

**L'ECOLE EN MILIEU PASTORAL
UN BILAN MITIGE, UN RENOUVEAU A CONSTRUIRE**

André Marty, IRAM, Institut de recherches et d'applications des méthodes de développement.

Résumé

Partant du fait que l'école en milieu pastoral sahélien – très largement analphabète – est vécue plutôt comme un corps étranger, il s'agit d'appréhender les conditions d'un enchaînement réellement en phase avec les dynamiques locales porteuses d'un devenir économique, social et culturel à la fois enraciné, pacifié et ouvert sur le monde.

Pour ce faire, il est utile d'abord de remonter dans l'historique de la scolarisation. Le cas malien est retenu à cet effet depuis les premiers essais de la période coloniale jusqu'à récemment avec les efforts incontestables déployés et les obstacles accumulés, le tout ayant entraîné une augmentation des effectifs scolarisés avec cependant des résultats qualitatifs laissant à désirer.

Il convient de reconnaître que ce type de bilan mitigé se retrouve aujourd'hui à des degrés divers dans l'ensemble des zones pastorales des pays du Sahel. Un certain nombre de faits en témoigne : scolarisation écourtée surtout des filles, sortants en échec, disparités en fonction du degré de mobilité des familles, fonctionnement restant séparé de la vie locale et du développement en dépit de l'accroissement du nombre d'écoles construites, faible prise en compte de la culture locale. Sans oublier des relents récents d'hostilité à l'école, vis-à-vis notamment de la mixité garçons-filles.

Face à tous ces constats, il importe de repenser la place et le rôle de l'école en intégrant celle-ci davantage dans les stratégies éducationnelles impliquant les diverses composantes de la population locale. Cela ne peut avoir lieu qu'en liaison étroite avec le processus en cours de revalorisation du pastoralisme et de la mobilité qui lui est essentielle. Aussi l'école ne devrait plus être considérée comme un isolat, à l'écart de la société, sans implication réelle des parents et du milieu. La priorité conférée à l'accroissement des effectifs et à la multiplication des infrastructures scolaires devrait céder la place au souci de la qualité réellement approprié et partagé. Aujourd'hui, les nouvelles technologies permettent sans doute de mieux s'adapter aux divers types de mobilité et de relever le défi de la qualité.

Le renouveau attendu suppose bien sûr que soit acquise une véritable volonté politique convergente impliquant les autorités nationales, la communauté internationale mais aussi les acteurs locaux devenus plus conscients des enjeux.

Abstract

Based on the fact that school in sahelian pastoral areas - largely illiterate - is felt rather like a foreign body, it comes to understanding the conditions for an embedding really in tune with the local dynamics ensuring an economic, social and cultural future at the same time rooted, peaceful and opened to the world.

To do this, it is useful first to go back in the history of schooling. The Malian case is retained for this purpose since the first tests of the colonial period until recently with the undoubted efforts and accumulated obstacles, which led in an increase in enrolment but with unsatisfactory qualitative results.

It should be recognized that such mixed results now could be found in varying degrees in all pastoral areas of the Sahel. A number of facts reflects that: shortened schooling especially for girls, failed out-of-schools, disparity in the degree of families mobility, functioning separated from local life and development in spite of the increase in the number of schools built, low taking into account local cultures. Not forgetting recent hints of hostility to school, concerning in particular mix of boys and girls.

Given all these facts, it is important to rethink the place and role of school by integrating it more in educational strategies involving various components of local population. This can only take place in close liaison with the ongoing process of revaluation of pastoralism and mobility which is essential. Also school should not be regarded as an isolate, away from society, without real involvement of parents and social environment. The priority given to the increasing numbers and multiplication of school infrastructures should be replaced by the

concern for quality actually appropriate and shared. Today, new technologies are probably better able to adapt to various types of mobility and to take up the challenge of quality.

The expected renewal supposes, of course, that a real convergent political will is acquired involving national authorities, the international community but also local actors become better aware of the issues.

Introduction

La présente conférence régionale représente une excellente initiative qu'il convient de saluer car les occasions d'échanges sur le thème de l'éducation en milieu nomade sont rares alors qu'il s'agit d'un enjeu essentiel pour trouver des solutions durables aux problèmes que posent ces zones et que vivent les populations concernées, lesquelles restent jusqu'ici largement analphabètes.

