
LA PROGRAMMATION OU LA PLANIFICATION IMPLICITE DE L'ECHEC SCOLAIRE AU NIVEAU DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE EN COTE D'IVOIREPENDANT ET APRES LA COLONISATION

Ani-Jules SEMITI

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan,
Université de Cocody-Abidjan – COTE D'IVOIRE

L'échec scolaire a suscité tant de débats, d'écrits ou d'articles en Afrique Noire et particulièrement en Côte d'Ivoire que depuis la colonisation en passant par les Indépendances en 1960 jusqu'à nos jours, il semble inutile d'y revenir en raison du sentiment de lassitude et d'usure qu'un tel sujet peut inspirer. Combien d'interprétations, combien de problématiques ont cherché à rendre compte de la nature et du sens de l'échec scolaire ? Mais comment peut-on négliger ce phénomène tant que l'école elle-même fonctionne toujours avec toutes ses contradictions et ses problèmes inextricables, partout ailleurs, dans le monde ? Si l'on admet (mais en partie) comme C. Baudelot et R. Establet que l'école ne fait que reproduire la société, cela suppose qu'il existera toujours les clivages sociaux et que l'échec scolaire n'aura jamais de fin et qu'il constituera toujours un thème d'actualité dans la mesure où tout le monde ne réussit pas à l'école et qu'il existera constamment en son sein une certaine injustice sociale (inégalité des chances, existence de filières, expulsion, abandons...). Cependant le but de notre écrit ne sera pas ici de nous attarder excessivement sur les critiques mille fois entendues à propos de l'école ou de l'échec scolaire. Il s'agira pour nous de montrer à travers ses objectifs, son fonctionnement, ses directives ou textes officiels, que l'école entretient volontairement en son sein le phénomène échec et que cette situation n'est nullement un fait du hasard, mais qu'elle est voulue expressément pour son soi-disant « bon fonctionnement » quand on se réfère par exemple à une analyse systémique. Nous y reviendrons plus loin.

Mais quelle sera la méthodologie d'approche de notre travail ? Disons que pour l'intelligence des propos qui vont suivre, notre démarche sera la suivante :

- I – La définition des notions : programmation, planification, école et échec scolaire
- II - Les vues optimistes sur l'école : la mystification
- III - Les dessous malsains de l'école
- IV - Les discussions et les réflexions générales
- V – Les quelques éléments de suggestions :

I - DEFINITION DES NOTIONS : PROGRAMMATION, PROGRAMME, PLANIFICATION, ECOLE ET ECHEC SCOLAIRE

1.1-Programmation et Programme

Ces deux termes sont issus du grec « programma » qui veut dire « chose écrite devant », ce qui signifie « affiche ». Le programme est un texte donnant le détail d'une fête, d'une manifestation publique, artistique..., des matières enseignées dans un cours, exigées pour un examen ou un concours.... On parle par exemple des réformes des programmes scolaires. La programmation est l'action de programmer, de prévoir. Mais y a plus. Aujourd'hui, à l'heure de l'informatique on parle beaucoup de programme. Il s'agit ici d'un jeu d'instructions qui contraint l'ordinateur à exécuter une tâche utile et bien précise. Tout programme dépend de la détermination des objectifs que l'on souhaite ou que l'on vise. Mais au niveau pédagogique, le terme programme désigne généralement le contenu d'une matière étudiée à un niveau donné du cursus : les programmes à l'usage des enseignants sont rédigés, discipline par discipline, pour chaque classe du premier et du second degré. L'ensemble des contenus et des situations d'apprentissage mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé tout au long du cursus définit le curriculum. Nous y reviendrons. Mais en ce qui concerne la programmation la première étape consiste à déterminer précisément ce que l'on veut que le programme accomplisse. Cela

implique qu'il faut planifier les choses, c'est-à-dire dresser une liste de ce que l'on veut atteindre. Il s'ensuit que le programmeur réfléchit en connaissance de cause et sait ce qu'il veut réaliser au terme de ses opérations. Appliquée à l'école ou l'enseignement, la programmation revêt un certain intérêt sous l'angle idéologique. A ce niveau, on a tendance à définir l'action de formation soit par programme soit par objectifs [François GALLIGANI, 1980] On parle aussi de la définition par programme dans laquelle on établit la liste des sujets qui seront enseignés, on décrit le cours par exemple, on définit les objectifs à atteindre La définition par programme est accompagnée des méthodes pédagogiques à utiliser. Tout cela laisse entrevoir qu'à l'école, tout est organisé, tout est planifié et du coup, nous nous trouvons dans une analyse systémique de l'école, ce qui est finalement. Vrai. En effet, au regard de cette approche, tout est donc programmé et l'échec en est un type de résultat prévu et entretenu voire sauvegardé.. Pour ce faire, l'école se doit de fonctionner comme un ensemble d'éléments liés entre eux par une série de relations organiques, convergeant vers la réalisation d'un but commun [RENE CLOUTIER-JEAN MOUSSET-ROLAND OUELLET, 1983>] Et si tel est le cas, il existerait le non-dit à travers les discours qui l'entourent et en son sein, la programmation ou la planification de la réussite et de l'échec pour qu'elle fonctionne selon la mission qui lui est assignée.

1-2. Planification

La planification est l'organisation suivant un plan, le plan étant tout projet élaboré, comportant une suite ordonnée d'opérations, destinée, à atteindre un but En général, la planification en éducation est une procédure rationnelle pour ajuster les structures et les moyens de l'éducation aux besoins et aux objectifs éducatifs futurs de la société. C'est aussi un programme fixant avec les objectifs à atteindre dans un avenir déterminé, les moyens qu'il faut mobiliser et les réformes qu'il faut introduire pour les atteindre [Gaston Mialaret, 1979].

Quant à nous, nous entendons ici par planification implicite tous les moyens insidieux mis en œuvre par l'école pour limiter le succès des élèves et les sélectionner en fonction de leurs rendements et en fonction des raisons non avouées au grand public, aux parents d'élèves. Nous montrerons que

c'est surtout dans le cadre de l'analyse systémique que transparait clairement cette planification de l'institution scolaire.

1.3. Ecole

Ce mot vient du grec « scholè » qui désignait le temps qui n'était pas occupé par les affaires et qui pouvaient être librement consacré à l'amitié et à la culture de l'esprit. Le terme désigna ensuite l'instruction dispensée sous une forme collective institutionnalisée, par extension le lieu ou l'édifice où elle était donnée et aussi les disciples d'un maître, continuateurs de son enseignement. Dans le concept actuel, l'école est une institution sociale à qui l'on confie l'éducation physique, intellectuelle et morale des enfants et des adolescents, sous la forme correspondant aux exigences des lieux et des temps [Mauro Laeng, 1974]

Selon l'approche systémique, l'école reçoit des flux d'entrée, les soumet à des activités de transformations en vue de certains objectifs qui doivent être normalement atteints grâce aux flux de sortie. Ce qui intéressent ici dans l'approche systémique, ce sont les activités internes de transformation qui retiennent l'attention. Dès lors, on peut considérer l'école comme une usine de transformation des hommes. Ils y reçoivent l'éducation, l'instruction, le savoir, la culture pour faciliter leur insertion sociale. L'école comporte des éléments principaux ou des composantes.. Ces éléments s'appellent des données. Il s'agit d'abord des objectifs assignés au système scolaire et caractérisant la politique d'éducation. Ces objectifs correspondent à des options faisant une place variée aux différentes finalités de l'éducation. La seconde catégorie de données concerne l'organisation même de l'école. On peut y voir des contraintes susceptibles d'être levées. Elles concernent les principes et rythmes de circulation des élèves. Par exemple, on y définit les différents types d'enseignement, leurs articulations entre eux. On y définit aussi les principes d'admission et de notation, des règles de passage d'un système scolaire à un autre ou à l'intérieur d'un même cycle, d'un niveau à un autre. Ces données énoncent les principes de direction et de gestion des différentes unités d'enseignement. Les autres composantes de l'école peuvent être envisagées comme des données directement engagées dans des séquences :

- les étudiants ou élèves (ressources libres) en cours de scolarité ;
- les méthodes pédagogiques (contenus de l'enseignement, techniques, attitudes à transmettre, le personnel enseignant et administratif) ;
- les équipements matériels.

