains seront orientés vers la formation professionnelle ou l'enseignement technique et d'autres vers la vie active. Pour ces derniers, le premier cycle secondaire aura été le cycle terminal.

Pour une orientation positive de tous ces élèves, avec l'approche par les compétences depuis 2002, le Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique a opté pour l'introduction au collège des enseignements pratiques, techniques et technologiques. Il ne s'agit pas d'enseignements de spécialités professionnelles nécessitant des installations couteuses. Il s'agit simplement d'enseignements pratiques privilégiant l'observation, la manipulation, la réalisation d'exercices ou de dessins en lien avec des pratiques de la vie active (courriers administratifs, devis et factures, calcul reliant des longueurs aux volumes et aux prix, observations de mécanismes simples utiles à de nombreuses activités productives, plans de construction, etc.).

C'est donc sur ce socle (contextualisation de l'apprentissage, éducation environnementale) que nous avons bâti au sein du groupe de travail 2, la nouvelle formule des collèges de proximité en Côte d'Ivoire qui va voir le jour à la rentrée scolaire 2014-2015.

DISCUSSION

1. Alphabétisation et développement durable

Il n'est pas de doute que l'alphabétisation contribue à élever le niveau d'instruction des populations rurales. Ne dit-on pas que l'illettrisme est la source de tous les maux ? L'un des volets du projet PEI est justement d'alphabétiser les parents afin que ceux-ci soient d'une part des personnes ressources pour leurs enfants et d'autre part qu'ils puissent sortir du handicap de l'illettrisme et se prendre en charge. Les luttes contre la pauvreté, pour la santé maternelle et infantile et contre le VIH-SIDA passent par l'instruction. En consacrant tout un pan du projet PEI à l'instruction des adultes, il est évident que le PEI s'inscrit dans le développement durable en Afrique en général et en Côte d'Ivoire en particulier.

2. Enseignements techniques versus enseignements pratiques

Les enseignements techniques renvoient généralement aux établissements d'enseignements professionnels. Quand des matières de l'enseignement technique font leurs entrées dans l'enseignement général, non seulement cela fait appel à l'intervention des professionnels (l'enseignement des métiers n'étant pas de la compétence des enseignants disciplinaires), mais cela nécessite aussi tout un dispositif d'apprentissage qui n'existe pas toujours dans les écoles secondaires générales.

Cependant, les enseignements techniques dans les collèges de proximité en Côte d'Ivoire auront ceci de particulier, qu'ils mettront l'accent sur la dimension pratique de chaque discipline d'enseignement. En mathématique par exemple, l'accent sera mis sur des notions très pratiques qui serviront directement à l'élève dans la vie active, s'il devait arrêter ces études à la fin de la classe de troisième. C'est par exemple : savoir faire un devis, calculer des surfaces, des volumes, des pourcentages etc. En français, c'est par exemple : pouvoir rédiger une lettre administrative pour demander un document, concevoir un curriculum vitae, rédiger une demande d'emploi, etc.

Ce côté pratique existe dans toutes les disciplines scolaires. Il n'est donc pas question d'introduire l'agriculture ou l'artisanat dans les écoles de proximité pour mettre à en avant la dimension technique de la formation scolaire, mais il s'agit de mettre en exergue la dimension pratique inhérente à chaque discipline théorique d'enseignement.

CONCLUSION

Après les indépendances, les tentatives de « ruralisation de l'enseignement » échouèrent, car elles visaient bien plus à maintenir les ruraux dans leur statut de dépendants, leur interdisant même toute possibilité de mobilité sociale et géographique.

En effet, les politiques éducatives en milieu rural tendaient à maintenir les jeunes ruraux dans leur sphère régionale tout en les instruisant et en les aidant à prendre une part active au développement des exploitations agricoles familiales dans le cadre de la lutte contre la pauvreté et du développement durable.

Certains États africains s'engagent dans des réformes scolaires qui tentent en vain de réconcilier l'école et le milieu rural . L'ambiguïté des projets portant sur « la ruralisation de l'enseignement » fut à l'origine de nombreuses contradictions qui finiront par remettre en cause toutes tentatives d'adaptation du système scolaire au milieu rural, où réside cependant la majorité des populations d'Afrique occidentale : l'école demeure tournée vers la ville et ses emplois (Lange et Martin, 1993).

