

# **LES DEFICITS DE NOS SYSTEMES SCOLAIRES AFRICAINS**

## **Quand l'humour populaire donne à penser**

**Par Kä Mana**

Si l'on cherche à savoir ce qui pose problème dans nos écoles africaines aujourd'hui, il faut parfois se tourner vers l'humour noir de nos population et saisir derrière des récits destinés à faire rire, la manifestation de profondes vérités sociales. Nous nous proposons d'analyser ici des petites histoires humoristiques sur l'école africaine et de laisser apparaître ce qui, en elles, donne à réfléchir sérieusement sur les problèmes de l'éducation dans nos pays.

### **1. "Mais pourquoi envoyez-vous vos enfants à l'école ?"**

La première petite histoire, tout le monde l'a entendue au moins une fois ces dernières années dans les milieux de l'intelligentsia africaine. Elle a plusieurs colorations de pays en pays, mais elle fonctionne sous le même modèle où l'on dénigre allègrement les mentalités des peuples commerçants dans leur vision de l'école et de son rôle dans la société.

La scène est toujours la même : un vieux commerçant préfère placer son enfant dans sa boutique au lieu de l'envoyer à l'école. Ses voisins qui appartiennent à une tribu de non-commerçants et admirent les bienfaits de l'école européenne s'étonnent de l'attitude rétrograde du commerçant anti-école. Ils lui demandent alors pourquoi il n'envoie pas son fils dans une institution scolaire au lieu de le laisser tous les jours dans l'échoppe familiale.

L'autre, très philosophe, malin à l'excès et faussement naïf, pose alors la question à l'un des ses interlocuteurs :

- Toi, pourquoi envoies-tu ton enfant à l'école ?
- Pour apprendre.
- Que fera-il quand il aura appris ?
- Il trouvera un emploi.
- Pourquoi lui faut-il un emploi ?
- Pour gagner de l'argent.
- Et que fera-t-il de l'argent qu'il aura gagné ?
- il s'achètera une maison, il construira un commerce, et il aura des voitures, des entreprises, des usines, etc.
- Eh bien, mon fils aura tout cela avant le tien car il est à l'échoppe et il apprendra ici à gagner de l'argent.

Chaque fois que nous avons entendu raconter cette histoire, nous avons constaté qu'elle déclenchait toujours soit un rire éclatant soit un sourire amusé de la part de l'auditoire, comme si l'humour qu'elle contient était une puissante machine à amusement ou une redoutable bombe à hilarité.

Quand on rit, disait un philosophe, c'est que l'on dévoile une fragilité face à la vérité. Quelle est la vérité qui est mise à nu ici ? Quelle fragilité dévoile-t-elle en nous ?

### **Faut-il en rire ou en pleurer ?**

Lorsque nous nous sommes mis à analyser ce petit récit humoristique, nous nous sommes rendu compte qu'il était moins drôle qu'il n'en a l'air.

Au premier abord, on imagine qu'elle veut manifester le ridicule et l'inanité du vieux commerçant véreux qui ne comprend rien à la vie moderne dans les plaisirs propres à l'école. On rit parce qu'on croit que le petit récit d'humour dénonce l'attitude rétrograde de certaines tribus aux mentalités purement mercantiles. Mais quand on creuse un peu plus en profondeur, on se rend compte que le vrai ridicule est celui qui envoie son enfant à l'école pour des buts qui sont tous liés à l'argent et au bonheur qu'il procure par l'accumulation des biens. Si c'est cela le but, dit excellemment le vieux commerçant, l'école n'a alors aucun sens parce que c'est un long et inutile chemin pour un tel but : un contour insensé. Il existe une voie plus féconde : le commerce ici et maintenant, le commerce le plus tôt possible et dans les plus courts délais. L'homme qui n'a pas compris la nécessité de cette voie courte se trompe d'enjeu à partir du moment où il partage les fins proposées par l'interrogation à la Socrate du commerçant.

Quand ceux et celles qui écoutent ce récit humoristique sourient ou éclatent de rire, ils montrent à quel point le vieux commerçant a saisi où le bas blesse dans notre système scolaire et dans sa philosophie. Ils acquiescent en découvrant qu'au fond, nous avons réduit l'école à ce qu'en dit le commerçant et à la lumière de cette finalité, l'école apparaît comme un non-sens : un "machin" ridicule.