Il ressort de l'énoncé des composantes essentielles de l'école que celles-ci sont liées entre elles de manière plus ou moins étroites. En conséquence, l'introduction par exemple d'une innovation importante dans le programme scolaire exige probablement une réforme des méthodes d'enseignement et d'acquisition des connaissances qui à son tour entraînera des remaniements dans les emplois du temps, des transformations des installations et de l'équipement, des changements dans effectif du personnel enseignant et sa répartition par discipline. Par conséquent, il convient de réfléchir sérieusement avant de prendre des décisions, car elles auront indubitablement des réactions en chaîne sur la vie de l'école. Pour résoudre de tels problèmes, il est souhaitable d'introduire parmi les composantes de l'école un système de contrôle en retour. Parmi les éléments essentiels de ce contrôle, on peut envisager une analyse des déperditions scolaires et une analyse des coûts, les unes et les autres étant des indicateurs de bonne utilisation des ressources. Ce sera donc avant tout aux sous-systèmes de contrôle en retour que s'intéresse une analyse économique de l'école qui met l'accent sur le fonctionnement du système lui-même, abstraction faite de cet environnement. C'est donc la fonction productive de l'école qui retient l'attention : on constate, on explique et apprécie le fonctionnement du système en lui-même. On ne se préoccupe donc pas de l'emploi qui est fait de la sortie (out-put), mais essentiellement de l'efficacité du fonctionnement de l'école. Une telle organisation de l'école peut être à la fois facteur de réussite et facteur d'échec des élèves. Dès lors on peut comprendre que l'échec à l'école n'est pas une fatalité, mais qu'il fait partie des calculs de l'école, ce véritable sous-système ouvert sur la société globale, même s'il jouit d'une relative autonomie de par son organisation [André PAGES, 1971].

1.4. Echec scolaire

L'échec, par définition, est un revers, un manque de succès. Quand il a lieu à l'école, c'est un véritable drame qui implique l'idée d'insuffisance, d'incapa-

cité, de mauvais rendements, de dysfonctionnement pour ainsi dire. Il se solde par les abandons, les renvois ou les redoublements ou triplements de toutes sortes. Un élève qui a été recalé à son examen vit dans le sens sentiment d'échec. Il entretient l'idée d'avoir manqué le but visé. L'échec scolaire montre les limites et les faiblesses de l'école elle-même. Et il devient un problème lorsqu'il concerne un grand nombre d'élèves. Cependant, il faut rappeler que l'école n'est pas la seule responsable de cet échec en son sein.

Par ailleurs dans *Revue ivoirienne des Sciences de l'Education, mai 1997*, un groupe de professeurs a essayé d'élucider la notion d'échec scolaire. Pour le professeur FADIGA Kanvaly, l'échec scolaire doit être considéré comme l'une des conséquences de la massification de l'éducation. Selon lui, cela crée la faiblesse de l'encadrement pédagogique et en raison de la grande taille du groupe-classe, l'enseignant ne peut ni entretenir de rapports personnels avec ses élèves ou étudiants, ni assurer leur suivi pédagogique. Dès lors les élèves sont laissés pour compte et leur niveau général baisse. D'où échec aux examens et aux contrôles des connaissances. Du coup, c'est la voie des abandons qui s'annoncent pour les élèves « atteints ». A travers ces propos, il va évoquer d'autres composantes de l'échec scolaire à savoir les redoublements, les déperditions, la baisse des taux d'admission dans les concours d'entrée en sixième. Finalement, il retiendra quatre variables sociologiquement susceptibles d'influencer positivement ou négativement la réussite scolaire, ce qui permet de comprendre en substance la réalité de l'échec scolaire. Quant à ADDAD Nodjigoto, il apporte sa contribution en réfléchissant sur « l'échec de l'école ou l'échec à l'école » dans un jeu de mots qui donnent une nouvelle clarté à notre thème d'étude. Mais à vrai dire, il expose une analyse critique de l'école dans laquelle il pense que « l'étude de l'échec scolaire, c'est purement et simplement l'étude de la manière dont les des individus et des groupes correspondent ou ne correspondent pas, intériorisent ou n'intériorisent pas les normes et les valeurs institutionnalisées dans une société donnée. Il conclue que l'échec scolaire est le fait de l'existence de l'inégalité sociale qui pénètre à l'école. En ce qui nous concerne, il s'agit de donner une interprétation de ce phénomène en empruntant quelques-unes des voies les moins usitées.

II - VUES OPTIMISTES SUR L'ÉCOLE : LA MYSTIFICATION

L'école en tant qu'institution importée par le colonisateur en Côte d'Ivoire est depuis Jules Ferry considérée comme porteuse de liberté et des lumières. Elle a pour objectif et pour résultat d'affirmer une culture nationale commune en définissant les acquis que l'enseignement obligatoire doit proposer à tous. Elle est donc investie de tous les espoirs [Antoine Prost, 1968]. L'éducation reçue à l'école formalise le rapport dissymétrique et la distance entre les générations. Elle l'actualise dans une relation personnelle dont la dynamique est pour l'enfant promesse de dépasser son infériorité. L'école a comme fonction de développer l'autonomie éthique et politique des individus [B. Baczko, 1982]. L'école devient le lieu privilégié de la socialisation, celui de l'apprentissage des contraintes collectives, du respect des lois et des contrats [Antoine Prost, 1982]. L'école vise explicitement à l'homogénéisation et à l'unification des enfants. Elle donne une éducation générale qu'on considère comme la condition du fonctionnement social. L'école a surtout pour effet de former un certain type d'individu, soumis, dépendant, qui sera adapté à cette société dans laquelle tout le monde est plus ou moins assisté [Michel Lobrot, 1982]. L'école depuis sa prise en charge étatique, après la chute de l'Ancien Régime, a été explicitement conçue comme un appareil de socialisation, de production d'agents socio-économiques qui impose aux individus qu'elle forme un projet éducatif déterminé par l'Etat et actualisé principalement par ses agents [Robert Balion, 1982]. Pour Marlaine Cacouault et Françoise Oeuvarard [1995], «l'école est investie de plusieurs missions dont les enjeux sont complexes et divers : élever le niveau de connaissances général de la population, favoriser la mobilité sociale, fournir à des jeunes venus d'horizons divers l'occasion de vivre une expérience commune».

En Côte d'Ivoire, on assiste toujours l'admiration béate de l'école. Le coup d'envoi a été donné par le colonisateur lui-même qui, malgré beaucoup de méfiance, a accepté de faire son apologie. Ainsi pour l'administrateur colonial de l'époque, le minimum de culture acquise à l'école est déjà nécessaire pour l'obtention des forces productives. Car elle permettra de former des instituteurs, des interprètes, des

cadres qui faciliteront la diffusion et l'installation de la culture française en vue de son rayonnement [Georges Hardy, 1919]. Ainsi le colon pense que l'école permet une ouverture sur le monde élargi. L'enfant ivoirien y apprend à se familiariser avec une forme de mentalité propre à l'occident. Ici, on demande de raisonner sans cesse, de manifester l'esprit critique. L'école cherche à initier le jeune ivoirien aux pourquoi et aux comment des choses. On ne doit rien affirmer sans démonstration préalable. En tout cas, le colonisateur français présentait l'école aux Ivoiriens comme le sésame qui leur permettra de résoudre le problème de leurs mentalités qu'il jugeait de rétrogrades. L'école était donc liée à l'idée de civilisation. Grâce à elle, l'Ivoirien peut arriver à se dégager des contraintes des ténèbres, à se défaire du poids de l'obscurantisme pour parvenir à l'homme complet, harmonieux, équilibré et tendu vers le dépassement. [Archives des Missions africaines de Lyon, 1906]

Pendant les premières années de l'Indépendance en 1960, c'était le branle-bas partout au niveau des responsables de l'éducation. Pour eux, l'école est devenue la chose essentielle à privilégier. Elle sera magnifiée encore à travers un certain nombre de textes officiels par les politiciens du pays qui croient fermement aux rôles qu'elle prétend jouer, à savoir :

- «être un facteur de développement, c'est-à-dire de promotion, à la fois individuelle et collective ;
- fournir aux citoyens la base d'une culture commune de type moderne ;
- adapter les jeunes à une participation éffrénée au progrès » [Programme de développement de l'Education et de la Formation, 1971].