Les années 90 apparaissent plus confuses et les politiques d'éducation oscillent entre le droit à l'éducation pour tous et la volonté d'adapter l'école au milieu (Diarra et Lange, 1998).

Pour sortir du cadre habituel de formation en zone rurale, la contextualisation de l'apprentissage s'offre comme un moyen alternatif de choix. Elle contribue à l'instruction écologique, environnementale et culturelle des enfants. Un tel apprentissage a le mérite de mener vers le développement de l'enseignement de l'écologie et d'insister sur la protection de l'environnement. Par ailleurs, la mise en relief d'un enseignement pratique inhérent à chaque discipline permet de ne pas avoir un système éducatif à double vitesse dans un même pays : l'un à orientation rurale considérée comme étant au rabais et l'autre à orientation urbaine destinée aux élites.

Ainsi, les politiques éducatives en Afrique devront tendre vers des orientations nouvelles pour que *l'éducation pour tous* prônée depuis les premières conférences internationales jusqu'à celles plus récentes de Jomtien (1990) et de Dakar (2000) ne soit pas une utopie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BERGMANN, H. (1985), Agriculture as a subject in primary school, International review of education, vol. XXXI, 155-174.

DEVELAY, M. (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

DIA, A. (2012), *Éducation et développement agricole: analyse de l'impact de l'investissement éducatif sur la productivité agricole en milieu rural au Sénégal*, Sarrebruck, Presses Académiques Francophones.

DIARRA, S. O., LANGE, M-F. (1998), La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali, communication à l'atelier international « Savoirs et développement », Bondy, 25-27 mars, 13p.

DISINGER, J. F., MONROE M.C. (1994), Defining environmental education, Workshop ressource manual, Rapport, Université du Michigan, Ann Arbor.

ERGAS, Z. (1974), Systèmes éducatifs et dynamique de développement en Afrique. Une analyse comparée : Kenya versus Tanzanie, in *Revue Tiers Monde*, Vol. XV, n° 59/60, 695-705.

FOFANA, A. (2010), « Des choix méthodologiques dans l'enseignement du français à l'école primaire en Côte d'Ivoire», in *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues*, N° 14, 33-42, http://www.sudlangues.sn (Consulté en décembre 2010).

GARDNER, H. (1983), *Frames of mind*, New York, Basic Books.

GARDNER, H. (1999), *Intelligence reframed*, New York, Basic Books.

GOLEMAN, D. (1995), *Emotionnel intelligence: why it can matter more than IQ*, New York, Bantam Books.

GURGAND, M. (1993), Les effets de l'éducation sur la production agricole. Application à la Côte d'Ivoire, in *Revue d'économie du développement*, n° 4, 39-54.

KANE, C.H. (1961), *L'aventure ambiguë*, Paris, Juillard.

KATZ, L.G. (1994), *The Project Approach*, http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1994/lk-pro94.html, (Consulté le 12 février 2012).

KOMLAN AHLOKO, M. (1982), *Les politiques scolaires coloniales au Togo 1884-1960*, Thèse de doctorat n°111, Genève, Université de Genève, 354p.

LANGE, M.-F., MARTIN, J.-Y. (1993), La scolarisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain, in *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse ?*, Paris, Ministère de la coopération et du développement, 95-98.

LANGE, M.-F. (1998), *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, karthala.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2002), *Projet École Intégrée. Présentation*, Abidjan, MEN.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2002), *Formation par compétences: Curricula*, Abidjan, MEN.

MONTESSORI, M. (1952), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano : Garzanti. Version française, 1992, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, Desclé de Brouwer.

RIEDMILLER, S. MADES G., (1991), *Primary school agriculture in sub-saharian Africa: policies and pratices*, Eschborn : GTZ.

RIEDMILLER, S. (1980), Tanzanian Education in the Nineties: beyond the diploma disease in Assessment, Education*: Principles, Policy & Practice*, Vol.4, 121-136.

UNESCO/MINEDAF. (1982), Éducation et développement endogène en Afrique, tendances, problèmes, perspectives, Rapport final de la conférence, http://minedaf.org/history_fr.shtml, (Consulté le 25 février 2012).