Mais est-ce bien là le sens authentique de l'école ? Le rire face au récit humoristique montre aussi qu'il ne peut pas être question de d'adhérer au réductionnisme du vieux commerçant. En riant, nous disons aussi clairement que le commerçant n'a rien compris.

Le fin fond de l'humour ici, c'est de découvrir à la fois que l'homme a tout compris en même temps qu'il n'a rien compris. Le ressort du rire est dans cette fine compréhension de la contradiction entre ce que le commerçant n'a pas compris et ce qu'il a également très bien compris. La logique aurait voulu que ce soit tout ou rien : ou le vieux a compris, ou il n'a pas compris. Nous découvrons qu'il y a des situations où le tout et le rien se mélangent dans leur terrible vérité, et c'est là le cœur de l'humour dans ce récit car nous sommes mis devant une brillante clarté sur ce que nous sommes face à l'école.

Nous sourions ou éclatons de rire non pas pour réagir à la simple drôlerie du récit, mais à ce que le récit dévoile de nous-mêmes : l'idiotie qui nous fait vouloir tout et rien en même temps. Tout, c'est-à-dire l'intentionnalité matérialiste de l'école comme chemin d'un enrichissement ridicule. Rien, c'est-à-dire ce qui relève des buts profonds par lesquels l'école contribue à faire de nous des personnes mûres, éclairées, et clairvoyantes. Ce tout et ce rien révèlent alors une question occultée lorsqu'on envoie les enfants dans le système scolaire : la question du sens même de l'école en tant que telle.

En fait, le récit humoristique veut dire que nous sommes des idiots si nous réduisons la vie à ses enjeux matériels : la société et son école ne sont alors que le règne du non-sens. Elles font du matériel l'âme de la vie en occultant le fait que la vie a une âme, une profondeur, une densité, un poids et des valeurs supérieures aux simples biens matériels. Le récit dévoile le fait que l'idiotie est en nous et qu'elle nous constitue : tel est le sens de notre sourire, de notre rire face à l'attitude du commerçant. Une fois que l'on prend conscience de cela, on est obligé d'entrer dans un processus de pensée véritable qui pose alors la question de la signification de l'école. La voie de cette réflexion conduit en réalité à cette vérité anthropologique fondamentale : *ce n'est pas l'avoir qui donne du poids à l'être mais l'être qui donne du poids à l'avoir*. L'école, c'est le chemin pour saisir cette vérité, et c'est un long chemin parce qu'il conduit à placer toute une société sous le signe de la profondeur de l'âme, dans l'horizon des valeurs et de la densité de l'être, tout cela qui donne une signification authentique à l'avoir.

### **Ce que nous devons faire**

Pour n'avoir pas compris cela, la société africaine a déraillé et a détourné l'école de sa signification fondamentale. Elle a alors l'école qu'elle mérite, qui conduit à l'enrichissement de quelques personnes sans le développement de toute la société : une école inégalitaire, formant une élite bête, *l'élite des médiocres* dont parle Sartre, au service des égoïsmes et des intérêts étroits. Cette école-là, nous devons la détruire pour en construire une autre. Tel est l'enjeu

## **2. Les mots sont des mystères**

La deuxième petite histoire humoristique que nous allons analyser est moins connue, mais elle n'est pas moins significative.

Dans une petite école d'un village du fin fond du Congo-Léopoldville (RDC aujourd'hui), un vieux missionnaire donne en français, son cours de catéchisme à des enfants dont la connaissance de cette langue est péniblement approximative. Il veut les préparer à aller à confesse l'après-midi. Pour ce faire, il faut faire comprendre la notion du péché à ces mômes, exemples à l'appui. Et il aligne pour cela la liste des péchés que les enfants doivent avoir à l'esprit.

- Ai-je volé des friandises ?
- Ai-je commis l'adultère ?
- Ai-je éprouvé la concupiscence ?
- Ai-je commis le meurtre ?
- Ai-je eu la pollution nocturne ?

Inutile de dire qu'aucun n'enfant de ce modeste village ne savait ce que pouvaient signifier des mots aussi mystérieux que friandises, concupiscence, adultère, meurtre et pollution nocturne. Ils ont confusément compris que tout cela relevait du registre de ce que Dieu n'aimait pas.