On assistera donc au développement spectaculaire de l'enseignement. Ainsi de 1960 à 1980, les effectifs d'élèves au niveau primaire vont plus que tripler, portant le taux de scolarisation à plus de la moitié de la population scolarisable. On comptait beaucoup sur l'école, car on la croyait capable de relever le niveau culturel national, de supprimer à longue échéance l'analphabétisme, d'assurer un meilleur recrutement pour le secondaire et de disposer d'un potentiel humain susceptible de contri-

buer au développement économique et social [Première Mission de planification en Côte d'Ivoire, 1962].

A propos de l'enseignement secondaire, les textes vont plus loin. Ici, l'école sera vue comme le lieu où l'on peut « consolider et développer les véritables acquisitions de base, former des hommes capables de communication, d'universalité et susceptible d'adaptation et de développement. Il s'agit surtout de former des cadres et l'élite du pays ». Et du coup, les bonnes paroles fusent de toutes parts : « Le nouvel enseignement devra donner à chacun, selon ses capacités, des possibilités de formation débouchant sur des emplois tout en favorisant l'épanouissement de la personnalité [Semiti, 1986]. Mais dans la réalité des faits, tout ne parlera que de programmation de l'échec scolaire. A écouter tous ces propos, on semble percevoir à tort ou à raison l'école dans toute sa splendeur, prête à satisfaire toutes les aspirations d'une société donnée.

III - DESSOUS MALSAINS DE L'ECOLE

Nous nous proposons maintenant de faire l'exposé et l'analyse de quelques propos et textes officiels fondamentaux sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire avant et après l'Indépendance en 1960, montrant la planification insidieuse de l'échec à l'école. Il s'agit pour nous maintenant de dévoiler les intentions cachées à travers les discours sur l'école.

3.1. Au niveau du primaire

Le décret du 14 février 1922 signé par Mitterand, président de la République française, précisait déjà comme suit : « L'enseignement doit être donné exclusivement en langue française, l'emploi des idiomes indigènes est interdit » [art.3]. Un arrêté du 1^{er} mai 1924, va rappeler la consigne suivante : Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec les idiomes du pays. [J.O., A.O.F., 1924]. Ce passage inquiète à plus d'un titre. Désormais, le petit ivoirien doit rompre presque avec sa langue maternelle qu'il maîtrise à peine pour se familiariser toute la journée avec une langue dont la structure ou la morphologie est différente de la sienne. On peut imaginer ici facilement le nouveau paysage auquel tout écolier, dans

ces conditions, était soumis. En même temps, il se trouvait dans l'obligation de se plier à des contraintes nouvelles qui accentuaient son dépaysement. Et plus on l'obligeait à parler le français, plus ses difficultés s'amoncelaient pour se traduire en échecs scolaires.. Et si par la suite il y a insuffisance de rendement ou échec, force est de reconnaître que cette situation est le reflet d'une mauvaise adaptation à la langue à lui imposée. C'est aussi les conséquences d'une pédagogie mal adaptée. Comment dans un contexte l'élève peut-il goûter à la joie de la réussite à la fin de l'année scolaire ? Que veut donc l'école en contraignant les jeunes ivoiriens à apprendre la langue pour être soumis à une évaluation dont le résultat s'appelle l'échec scolaire en pagaille ?

Rappelons avant d'aller plus loin qu'un autre texte en 1914 formulait en ces termes : « Le but essentiel de l'école est de nous faire entrer en contact avec le plus grand nombre possible d'indigènes ; il s'ensuit que la quantité d'élèves qu'elle reçoit importe plus que la qualité [Circulaire à Messieurs les Administrateurs commandants de Cercle, 1914]. Cette déclaration ne peut que surprendre, car il semble faire l'apologie du quantitatif au profit de la qualité. Il est admissible que l'école accorde ainsi une certaine audience à ce que l'on pourrait dénommer la « médiocrité collective ou la collectivité médiocre ». A la vérité, tout ce qui se situe dans l'ordre du quantitatif exhale déjà l'odeur de ce qu'on pourrait appeler : « la majorité inférieure ou la majorité limitée ». C'est l'occasion de mieux découvrir une fois encore que l'école coloniale redoutera une instruction généralisée de toute cette « masse populaire » pour se complaire par la suite dans le choix des meilleurs élèves et mettre au rebut un grand nombre d'élèves qui « piétine » ou qui « transpire » à faire pitié..

Mais ce n'est pas tout. Car Albert Sarraut qui fut ministre des colonies ne put s'empêcher d'écrire : « Les effets de la diffusion de l'instruction doivent être, suivant les différents pays, diversement nuancés et sagement mesurés, le bon sens l'indique » [La mise en valeur des Colonies, 1923]. De tels propos, à leur tour, renforcent le caractère discriminatoire de l'école et suppose que les coûts de formation sont difficilement supportables aux autorités coloniales. Nul doute que la gestion de l'école coûte cher aux colonisateurs. Il faut tenir compte des contraintes budgétaires. On ne peut pas donc permettre à tous les enfants la réussite à l'école. Ainsi en 1937

l'Inspecteur général Bernadou s'adressant au Gouverneur général de l'A.O.F écrit : « Si l'instruction de tous les enfants peut apparaître un but idéal, un simple regard jeté sur la situation économique du pays montre immédiatement l'impossibilité absolue dans laquelle nous nous trouvons de réaliser pratiquement ce projet » [Rapport n°114 E 1936]. Faire échouer une majorité d'élèves devient ainsi salutaire pour la gestion coloniale de l'école.

Le but de l'école, ce n'est pas de faire en sorte que tout le monde devienne «cadre». Il s'agit de préparer des subalternes, c'est-à-dire des maîtres indigènes, des fonctionnaires et des employés pour les maisons de commerce, les autres écoles ne seront vraiment utiles qu'à condition de rester modestes et de rester adaptés aux milieux de pêcheurs, de pasteurs, de cultivateurs et d'ouvriers [Gouverneur général William Ponty, 1913].

- A propos de l'orientation sélective et élitiste, on opérât depuis 1912 une sélection aussi rigoureuse. Écoutons ici Bernard Dadié, l'un des écrivains ivoiriens ayant subi le traumatisme colonial : l'enseignement réduit, la sélection fut sévère. Les Ecoles régionales sélectionnaient, envoyaient les bons grains dans les écoles dites « Cours de sélection » qui à leur tour sélectionnaient encore avant d'expédier dans les EPS et ces dernières, elles aussi sélectionnaient avant de faire passer le concours d'entrée à l'Ecole Normale de Williams Ponty [Bernard Dadié, 1957].

L'importance de l'école est traduite par des mises en garde du colonisateur. Il faut éviter que tous les Ivoiriens scolarisés, réussissent : « Il faut limiter la promotion des Ivoiriens... Pas d'élites, pas d'ennuis di-

sent les colons » [Bulletin de l'enseignement de l'AOF, 1919]. Et Georges HARDY de revenir à la charge : « L'instruction de masses pourrait présenter un péril sérieux, car un enseignement scolaire qui s'installe aux colonies ne saurait être trop modeste. Le danger n'est jamais d'enseigner trop peu, c'est d'enseigner trop à des masses importantes ». A son tour, le Gouverneur général ROUME en 1924 enfonce le clou en déclarant en ces termes : « L'instruction reçue à l'école est une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés » [Abdou Moumouni, 1964]. Il fallait maintenir une telle idéologie pendant toute la période de la colonisation.

Mais que va-t-il se passer après cette période ? Les nouvelles autorités du pays vont-elles poursuivre la même idéologie ? En effet, on ne répètera jamais assez que l'histoire de l'école coloniale en Côte d'Ivoire présente des caractéristiques spécifiques qui font d'elle un fait original. L'évolution de l'éducation en son sein s'est réalisée dans un but contradictoire, l'administration coloniale tentant sans relâche d'imposer ses caches par le recours à l'idée de faire « évoluer » les Ivoiriens, de les dégager des contraintes des « ténèbres », alors qu'il s'agissait de leur inculquer désormais l'esprit de l'émulation malsaine à travers un enseignement qui divise, qui sélectionne et qui entretient expressément le phénomène de l'échec scolaire pour montrer les limites et l'incapacité des écoliers ou élèves ivoiriens.