L'après-midi, quand le père supérieur, venu de loin pour visiter et évaluer le travail de son vieux confrère, se mit à écouter les élèves à confesse, ce fut un véritable sacrement surréaliste qu'il administra.

Le premier enfant entra dans le confessionnal, s'agenouilla et confessa sans rien cacher ses péchés :

- J'ai volé des friandises.
- J'ai éprouvé la concupiscence.
- J'ai commis l'adultère.
- J'ai commis le meurtre.
- J'ai commis la pollution nocturne ?

Je demande pardon à Dieu, à la Vierge Marie et à son fils, notre Seigneur, Jésus-Christ.

Bon joueur, le supérieur administra la pénitence en infligeant dix Ave Maria au jeune pécheur repentant.

Le deuxième enfant entra, s'agenouilla et confessa sans rien cacher de ses abominables péchés non plus :

- J'ai volé des friandises.
- J'ai éprouvé la concupiscence.
- J'ai commis l'adultère.
- J'ai commis le meurtre.
- J'ai commis la pollution nocturne.

Il demanda pardon à Dieu, à la Vierge Marie et au Christ et attendit l'absolution qu'humoristiquement le père supérieur accorda au prix de dix Ave Maria.

Le troisième enfant entra au confessionnal et démarra en trombe la confession de ses péchés :

- J'ai volé des friandises.
- J'ai éprouvé la concupiscence.
- j'ai...

Le père l'interrompit et continua : tu as commis l'adultère, tu as commis le meurtre, tu as commis la pollution nocturne. Maintenant sors et va t'occuper de tes cahiers et de tes leçons.

Il arrêta la séance de confession et alla raconter tranquillement ce qui lui était arrivé à son vieux frère missionnaire. Le plus sérieusement du monde, celui-ci lui répondit :

- Au moins ils ont maintenant le sens du péché.

Cette petite histoire est comique certes mais elle traduit en profondeur une tragédie où l'école africaine a plongé les enfants : la tragédie de devoir communiquer dans une langue que l'on ne comprend pas ou que l'on maîtrise mal, dont on ne saisit ni les mots, ni leur sens, ni même l'expérience d'où ils jaillissent. Cette langue magique et mystérieuse avec ses mots éclatants est censée devenir celle de l'élève. S'instaure entre lui et le maître un véritable jeu de dupes. Le maître croit qu'on le comprend et l'élève fait semblant de comprendre. On est en pleine tragi-comédie.

Dans la situation que nous analysons, un autre élément est instructif : c'est la manière donc l'enfant est plongé dans un autre imaginaire, bizarre, structuré par des notions comme

celle de péché, de confession à l'oreille d'un prêtre, d'une sanction où l'on ne fait que réciter des mots. L'enfant ne comprend rien à cet univers mental et religieux, mais il doit en apprendre les formules et le cérémonial. La religion devient ainsi le symbole de l'école elle-même. De ses théories, de ses règles, de ses étrangetés, comme l'accord du participe passé et la règle des trois simples, cet alignement des mots où l'enfant perd ses repères parce qu'il ne sait pas de quoi il s'agit.

Que peut-il faire alors? Il ne fait que répéter des formules incompréhensibles en faisant croire qu'il comprend alors qu'il ne sait même pas de quoi il parle.

Ce qui est arrivé aux enfants d'un village du Congo-Léopoldville est en fait l'allégorie du statut du savoir dans la société africaine moderne. Le statut de la modernité dans son ensemble dans l'imaginaire et dans la conscience des élites et des populations. Le langage, les théories, les conceptions du monde sont des trous noirs qui donnent le vertige et le désarroi dans leur incompréhensible irréalité. Parfois, ils ne sont que des formules magiques que l'on répète comme des "abracadabras", sans comprendre ni ajouter foi à ce qu'elles disent. On répète, on répète, on répète et à force de répéter, on se convainc soi-même que l'on a compris. Mais le maître n'est pas dupe. Il sait que derrière les bruits il y a le vide et que dans le vide gît le drame de l'être hors de soi et de ses repères. L'école a formé un type d'homme en butte à ce vide en lui-même, qui répète des théories qui le conduiront, à la fin du processus de formation à l'enchanter des slogans vides : socialisme scientifique, lutte des classes, démocratie, droits humains, bonne gouvernance, lutte contre la pauvreté, etc... Mais sait-il de quoi il parle ?

La première grande révolution à faire dans nos pays, c'est comme dirait Confucius, de redonner leur sens aux mots pour comprendre de quoi ils parlent réellement. La confrontation des théories apprises et des concepts utilisés avec leur substance dans nos langues africaines devient ici un impératif absolu. Cela demande soit que nous nous exprimions réellement dans nos propres langues ou que nous traduisions les expressions que nous utilisons dans nos propres réalités, soit que nous soumettions les théories, les concepts et les notions des autres à nos propres forces endogènes de sens. C'est-à-dire à l'épreuve d'une inculturation libératrice et créative, où la langue des autres puisse traduire les affects profonds de ce que nous sommes, ainsi que l'a fait Kourouma avec la langue française qu'il maîtrise en la réinventant dans de splendides romans. On pourrait alors communiquer réellement avec les autres et leur faire entrer dans notre propre monde, faute d'être réellement dans le leur.

En parlant du langage, nous avons en esprit de ce qu'il y a derrière tout langage et que ce langage dévoile : les modes de pensée, les modes d'être et les modes d'action. Nous désignons aussi le processus qui est au cœur même du langage : la construction du monde.

Quand l'école, par la force d'une langue étrangère, cherche à intégrer les enfants dans un monde, elle met en jeu des modes de pensée, d'être et d'agir spécifiques qui sont en l'occurrence ceux de la soumission à la loi et la foi du plus fort. On crée ainsi une personnalité domptable et soumise. Celle-ci, tant qu'elle n'aura pas pris conscience de la nocivité de cette soumission, continuera à être le caniche des maîtres. L'école africaine d'aujourd'hui a formé beaucoup de caniches qui sont à la tête des Etats, dans les institutions publiques, dans les Eglises, et dans la société civile. Le mot caniche désigne ici, on l'aura compris, une structure mentale dont nous avons à nous libérer par la construction d'une école renouvelée dans ses ambitions et dans ses méthodes.

Nous ne pouvons pas le faire si nous ne prenons pas conscience du caractère purement construit du monde dans lequel les mots et les théories des autres nous ont précipités. Ces

mots, ces théories, ne constituent pas un absolu et ne décrivent même pas la réalité absolue. Ils ne sont que des grilles d'intelligibilité, des vues sur le réel, des œillères et des prismes. Ils ne valent que par le caractère opérationnel de la domination du monde qui est le leur. Lorsque ce monde devient un carcan pour nous, ou une nasse, il faut les casser et construire un autre monde, avec d'autres mots, d'autres théories et d'autres grilles, d'autres prismes, d'autres œillères, en prenant conscience de ce qui, dans ce que nous avons appris, nous aliène et nous détruit. C'est à cette étape de notre destinée que nous nous trouvons en ce qui concerne l'école aujourd'hui : il faut casser un moule et travailler à la construction d'un nouveau mode d'appréhension du réel dans l'usage que nous faisons du langage. Vaste programme philosophique.

### **3. Une fille, un garçon et deux motos**

Dans une classe bondée d'enfants à Bangui, l'instituteur s'évertue avec zèle à initier ses élèves à la logique. Il leur pose un problème à son avis clair : deux personnes, un homme et une femme, doivent se rendre au quartier kilomètre cinq. Deux motos sont là devant eux. Et ils doivent s'en servir. De combien de motos pensez-vous qu'ils auront besoin pour leur déplacement?

Les enfants griffonnent rapidement leur réponse : pour trois quart de la classe, la réponse ne font aucun doute : une personne, une moto. C'est donc deux motos qu'il faudra.

Pour le reste de la classe, la réponse ne fait aucun doute : une seule moto suffit.

L'instituteur fulmine contre ceux qui n'ont pas vu que la première réponse est la bonne. Il leur colle à chacun un retentissant zéro.

Le soir, une élève parle de la situation à ses parents en signalant qu'elle a eu zéro à l'école mais que cela était injuste. Et il pose le problème à ses propres parents en leur donnant sa réponse.

Son père lui demande alors :

- Pourquoi, ma chérie, penses-tu que les deux personnes doivent prendre impérativement une moto ?

Réponse de l'enfant :

- Parce que l'homme doit porter la femme sur sa moto.