Isabelle DEBLE entreprit de calculer les rendements scolaires dans les écoles rurales de Côte d'Ivoire. Ces rendements étaient très faibles, les taux de déperditions trop élevés.

Tableau-1 : Taux de déperdition pendant la colonisation de 1954 à 1955

Cours	Promotion 53	Promotion 54	Promotion 55	Moyenne
I	56,4	54,4	57,9	54,8
II	69,3	70,4	68,2	69,3
III	77,9	75,2	75,5	76,2
IV	82	81,7	78,2	80,7
V	85,4	85,9		
VI	87,3	87,7		
Rendement	12,7	12,3		

Source : Tiers-Monde : Problèmes des pays sous-développés, 1964, p.88.

Ce tableau nous permet de mieux comprendre le problème de la sélection qui explique l'échec scolaire sous le régime colonial. Cette sélection dépendait de deux critères : Le critère d'ordre politique (appartenance sociale à des familles de chefs, soumission à la hiérarchie coloniale), critère d'ordre intellectuel et moral (intelligence, maîtrise de la langue française, travail, caractère). Ainsi l'échec des enfants était conçu pour maintenir et renforcer les intérêts du colonisateur. Il était créé pour entretenir les inégalités entre les enfants du pays, traduire les inégalités socio-économiques de base et reproduire les mêmes situations que l'on retrouve en Métropole. Il était créé pour veiller à la sauvegarde des idéologies dominantes : impossibilité de promotion sociale et culturelle chez les colonisés, maintien des barrières sociales [SEMITI Ani-Jules, 1986].

- Mais en 1960, l'année des Indépendances, on va assister encore selon [Jean-Yves MARTIN, 1972] (et ce qui est vrai), «à la perpétuation paradoxale du système de domination dont on prétendait s'affranchir... Le système d'enseignement en vigueur présente la caractéristique commune d'être non pas le fruit d'une longue évolution nationale, mais le résultat d'une transplantation pure et simple des systèmes ex-métropoles ». Ainsi la première déclaration des autorités ivoiriennes va dans le sens que l'on devine déjà. « Il faut découvrir un système d'éducation et d'enseignement foncièrement effi-

cace, des méthodes réalistes de sélection des élites et de formation des cadres » [Président Houphouët-Boigny, 1967].

Pour les responsables ivoiriens, « le premier objectif du système devrait être de transmettre un ensemble de connaissances générales et de valeurs constituant un minimum culturel assuré à tous et permettant ensuite l'acquisition d'une formation professionnelle et une bonne insertion dans la vie active » [Plan quinquennal de développement économique, social et culturel, p.44].

- Tous les enfants ont théoriquement droit à l'instruction, les uns autant que les autres. L'Etat ne peut l'accorder qu'à une minorité. Les autres et c'est un véritable drame, sont plus ou moins sacrifiés » [Education et technique, 1965].

C'est donc à partir des années 1965-1966 que les déperditions ont commencé à attirer l'attention des responsables politiques et des parents d'élèves. L'enseignement primaire n'obtenait pas toujours les résultats escomptés ; il ne permettait pas aux enfants de parvenir au terme de six années dans un délai de 8 années. Les travaux menés par l'Institut d'Etudes du Développement économique et spécial à Paris avaient donc permis de connaître clairement ou précisément le déroulement de la scolarisation de 1000 élèves inscrits en première année :

Tableau 2 : Redoublements et abandons

	T	T+1	T+2	T+3	T+4	T+5	Sortants	CEPE	
<u>Effectifs</u>		1000	668	577		490	474	510	510
208									
dont									
-									
<u>Redoublements</u>	347	213	150	122	128	206			
<u>Promus</u>	653	455	427	368	346	304			

Source : Première Mission de Planification en Côte d'Ivoire, p.43

Selon cet Institut, pour 490 élèves au CE2, 3568 années/élèves étaient fournis (2735 sans redoublements) ; pour 510 élèves du CM2, on totalisait 3.719 années/élèves sans les redoublements et 4.885 avec les redoublements d'une seule année. Ainsi en 1965, l'Institut a pu établir les composantes de l'enseignement du premier degré de la manière suivante :

- Promotion : 59,5% des effectifs
- Redoublements : 32,5%
- Abandon : 7,8%, soit un taux de déperdition de 40,5%

D'une façon générale, la première décennie (1960-1970) a présenté une physionomie assez terne de l'école primaire. Elle a surtout été marquée par le problème des déscolarisés, c'est-à-dire tous ceux qui ont échoué et ont été obligés de quitter l'école. Plus précisément, écoutons le rapport des milieux officiels : « Les déscolarisés, ce sont bien des enfants dont la limite d'âge de 15 ans atteinte, sont exclus des CM2 (avec sans CEPE), sans avoir obtenu l'entrée en sixième. Ils étaient 8.848 en 65/66 (22% de l'effectif des CM2) ; 15.846 en 69/70). Ils étaient en 1970 environ 3.258, (30% de l'effectif). Plus de 190.000 en 10 ans ».[B.D.E.C.I.,1981]

A partir de 1971, malgré les chiffres flatteurs de l'enseignement télévisuel, on va assister à une aggravation de l'échec scolaire. Toute une politique de sélection fondée sur l'âge va s'instaurer. Ainsi comme l'a fort bien remarqué le professeur Kanvaly FADIGA[1981], «une discrimination basée sur l'âge permet au système éducatif de classer au terme de chaque cycle de formation en trois catégories :

- les élèves à exclusion de l'enseignement primaire pour arrêt d'étude ou pour limite d'âge ;
- les élèves autorisés à redoubler à cause de leur âge ;
- les élèves autorisés à passer au cycle supérieur d'enseignement en raison de leur âge se situant en de ça de la limite d'âge. Désormais, on instituera trois séries au sein du concours d'entrée en sixième : «série» spéciale», «série première», «série deuxième».

Ces trois séries sont définies en fonction des âges s'étalant entre 9 et 15 ans. Cette discrimination con-

siste à exiger comme condition de la réussite au concours d'entrée en sixième moins de points (donc moins d'effort) aux plus jeunes qui appartiennent en général aux familles riches.

A la suite de leurs études, les spécialistes de la Première Mission de Planification en Côte d'Ivoirienne(1962) ne purent s'empêcher de déclarer qu'il s'agit ici tout simplement «d'orienter et de sélectionner une minorité destinée à fournir au pays les futurs cadres moyens et supérieurs dont il a besoin».

Comme on le voit, l'échec n'est pas est un fait du hasard; il est décidé et voulu par l'institution scolaire elle-même. Mais que nous réserve maintenant à son tour, le second degré?

3.2. Au niveau du secondaire

L'admission dans l'enseignement secondaire – qu'il soit traditionnel ou technique – reste très sélective même si le développement des effectifs est très rapide, posant un difficile problème d'accroissement des coûts (investissements et coûts de fonctionnement) et d'insuffisance de l'appareil de formation des formateurs [Henri Bourgoïn et Philippe Guillaume, 1978]. Avoir peur de l'accroissement des coûts de l'éducation, c'est déjà empêcher la plupart des élèves de poursuivre longtemps leurs études. C'est déjà préparer le lit de l'échec scolaire en masse pour ne pas trop dépenser. Nous y reviendrons. Et qui plus est, les directives officielles se montrent de plus en plus catégoriques : -« L'enseignement doit être ouvert aux individus les plus doués, sur la seule base de leurs aptitudes, et en fonction des objectifs du développement national » [Programme de développement de l'éducation et de la formation (1971-1075)]. En conséquence, le second cycle va rester très fortement marqué dans ses structures par les restrictions, les barrières, les handicaps, les sélections qui sont fondées en dernière analyse sur des modèles de stratification hiérarchique extrêmement conservateurs. A tous les niveaux, de la sixième à la terminale, en passant par la troisième, toute une série de règles arbitraires, de mesures administratives restreignent considérablement les possibilités d'étude chez les élèves. Il suffit de lire le Plan quinquennal (1976-1980) pour découvrir que l'école ne badine pas. A cet effet, les autorités ivoiriennes restent implacables dans leurs déclarations : «Ce