Pour l'enfant, c'était donc limpide : l'homme doit porter la femme sur sa moto. C'est ainsi, un point un trait. Si le professeur a signalé le fait qu'il y avait une femme et un homme, c'est qu'il cachait là le nœud de la réponse. L'enfant a cru déceler l'astuce et ne comprenait pas pourquoi on lui collait un maudit zéro.

La situation ici présentée met en face un véritable malentendu. L'instituteur croyait poser un problème de logique purement arithmétique : deux personnes, deux motos. L'enfant a répondu par une logique purement culturelle : l'homme a le devoir de porter la femme sur sa moto, car c'est cela l'ordre des choses, la vraie logique de l'existence.

Si l'instituteur avait été attentif à cette dernière logique, il aurait compris que le milieu social dans lequel l'enfant vit a configuré une rationalité profonde que l'enfant a intégré en lui rien qu'en observant son milieu. Il aurait pu susciter une discussion sur la question des relations entre les hommes et les femmes. Au lieu de flanquer son maudit zéro aux enfants, il aurait soulevé une question culturelle de fond. Il aurait pu demander, par exemple : pourquoi faut-il que ce soit l'homme qui porte la femme sur sa moto ?

Dans le problème qui été posé, la donnée concernant les propriétaires de la moto n'était pas signalée : pourquoi certains enfants l'ont-ils intégrée directement dans la question ? Pourquoi n'ont-ils pas pensé que les motos pouvaient être des motos-taxis ?

Tout simplement parce que, contrairement au Bénin, où pullulent des motos-Taxis, Bangui n'avait pas en ce temps-là la culture de la moto comme moyen de transport public. Quand on y voyait des personnes sur les motos, majoritairement, il s'agissait des propriétaires qui portaient des femmes derrière leurs motos. L'habitude faisant loi, il est devenu clair pour certains enfants que l'homme doit porter la femme sur sa moto. C'est la simple logique, évidente et indubitable car elle s'enracine dans une vision profonde des relations entre l'homme et la femme en Afrique.

On remarquera que ce n'est pas seulement l'instituteur qui n'a pas suscité la discussion sur ce grand problème de société. Les parents non plus ne l'ont fait. Ils se sont contentés d'enregistrer la réponse de leur fille :

- "Ah, c'est cela que tu as vu", s'est contenté de dire le père, sans plus.

Pourtant, l'occasion était bonne pour conduire l'enfant à s'inscrire dans la dynamique de la critique sociale, dans la remise en question des principes et des protocoles de rationalité que personne ne remet en question. On a laissé l'enfant vivre une frustration et souffrir d'une injustice causée par un zéro non mérité, à ses yeux.

Ainsi va l'école africaine. On a l'habitude d'y apprendre les données d'un savoir que l'on croit évident, qu'il faut assimiler, sans que l'on pose la question des fondements humains de ce savoir, de ses bases sociales et des conditions de son émergence. "Il faut encrâner", disait un prêtre à ses étudiants en théologie : "il faut mettre tout cela dans vos crânes, bien profondément, il n'y a pas d'autre chemin." Ah, comme on aimerait que pour tout savoir enseigné et encrâné, on ajoute quelque chose de plus : l'explication de ce dont il est question et des logiques profondes qui le portent. Comme on voudrait que ce quelque chose de plus soit une conscience nouvelle : celle par laquelle on comprend qu'il est possible de mettre en question non seulement les connaissances elles-mêmes, mais leurs bases *socio-logiques*. L'exigence d'inculquer toutes les connaissances deviendrait ainsi une exigence pédagogique majeure. Les apprenants sauraient ainsi distinguer entre la logique de la science et la logique de la vie. Ils s'exerceraient à trouver les articulations et les harmonies possibles entre ces logiques, ainsi que les tensions et les contradictions qu'elles suscitent et qu'il convient de dépasser d'une manière ou d'une autre, ou simplement de constater. Ils apprendraient à formuler d'autres problèmes que ceux qu'on leur impose. L'enseignement deviendrait débat et le débat serait un espace de clarté où l'on prend conscience de ce qu'on est.

Faute de cette pratique du débat au cœur du savoir, une mentalité du respect absolu qui divinise les vérités enseignées s'impose aux esprits et à la société. Elle se constitue en logique

sociale de profondeur à laquelle tout le monde se conforme. C'est ainsi que s'est structuré un imaginaire de dominé dont l'Afrique s'accommode. C'est un fruit amer de notre système d'enseignement, par certains côtés.

Nous pensons que c'est cette mentalité que les nouvelles dynamiques éducatives doivent changer, en intégrant, dans les structures d'enseignement comme dans les pratiques quotidiennes de la vie en famille, la culture du débat, de la clarification et de l'explicitation des problèmes, de la critique des évidences et de la remise en question des certitudes. La philosophie de l'éducation, c'est cela aussi et il nous faut l'intégrer dans l'école afin que celle-ci ne soit pas seulement une instance de socialisation, mais aussi un lieu de réflexion sur la société et ses problèmes, un lieu de recherche des réponses aux problèmes non pas uniquement scolaires, mais vitaux. Un lieu également où l'on prend distance face à la société pour imaginer autre chose, inventer d'autres possibilités de vie.

Tant que nous n'aurons pas compris que, de la maternelle à l'université, il est utile, nécessaire et indispensable d'engager les esprits à la maîtrise de cette philosophie de l'éducation, quelque chose d'essentiel manquerait à l'esprit de ceux qui sont formés dans le moule de nos savoirs actuels.

#### **4. L'enfant, l'abstrait et le morceau de bois brûlant**

A Bafoussam, un instituteur se débat pour faire comprendre à ses élèves ce que signifie le terme : "abstrait".

- *L'abstrait, lance-t-il aux élèves, c'est quelque chose que l'on ne peut pas toucher. Vous comprenez bien : quelque chose que l'on ne peut pas toucher. Pouvez-vous donner un exemple?*
- *Oui, Monsieur, répond un élève, je connais quelque chose qui est abstrait : un morceau de bois qui brûle, on ne peut pas le toucher.*

L'instituteur fut pris d'un fou rire et s'en donna à cœur joie. Il venait de comprendre un problème de fond.

Quel problème de fond se dévoile dans cette scène, en fait ? Les insuffisances de nos modalités d'explication des réalités à l'école. Elles ne sont pas liées seulement au fait que nous parlons des langues étrangères dans nos écoles, mais aussi au fait que nos champs d'intelligibilité des réalités qui sont enseignées sont piégés par nos représentations des réalités qui se trouvent derrière les mots. Quand l'instituteur dit : "*l'abstrait, c'est ce qu'on ne peut pas toucher*", il met en jeu une représentation du réel qu'il a en lui et qu'il croit partager avec ses élèves alors qu'en réalité, l'espace de partage de cette représentation est un fossé, un vide du point de vue du savoir. L'élève vit aussi dans un monde de représentation spécifique. Là où l'instituteur veut décoller de la réalité, l'élève y colle fermement, il colle à ses propres représentations du réel où il ne voit qu'une chose que l'on ne peut pas toucher : un morceau de bois qui brûle.

Si dans le cadre de l'enseignement, on ne s'assure pas qu'un contact s'est établi à l'échelle des représentations du monde que l'on a, on nagera toujours dans le vide. On utilisera les mots sans qu'y correspondent les mêmes réalités visées, celles qu'organise et détermine notre champ d'expérience. On parlera une même langue sans entendre les mêmes significations derrière les phrases.

Le cas le plus typique dans ce domaine est celui des théories comme celles de la relativité et du principe d'incertitude quand on les enseigne dans nos Facultés des sciences humaines africaines. Nous avons remarqué que là où Einstein et Heisenberg parlaient en termes de science et de représentation scientifique du monde, nous étudiants, nous engageons une vision morale et sociopolitique de la réalité. Notre relativité et notre principe d'incertitude devenaient des notions traduisant la difficulté de conduire la vie dans un contexte de pluralité des systèmes éthiques et politiques. Nous nous servions de Heisenberg et Einstein pour justifier un relativisme moral et consolider nos convictions sur l'impossibilité de tout savoir. Nos professeurs, qui ne se rendaient pas compte du déplacement du centre de gravité, n'étaient même pas pris de fou rire, parce qu'ils vivaient dans le même champ de malentendu avec la science que nous. Ils ne voyaient pas la méprise qui se glissait dans le cours entre la science des scientifiques et ce que nous en comprenions. Le cours continuait comme si de rien n'était alors que nous nous représentions la science comme l'élève de tout à l'heure se représentait l'abstrait. En ne prêtant pas attention aux dynamiques représentationnelles qui agissaient en nous, nous gaspillions l'occasion exceptionnelle qui nous était donnée de mettre en débat les problèmes de relations entre la science et la vie, entre les vraies visées d'une théorie scientifique et les incidences qu'elle peut avoir sur les visions éthiques du monde. Par manque de sensibilité à certaines questions essentielles, nous pervertissions les théories scientifiques dans leur construction scientifique du monde en construisant nous-mêmes des significations purement fantasmées, sans aucun lien avec les bases de représentation des réalités chez les physiciens.