dont nous avons le plus besoin en l'état actuel de notre développement, ce sont des scientifiques et des techniciens que l'école peut nous fournir. On ne répétera jamais assez que dans le monde où nous vivons, l'avenir, donc le progrès, est la science» [SEMITI, 1986]. Mais on oublie du coup qu'on ne fait qu'appréhender seulement les bonnes intentions ou les aspects positifs de l'école sans considérer ce qu'elle dissimule à travers ses programmes, ses pratiques pédagogiques et ses normes d'excellence. C'est le lieu de rappeler ici la genèse sociale des savoirs scolaires. Qu'est ce que nous apprennent les auteurs tels que [Forquin, 1990], [Berger et Luckman, 1966], [Bourdieu, 1967], [Vincent, 1980], [Chervel, 1981], pour ne citer que ceux-là. ? Grâce à ces chercheurs, nous savons désormais qu'à travers les programmes scolaires, on cache quelque chose aux apprenants. Par exemple, Forquin introduit admirablement le terme de curriculum pour désigner l'ensemble des situations vécues par un élève au long d'un cursus donné, dans le cadre de l'école qui définit le programme de formation, c'est-à-dire ce qui doit être transmis officiellement à l'élève dans la réalité objective. Mais de manière assez sournoise, ce curriculum transmet des normes de comportement et des valeurs morales qui conditionnent les élèves et qui influent sur le rendement ou l'échec. Il s'agit d'un ensemble de contraintes qui peuvent limiter la liberté, la motivation, le désir d'apprendre chez un grand nombre d'élèves. On découvre ainsi dans l'école, à travers « la structuration du temps, dans les rythmes quotidiens de la classe et dans l'organisation en année », une certaine politique de « programmation » et de « prévisibilité des activités [Verret, 1975]. Tout cela définira ce qu'on appelle : le curriculum caché. Du coup, on découvre que l'école comporte finalement deux aspects dans son fonctionnement général : l'aspect explicite et l'aspect implicite. C'est à travers ce dernier qu'elle entretient inexorablement ses vices et que l'on s'aperçoit à l'analyse que les jeux sont déjà faussés au départ. Ainsi par exemple, Isambert Jamati, 1990, Chobaux et Segré, 1981 et Demailly, 1991, ont suffisamment montré que « les programmes officiels, loin d'être le produit d'une lente accumulation des savoirs, sont en fait la résultante d'un processus de sélection et de réorganisation permanente au sein de la culture ». Cela indique que l'échec des élèves est déjà inscrit dans l'organisation même de l'école, puisque tout ne parlera en fin de compte que de sélection pour faire échouer la majorité des élèves. Cela pose donc

un tas de problèmes qui obligent à voir l'école sous un angle très négatif couvrant l'idée d'injustice sociale, de manque de démocratie, d'inégalités sociales, de discrimination, d'inégalité des chances, etc. On comprend pourquoi la politique des « zones d'éducation prioritaires » (ZEP) a été lancée en France vers 1982 pour organiser la lutte contre toutes ces « insanités » et particulièrement contre l'échec scolaire dans les zones socialement défavorisées en leur attribuant des moyens supplémentaires pour favoriser un traitement global de cet échec dans ses composantes sociales et culturelles. Il s'agit ici à travers ces dispositions d'échapper à la « fatalité de l'échec » en milieu populaire. « L'ambition excessive des programmes suscite leur inefficacité et d'innombrables inadaptes et retardés scolaires ». L'on dénonce ainsi indirectement la sélection sociale ainsi préparée : Les enfants qui assimilent les programmes « sont évidemment plus nombreux dans les milieux bourgeois où les parents ont le temps et les connaissances suffisantes pour les aborder [Le monde, 16-17 février 1964].

Avec l'arrivée d'un flux important dans les premiers cycles par suite du boom nataliste et de la prolongation de la scolarité obligatoire, tout ne fera qu'accentuer l'échec scolaire comme l'une des conséquences de la massification ou de l'explosion scolaire. L'école en Côte d'Ivoire continuera d'apparaître comme une machine à diviser et à répartir les jeunes ivoiriens. Mais quel est le véritable enjeu de cette opération ? Aborder une telle interrogation, c'est montrer toute l'impartialité de l'école dans son fonctionnement. Devant ce constat, il en résulte que l'état d'esprit général des élèves est celui d'une révolte diffuse, rampante, passive, qui s'exprime par l'ennui, le malaise, l'inquiétude, l'incertitude. En réalité, il y a eu bien pendant les premières années de l'Indépendance, un réel goût collectif pour la connaissance, pour la culture, bref, pour l'instruction. Mais il a été opprimé par les conditions sociales de transmission et d'accumulation du savoir renforcées par les directives officielles de l'institution scolaire.

Sur le plan théorique, il suffit de se référer à Isambert-Jamati pour savoir comment on a pu découvrir l'échec scolaire : Cet auteur déclarait comme suit : « Si, les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles ont été, une part importante du nouveau public éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement

éliminée comme inapte»[Isambert-Jamati, 1985]. Ainsi l'échec scolaire peut s'interpréter dans le sens où l'élève a pris du retard, n'a pu avoir de l'avance pour parvenir le plus loin possible et montrer qu'il possède un certain «capital culturel». Cet élément n'a rien de comparable avec les données culturelles du terroir ivoirien. L'école importée en est indifférente.

Tableau 3 : Taux moyen d'écoulement des effectifs de l'enseignement primaire de 1991/92 à 1993/94 en Côte d'Ivoire.

COURS		National Pub privé	National public	National privé	Ensemble Garçons	Ensemble filles
CP1	Tx promo	67.80	66.52	79.25	68.51	67.2
	Tx red.	24.20	25.70	12.61	23.89	24.7
	Tx aband	8.00	7.78	8.14	7.60	8.1
CP21	Tx promo	74.30	72.44	93.14	73.16	67.2
	Tx red.	22.60	23.71	12.46	22.22	23.2
	Tx aband	3.10	3.85	5.60	4.62	9.7
CE1	Tx promo	68.20	66.20	88.89	69.76	66.7
	Tx red.	25.90	27.07	15.36	25.29	26.7
	Tx aband	5.90	6.75	4.21	4.95	6.6
CE2	Tx promo	72.70	70.15	99.23	75.00	70.2
	Tx red.	22.70	23.76	12.80	22.12	23.5
	Tx aband	4.60	6.09	12.14	2.88	6.3
CM1	Tx promo	70.00	66.20	106.12	73.42	65.1
	Tx red.	28.80	29.80	19.50	28.08	28.8
	Tx aband	1.20	4.03	25.61	1.50	5.0
CM2	Tx réussite entrée en 6è	35.03				
		37.97				
	Tx transition CM2-6è	42.42				
	Tx red.	19.61	42.67	40.14	42.63	42.1
	Tx abandon					
Tx moyen promo		70.6	68.30	93.32	71.97	67.28
Tx moyen red.		27.77	28.78	18.81	27.37	28.31
Tx moyen abandon		4.56	5.88	7.88	3.71	7.14

Source = Direction de la Planification, de l'Évaluation et des statistiques, Ministère de l'Éducation et de la formation de base, 1994-1995, p. 26

Tableau 4 Evolution du taux de redoublement au CM2 de 1992 à 1993/94

Années	National Public+Privé En %	National Public en %	National Privé En %	Ensemble Garçons En %	Ensemble Filles En %
1992/93	45,4	46,6	38,5	46,6	43,3
1993/94	42,4	42,6	40,1	42,6	42,0

Source = Direction de la Planification, de l'Evaluation et des statistiques, Ministère de l'éducation et de la formation de base, 1994-1995, p. 27.

Le tableau 4 indique l'évolution inquiétante du taux de redoublement au CM2 après trois décennies, ce qui dénote une fois de plus que l'échec est planifié et bien entretenu.