La même chose se passe en religion quand on lit la Bible comme une représentation scientifique du monde et que l'on prend ses récits comme un compte-rendu sur le monde tel qu'il est. On voit alors dans les récits de la création une vérité de type scientifique, qui dit ce que le monde est en lui-même et comment il est venu à être. La théorie de la création du monde est ainsi déviée de l'intention symbolique qui conditionne la représentation religieuse des réalités. Pire : on parle de Dieu comme on parle des choses et on donne ainsi aux enfants l'idée fautive que la religion est une description du donné alors que, comme la science, elle est une construction spécifique d'un monde dont le but est de poser des questions relatives à la signification de la vie humaine et au sens de l'univers, questions sans lesquelles l'humanité ne peut pas accéder à l'humain.

Le problème que nous posons ici dans le domaine des sciences et de la religion peut être élargi à l'ensemble de nos systèmes éducatifs où l'on pose rarement les questions sur la portée et la fécondité des représentations du monde, ou plutôt des systèmes du monde dans lesquelles nous sommes engagés dans la vie : les systèmes de nos savoirs et de nos connaissances, nos systèmes d'organisation politique et sociale du monde, nos visions éthiques et religieuses de la réalité, etc. Quand on sait que ces systèmes sont souvent en conflit et qu'ils sont sujets à des méprises et à des malentendus, il est clair qu'un devoir s'impose pour l'école : la clarification des enjeux de toutes les logiques dont nos sociétés vivent, dont nous vivons dans nos sociétés, avec toutes les structures de notre impensé à partir desquelles nous pensons et grâce auxquelles nous nous représentons le monde.

Ces considérations ont l'air très théoriques. Ce n'est qu'une apparence. En réalité, elles renvoient à des questions qui devraient être au cœur du processus éducatif :

- Quelle conscience du monde voulons-nous forger à nos enfants dans le fonctionnement précis des logiques sociales actuelles dans leur ensemble ?
- Au nom de quelle vision du présent et de l'avenir organisons-nous nos structures éducatives ?

- Que valent réellement les moules dans lesquels nous engouffrons notre progéniture ?
- A quelles questions fondamentales voulons-nous que nos enfants répondent dans la situation actuelle du monde ?
- Quel monde voulons-nous construire avec eux pour aujourd'hui et pour demain, et avec quels moyens ?

Ces questions, on les entend rarement au sein des ministères de l'éducation et d'enseignement primaire ou secondaire. On ne les voit pas non plus embraser le champ social dans son ensemble, à travers des débats organisés au sein des structures scolaires et universitaires ou dans des lieux spéciaux que notre société se donnerait pour penser l'avenir.

Il est temps de les y mettre car seuls ont le droit de donner une orientation aux structures éducatives des personnes qui sont confrontées nuit et jour à ces questions essentielles et qui, nuit et jour, mettent ces questions en débat avec tous les acteurs engagés dans l'œuvre éducative.

Le jour où nous comprendrons la nécessité d'un tel débat social permanent sur l'éducation, la révolution éducative que nous voulons aura commencé.

### **Conclusion**

A travers la microanalyse des cas sur lesquels nous avons choisis de réfléchir, nous n'avons pas posé de manière globale le problème du système éducatif en Afrique. Nous avons seulement voulu mettre en lumière quelques nœuds des problèmes auxquels il faudrait que les instances éducatives soient sensibilisées aujourd'hui afin que l'éducation du futur corresponde aux attentes les plus profondes de notre société aujourd'hui.

Si nous avons réussi à vous faire prendre conscience de l'importance de ces problèmes, les réflexions que vous venez de lire auront atteint leur but.