Tableau 5 Transition du CM2 à la 6^e (public+ Privé)

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Effectif CM2 en juin	245740	245371	240384	242782	251018	252599	256385
Nb succès exam 6 ^e	43018	47248	46689	51575	51082	61277	89812
Taux succès	17,5	19,3	19,4	21,2	20,3	24,2	35,03
Inscrits en 6 ^e	66620	70167	71720	79054	80154	93209	97373
Taux de transition	27,1	28,6	29,8	32,6	37,3	36,9	37,97
Inscript. Hors examen	23602	23919	25031	27479	29072	31932	7561
% par rapport aux inscrits	35,4	32,7	34,9	34,7	36,3	34,2	7,8

Source = Direction de la Planification, de l'Evaluation et des statistiques, Ministère de l'éducation et de la formation de base, 1994-1995, p. 35

Tableau 6 Taux d'écoulement des effectifs du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire fin 1994

Niveau d'étude	National	National public	National privé	Ensemble Garçons	Ensemble filles
6 ^e Tx pro	79,0	75,2	89,4	83,61	71,1
6 ^e Tx red.	11,1	11,3	10,8	9,4	14,1
6 ^e Tx aband	9,8	13,5	0,2	7,0	14,8
5 ^e Tx pro	81,9	76,8	95,9	84,1	77,9
5 ^e Tx red.	11,4	11,4	11,4	10,0	13,9
5 ^e Tx aband	6,7	11,8	7,3	5,8	8,2
4 ^e Tx pro	73,3	61,3	99,9	75,5	68,9
4 ^e Tx red.	16,4	15,3	19,9	15,2	18,7
4 ^e Tx aband	10,4	23,6	19,2	9,3	12,4
3 ^e Tx pro	7,8 BEPC 41,9 Orientation	-	-	-	-
3 ^e Tx red.	24,3	-	-	-	-
3 ^e Tx aband	-	8,9	58,2	24,1	24,7

Tx moyen par secteur	78,0	-	-	81,0	-
Pro(sans la 3 ^{ème}).	15,8	71,1	95,0	14,6	72,6
Red.	8,9	11,6	14,9	7,3	17,8
Ab(sans la 3 ^{ème})	-	16,3	8,9	-	11,8

Source : Idem, p.

Tableau 7 Taux d'écoulement des effectifs du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire fin 1994

Niveau et série	National	National public	National Privé	Ensemble Garçons	Ensemble filles
2A Tx pro	78,7	70,3	97,2	85,5	70,6
2A Tx red.	14,6	17,0	9,3	15,0	14,0
2A Tx aband	6,7				
1A Tx pro	88,7	71,8	134,3	93,8	81,8
1A Tx red.	17,0	19,0	11,7	18,1	15,5
1A Tx aband	5,7				
TA Tx pro	18,41				
TA Tx red.	50,6	39,7	79,8	52,2	48,6
TA Tx aband	30,99				
Tx pro	vers C 6,0	vers 6,9	vers 6 3,3	vers C 7,1	vers C 2,3
Tx red.	vers D 61,6	vers D 58,8	vers D 97,1	vers D 63,9	vers D
Tx aband	18,0	19,5	15,2	18	53,0
Tx pro	14,4				18,0
2C Tx red.	67,2	65,4	82,8	69,5	
2C Tx aband	15,4	16,6	5,7	11,9	45,5
IC Tx pro	17,4				47,4
IC Tx red.	28,32				
IC Tx aband	32,4	30,7	49,2	31,3	45,6
TC Tx pro	39,28				
TC Tx red.	78,9	61,1	168,2	78,9	
TC Tx aband	18,2	18,3	18,1	18,0	74,1
ID Tx pro	3,80				19,2
ID Tx red.	14,42				
ID Tx aband	47,8	30,7	106,0	47,1	
TD Tx pro	37,78				50,7
TD Tx red.					
TD Tx aband.					

Source (idem) = Direction de la Planification, de l'Évaluation et des statistiques, Ministère de l'éducation et de la formation de base, 1994-1995, p. 45

Les tableaux qui précèdent indiquent à quel point le spectre de l'échec des écoliers et des élèves plane sur le fonctionnement général de l'école en Côte d'Ivoire. Le désir de répondre aux grands défis de la modernité et de résoudre le problème du sous-développement a obligé les responsables politiques du pays à opter pour la sélection des soi-disant meilleurs, abandonnant expressément à mi-chemin les brebis galeuses. Est-ce la solution indiquée si l'on veut soutenir un regard optimiste sur l'école ?

IV. DISCUSSIONS ET REFLEXIONS GENERALES

La taille nécessairement limitée d'un article comme celui-ci ne nous a pas naturellement permis de rapporter tous les textes ou propos et tableaux que nous avons parcourus ou lus sur l'école coloniale et l'école post-coloniale. Nous avons volontairement procédé à une sélection arbitraire parfois douloureuse. Nous n'avons choisi que les courts passages qui nous paraissent un peu originaux pour montrer les intentions cachées de l'école qui a tendance à se présenter explicitement comme une institution de salut public, ce qui est souvent le contraire. Nous ne prétendons donc pas à l'exhaustivité et un nombre de textes très importants peut nous avoir échappé. Nous assumons donc seul la responsabilité du choix des textes, des éléments statistiques, de leur organisation et de leur présentation.

Cependant nous avons essayé de montrer comment certaines déclarations sont utilisées pour masquer les raisons propres qu'a eues le pays de freiner la poursuite de l'opération de réussite scolaire étendue. Il faut donc partir de l'idée que l'école avec ses échecs prend place dans une société bien déterminée qui en conditionne les buts, les agents et le mode de fonctionnement. Pratique sociale parmi tant d'autres, irrémédiable par la société, elle en porte tous les traits et reflète les contradictions, tant dans son organisation que dans ses applications. Une école pour le peuple ne peut être qu'une école par le peuple. Alors, dira-t-on, pourquoi continuer à scolariser la jeunesse ? Pourquoi ne pas demander aux enseignants d'abandonner leur opération de sélection ou de tri. Un tel geste ne change rien dans le développement de l'école ou dans son fonctionnement. -La scolarisation est tout simplement une activité sociale parmi toutes les autres. Sa spécificité n'est pas de nature éthique. Elle stimule l'imagerie

traditionnelle des familles qui croient à ses vertus et qui ne pensent pas qu'elle va se traduire plus tard en échec. Cependant, aujourd'hui, on ne peut pas supprimer l'école sans que cela ne bouleverse la société ivoirienne. Et l'école est ce qu'elle est, elle a de bonnes raisons idéologiques, politiques et économiques à exister, à se pérenniser de générations en en générations. -L'échec scolaire est une faille du fonctionnement de l'école. Il est la négation des espoirs entretenus sur l'école et autour d'elle. Dans une approche systémique, l'école est incapable de nier cette négation en élaborant une vraie démocratie et une justice sociale en son sein. Il y a dans la scolarisation une contradiction qui doit être portée à maturité : la contradiction qu'il y a à faire croire aux jeunes qui entrent à l'école pour subir le processus de transformation souhaitable afin d'être un produit acceptable pour la société alors qu'il n'en est rien, puisque les handicaps, les blocages de toutes sortes seront dressés sur leurs chemins pour ne pas réaliser leurs espérances. L'échec scolaire fait partie du « fonctionnement normal » de l'école dans la mesure où l'école s'inscrit dans une certaine idéologie, c'est-à-dire dans un système d'idées caractéristiques d'une classe ou d'une époque au sein d'une aire socioculturelle donnée. En ce sens, nul doute que l'idéologie pénètre largement l'école. Or, toute idéologie tend à transformer le fonctionnement d'un système ou d'une institution donnée en vue de défendre des intérêts particuliers. L'Etat cautionne la sélection à l'école pour créer l'échec des élèves. Du coup, il se fait en même temps le soutien, sinon le moteur de l'échec et, sur la même lancée, les enseignants qui représentent ses véritables et authentiques mandarins sont incités à adopter une conscience de serviteurs, subtilement mêlés à la conscience de travailler pour soutenir et entretenir l'échec de l'élève. L'échec scolaire est utilisé comme argument pour maintenir les enfants défavorisés au plan socio-économique à un niveau d'instruction inférieur et cette injustice est révélée par certaines données statistiques. Avec ses tendances élitistes, nous avons déjà souligné comment l'école en Côte d'Ivoire avait essayé de favoriser avec le critère «âge» tous les enfants ayant au moins de 10 ans à l'entrée en sixième en leur exigeant moins de points pour leur admission alors que les élèves issus des milieux pauvres et ayant plus de 14 ans, beaucoup de points pour être enfin recalés et renvoyés de l'école. Aujourd'hui, les déscolarisés écartés du système en raison de leurs mauvais rendements sur les bancs, selon des enquê-

tes, sont méconnaissables : C'est désormais le désenchantement et l'inappétence scolaire qui les habitent. La persistance de l'échec scolaire conduit finalement à enraciner l'idéologie de l'élite. Les examens que subissent les élèves au cours de l'année scolaire sont destinés expressément à sélectionner les futurs « gouverneurs » du pays et à les séparer des masses populaires. Ainsi ceux qui réussissent en classe fort bien actuellement à l'école sont amenés à se considérer comme susceptibles d'appartenir certainement aux futurs cadres de la nation. Ils prennent une attitude d'assurance face à ceux qui piétinent sur les bancs et qui n'arrivent pas encore à se rendre compte qu'ils se trouvent dans une structure antidémocratique créée de toute pièce pour les empêcher d'avoir un jour leur place au soleil. Dans ce sens, on se trouverait bel et bien dans le cadre de la division totale du travail et du vicieux « bon fonctionnement » de la structure sociale de classe déjà face à l'échec scolaire. Finalement, tous ceux qui échouent ne sont ni encouragés ni aidés à devenir des bons élèves par l'application des formules pédagogiques adaptées à leur cause. Tous les discours laudatifs sur l'école, même s'ils ne sont jamais ouvertement exprimés, sont clairs. Ce sont des discours ampoulés, totalement dépourvu de vérité et qui visent à impressionner les élèves et leurs parents par le caractère grandiose de projets comme la réussite dans la vie par l'instruction et l'obtention de diplôme pour un avenir meilleur. Que faire donc si l'on veut rehausser quelque peu l'image de l'école en Côte d'Ivoire pour qu'elle soit moins sélective et permettre ainsi aux élèves de connaître les joies du succès ou de la réussite ?

Au final, force est d'affirmer à juste titre que la scolarisation de l'enfant ivoirien pendant la colonisation a apporté à la société traditionnelle plus de forces de freinage que de forces de facilitation. Or, l'éducation traditionnelle africaine dans laquelle baignait le petit ivoirien avant la colonisation semble avoir atteint des objectifs nobles : A la fois rigoureux et harmonieux, le système éducatif traditionnel s'est caractérisé par sa fonction socialisante et intégrative, son adaptation au milieu social. Quant à l'éducation coloniale, elle s'est acharnée à imposer la compétition entre les enfants en vue de les séparer pour permettre à une minorité d'entre eux d'émerger. Tandis que l'éducation ivoirienne traditionnelle éduque tous les enfants, le système importé a créé des inégalités en privilégiant surtout une for-

mation qui se solde par l'obtention des diplômes obtenus difficilement après avoir assimilé des concepts étrangers au vécu des jeunes ivoiriens. Certes, l'école a apporté aux Ivoiriens l'écriture et la langue qui leur permettent de mieux s'exprimer encore. Mais il n'en reste pas moins vrai qu'elle a formé des individus soumis à l'oppression d'une véritable acculturation qui ne dit pas son nom. C'est pourquoi, avant de fermer ce chapitre, il faut apprécier à juste titre ces interrogations du regretté professeur GUEDE Lorougnon, ancien ministre ivoirien : « Que deviennent alors les jeunes certifiés de l'école primaire qui se pressent à l'entrée du secondaire sans pouvoir y être admis ? Jusqu'à présent, aucune structure d'accueil n'a été mise en place pour eux. Que deviennent également les élèves qui, entrés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ne peuvent ni obtenir le brevet, ni passer dans le second cycle ? Quelques-uns, parmi eux, trouvent à continuer des études plus concrètes et mieux adaptées à leur formes d'esprit. Mais les autres ? » [SEMITI Ani Jules, 1986].

V. ELEMENTS DE SUGESTIONS

A la suite de toutes ces considérations, que faut-il faire pour que l'école en Côte d'Ivoire devienne un lieu privilégié de réussite des jeunes ?

Prévoir, organiser, planifier ou programmer l'échec des jeunes à l'école, c'est agir dans le sens de l'anti-démocratie et de l'injustice sociale. L'école doit cesser d'être une instance sélective qui divise et oriente les individus selon ses normes et critères propres. L'école ne remplirait son véritable rôle que si elle comblait le fossé initial qui sépare les élèves issus de milieux socioculturels différents et si elle accordait des chances égales à tout le monde au lieu de favoriser l'échec des jeunes qui croient à ses vertus.

Il vaut mieux programmer la réussite scolaire en permettant à tous ceux qui sont scolarisés d'être plus tard capables de se débrouiller seuls dans la vie sociale pour qu'ils soient préservés de l'inadaptation et de la délinquance. Il faut donc mettre en place une pédagogie nouvelle contre un enseignement fondé sur le principe de la compétition et de l'élitisme. Un enseignement qui repose sur la réussite des élèves, doit viser une culture générale d'abord avant de s'asseoir sur des connaissances spécifiques. D'où nécessité de faire avancer les élèves rapidement en réduisant au maximum le taux des redou-

blements, des renvois et des abandons. Les enfants peuvent éviter l'échec scolaire si l'on met place un ensemble de techniques éducatives qui ont pour objet de transformer le climat de la classe. Il convient aussi de revoir le contenu de la sociologie du curriculum. Dans son contexte, il est dit que les savoirs scolaires ne sont pas seulement des contenus de connaissance, ils sont aussi un ensemble de schèmes sociaux répondant à une visée éducative, liée à l'organisation de la société et à ses enjeux, et souvent implicite (curriculum caché). Plus précisément, le curriculum est une construction sociale : il est fait, maintenu ou modifié en fonction des idéologies en vigueur et des rapports de force entre les acteurs. Il véhicule un ensemble de schèmes sociaux cachés, liés à l'organisation de la société. Ainsi, on distingue le curriculum construit (programmation délibérée à partir d'objectifs explicitement définis) du curriculum caché et latent (tout ce que l'élève apprend à l'école, sans que ce soit explicitement enseigné) ; le curriculum formel ou officiel (contenus prescrits par l'institution) du curriculum réel (les produits, différents les uns des autres, des interprétations et sélections opérées par les enseignants) [G. et J. Pastiaux, 1997]. C'est là que le bât blesse et l'on découvre du coup le vrai visage de l'école. Toute visée éducative doit être profitable à tous les élèves ou écoliers. Si elle va contre leurs intérêts, l'école continuera toujours de transformer en inégalités sociales les différences entre les cultures familiales et la culture scolaire, seule légitimée [P. Bourdieu et J.C. Passeron, 1970 :] et cela, en fonction de cette même visée qui se veut éducative et qui cache pourtant quelque chose de discriminatoire entre les élèves.

Par ailleurs l'échec scolaire sera amoindri au maximum si l'on ne prend plus pour paroles d'évangile toutes les recommandations des économistes de l'éducation. A la vérité, leurs déclarations ont pesé sur l'échec scolaire lorsqu'ils ont affirmé avec force les coûts élevés de l'éducation. Donc pour un pays sous-développé comme la Côte d'Ivoire, il va sans dire que pour minimiser les coûts de l'éducation, les responsables du pays vont s'orienter vers les idées de sélection, de renvoi pour réaliser des économies dans la formation des hommes et s'occuper des autres exigences de la société. Or, l'éducation n'a pas de prix lorsqu'elle concerne le développement global de l'être humain. Dire que la Côte d'Ivoire consacre 40% de son PNB pour l'éducation de la jeunesse, cela n'est qu'un langage statistique qui

entretient des confusions dans l'esprit des gens. En réalité, les $\frac{3}{4}$ du budget alloués à l'Education permettent d'entretenir le personnel enseignant et le personnel administratif. Les élèves et les équipements matériels se partagent le pauvre dernier quart. Et pourtant, l'objectif primordial visé par l'école, c'est d'abord les élèves et non les adultes. D'où l'urgence d'augmenter le budget de l'éducation quelles que soient les contraintes financières du pays et cela, afin de cesser de soutenir ou d'entretenir les échecs des élèves parce que l'argent fait défaut. Certes, l'école revient cher à l'Etat, mais celui-ci doit se sacrifier pour la réussite de la jeunesse et saluer les efforts des acteurs qui lui tendent la main en vue de l'aider dans sa tâche difficile d'éducation et d'enseignement.. Les aides financières, l'octroi des bourses aux enfants des familles pauvres, la participation des établissements privés et confessionnels à la formation de la jeunesse doivent être l'objet de préoccupation des autorités politiques du pays pour faciliter l'esprit de la vraie démocratie à l'école, pour l'école et par l'école.

Par ailleurs, l'école en Côte d'Ivoire doit s'inspirer de certaines valeurs de la société africaine traditionnelle dans laquelle on ne connaissait pas le rebut, l'échec, le rejet ou le renvoi. Il faut que la nouvelle école en Côte d'Ivoire soit désormais un espace communautaire où tout ne parle que d'aide, d'assistance, de secours, d'encadrement. Elle ne doit plus se réduire à une course d'obstacles, expression de l'héritage colonial. Lorsqu'une institution éducative est reconnue comme nécessairement et heureusement différente de l'esprit de différenciation, et que les jeunes se sentent autorisés de s'instruire, de se cultiver sans contrainte, ils trouvent là un puissant soutien qui explique leur succès. Seule une vraie démocratie en son sein permettra d'éviter l'échec. Cette démocratie passe obligatoirement par la souplesse des dispositions officielles dans le fonctionnement de l'école, par une révision totale de ses objectifs, par la croyance que l'investissement éducatif est rentable dans la mesure où il permettra de constituer un capital humain dont on retirera des bénéfices même si cela se fera à long terme.

CONCLUSION

Nous venons de voir que l'école, fût-elle coloniale ou post-coloniale, ne joue pas sincèrement le jeu quand elle prétend éduquer, instruire et cultiver les jeunes ou les former pour l'avenir. Or, il n'en est rien. L'entreprise scolaire est un obstacle à la réussite des enfants à cause de son caractère trop systémique dans une perspective économiste. Il faut que l'école change en Côte d'Ivoire. Il s'agit d'y apporter les deux formes du changement (innovation et réforme), car elles ont une fonction de régulation, faute de quoi, elle risque de se scléroser et de présenter à la majorité des écoliers et élèves l'image de la dégradation. Aujourd'hui, si l'on veut que les jeunes ivoiriens possèdent davantage de savoirs et de savoir-faire scientifiques ou techniques, il faut rompre avec cette tendance qui consiste à dire que l'école ne doit pas faire réussir tout le monde et qui faut sélectionner les meilleurs d'entre eux qui seront plus tard aux commandes des affaires de l'Etat. Une telle idée ne ferait que pérenniser l'échec scolaire et on se verra dans un cercle assez vicieux. L'école pour tous et non pour quelques-uns, voici le slogan qu'il faut entretenir désormais pour permettre la démocratie ou la justice sociale en son sein. Rien ne sert d'imputer la responsabilité de l'échec aux écoliers et aux élèves. C'est l'esprit même de l'école qui crée et entretient cet échec. Les autres facteurs de l'échec scolaire (climat familial et social en crise, société de consommation, mass-média, méthodes pédagogiques inadaptée, santé de l'élève, niveau socio-économique des parents, etc.), nous paraissent assez secondaires bien qu'importants aussi.

BIBLIOGRAPHIE

1. *Archives des Missions Africaines de Lyon*, 1906.
2. **ABDOU, Moumouni, 1964.** *L'Education en Afrique*. Ed. Maspero, p.56.
3. **ADDAD, Nodjigoto, 1997.** "Réflexions sur l'échec de l'école ou l'échec à l'école", in *Revue ivoirienne des Sciences de l'Education*, mai 1997, p.63i.
3. **BACZKO, (B.), 1982.** *Une éducation pour la démocratie*. Textes et projets de l'époque révolutionnaire, Garnier, coll. « Les classiques de la politique ».
4. **BALION, Robert, 1982.** "Les consommateurs d'école" in *Esprit*, p. 92.
5. *Bulletin de l'enseignement de l'AOF*, 1919.
6. **BOURGOIN, Henri, et Philippe, Guillaume, 1982.** *Côte d'Ivoire, Economie et Société* p.257.
7. **BOURDIEU, (P.), et (J.C.), Passeron, 1970.** *La Reproduction*.
8. "Circulaire à Messieurs les Administrateurs commandants de Cercle", 1914. p. 454.
9. **CACOUAULT, Marlaine, et Françoise, Oeuvrard, 1995.** *Sociologie de l'éducation*, repères, Ed. La découverte p. 5.
10. **CLOUTIER, René, JEAN MOUSSET-ROLAND OUELLET, 1983.** *L'Analyse sociale de l'Education*, Ed. BOREAL EXPRESS, p.226.
11. **DADIE, Bernard, 1957.** in *Présence Africaine* n° 10.
12. *Education et techniques, novembre 1965.* "Bulletin pédagogique du Ministère de l'Education nationale de Côte d'Ivoire", n° 32, p. 14.
13. **FADIGA, Kanvaly, 1981.** "A qui profitent nos écoles ?" in : *Annales de l'Université d'Abidjan*, série F., tome IX, pp 103-108.
14. **GALLIGANI, François, 1980.** *Préparation et suivi d'une action de formation*, Les éditions d'organisation, Paris, pp35-36.
15. **Gouverneur général William Ponty, 1913.** Cf. Désalmand, op. cit. p. 352.
16. **GUEDE, Lorougnon.** Cf. thèse de M.SEMITI Ani-Jules, p. 271.
17. **HARDY, Georges, 1919.** Nos grands problèmes coloniaux, p.78.

18. **ISAMBERT-Jamati, 1985.** (Cité par Marlaine Cacoualt et Françoise Ouevrard, in *Sociologie de l'éducation*, repères, Ed. La découverte, p. 14
19. J.O., A.O.F. 1924, p.319
20. **LOBROT, Michel,** "Une pédagogie pour les masses", in *Esprit*, op.cit , pp 25.41.
21. **La mise en valeur des Colonies, 1923.** Paris, p.95.
22. **MIALARET, Gaston, 1979.** *Vocabulaire de l'Education, Education et Sciences de l'éducation.* PUF, p.347.
23. **MAURO, Laeng, 1974.** *Vocabulaire de la pédagogie moderne*, Ed. Paidoguides, le Centurion, p.125.
24. **MARTIN, Jean-Yves, 1972.** in « *Cahiers internationaux de Sociologie* », vol LIII-1, p. 346].
25. **Programme de développement de l'Education et de la Formation, 1971.** p.20.
26. **Première Mission de planification en Côte d'Ivoire, 1962.** p.131.
27. **Plan quinquennal de développement économique, social et culturel,** Côte d'Ivoire, p.44.
28. **Première Mission de planification en Côte d'Ivoire,** op. cit. p.135.
29. **Programme de développement de l'éducation et de la formation, 1971-1075.** Ministère de l'Education Nationale, p.60.
30. **Plan quinquennal, 1976-1980.** Côte d'Ivoire, pp.356-357.
31. **Président Houphouët-Boigny, 1967.** Cf. thèse de Doctorat d'Etat de M. SEMITI Ani-Jules, p.147.
32. **PAGES, André, 1971.** *L'Economie de l'Education*, PUF, coll. sup., pp 146-157.
33. **Propos rapportés par Bertrand Girod de l'Ain, Le monde,** 16-17 février 1964.
34. **PASTIAUX (J.) et (G.), 1997.** *Précis de pédagogie*, (Repères pratiques), Nathan, p. 88.
35. **PROST, Antoine, 1982.** "L'école et l'évolution de la société", in *Esprit : Changer la politique et la culture*, p.21.
36. **PROST, Antoine, 1968.** *Histoire de l'enseignement en France*, A. Colin, Coll. « U »
37. **"Rapport n°114 E", 1936.** Cf. Desalmand, p. 350.
38. **Revue ivoirienne des Sciences de l'Education, mai 1997.** N° 1.
39. **SEMITI, Ani-Jules, 1986.** *Education, Acculturation et Transformations des structures sociales en Côte d'Ivoire*, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris-7-Jussieu, p. 82, p. 265 et suiv.
40. **VERRET, 1975.** Cité par- CACOUAULT Marlaine et Françoise Ouevrard,1995, op.cit.