Ma contribution est liée essentiellement à mon expérience personnelle qui a commencé dans le cadre du service civil par l'enseignement primaire au Niger, notamment dans une école fréquentée par des enfants d'éleveurs nomades et de jardiniers et qui s'est poursuivie ensuite dans le cadre du développement rural, principalement dans les zones pastorales et agro-pastorales, surtout au Niger, au Mali et au Tchad. Même si en tant que coopérant, puis consultant j'ai participé à de nombreuses séances de diagnostic – recherche – formation d'adultes, je vais me concentrer sur l'école primaire car, à l'heure du bilan, je trouve que nos interventions de développement n'ont pas suffisamment pris en compte la place et le rôle de l'école, laquelle représente pourtant une base essentielle du vouloir-vivre ensemble citoyen.

Pour ce faire, je vais procéder en trois étapes. J'en consacrerai deux à une tentative de bilan des réalisations. Dans une première, à défaut de pouvoir traiter l'ensemble des pays sahéliens, je vais essayer de rappeler, dans ses grandes lignes, la trajectoire historique de la scolarisation en milieu pastoral au nord du Mali en distinguant la période coloniale et celle qui a suivi l'Indépendance. La suivante reprendra une série d'observations relevées dans différents pays montrant que la scolarisation des enfants d'éleveurs mobiles n'atteint pas les objectifs recherchés et se trouve en quelque sorte en panne de modèle, ce qui rejoint parfaitement les analyses prévalant à l'organisation de la présente rencontre : *« le principal défi de scolarisation pour ces enfants se pose en termes de mise en adéquation de l'offre avec la demande. Elle suppose la prise en compte des caractéristiques et des besoins des populations concernées dans l'organisation du service éducatif »,* et encore : *« L'Etat du Niger investit 1/4 de son budget dans le système éducatif mais les besoins sont loin d'être satisfaits car les problèmes de l'offre d'une éducation adaptée au milieu persistent encore, tant au Niger que dans les autres pays de l'espace sahélo-saharien ».*

La troisième et dernière partie portera sur la nécessité d'un renouveau. Celui-ci, à mes yeux, passe par l'ardente obligation que nous avons de repenser la place de l'école dans la société locale en cherchant notamment à ce qu'elle ne soit plus perçue comme un corps étranger dans le milieu mais « enchâssée » dans les dynamiques locales porteuses d'un devenir économique, social et culturel à la fois enraciné, pacifié et ouvert sur le monde. Plusieurs éléments de pistes seront apportés à cet effet.

L'EXPERIENCE MALIENNE DE L'ECOLE EN MILIEU NOMADE

Au temps colonial

On peut affirmer que la mise en œuvre systématique d'une politique de scolarisation des enfants nomades, dans le nord de l'ancien Soudan Français comme au Niger, n'a véritablement commencé qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale. Cependant auparavant, plusieurs tentatives ont eu lieu non sans difficultés, notamment dans le cercle de Goundam. D'après Florence Camel (1993 : 57-66), la première remonte à 1917 avec deux écoles de campement, donc mobiles¹. Elle s'est poursuivie avec plusieurs interruptions (1920 et 1927) et reprises (1923 et 1940) et en intégrant des cours d'arabe en plus du français. L'objectif du pouvoir était surtout d'obtenir des auxiliaires capables de s'exprimer en français (interprètes, secrétaires de chefferie, goumiers,...). L'encadrement et les moyens sont restés insuffisants et les résultats limités. Vers la fin (années 40), la tendance était déjà très nette de passer à des écoles fixes.

¹ Il s'agissait des campements de chefs de tribu influents : Attaher ag El Mehdi, puis son fils Mohamed Ali (Kel Antessar, tous deux exceptionnellement ouverts à un tel enseignement) et aussi Shebbun ag Fandagomo (Tinguereguif). En 1941, d'autres écoles s'ajoutèrent auprès d'autres tribus du même cercle : Tormoz, Ideyluba, Kel Auza). Des essais furent tentés à la même période dans le Gourma occidental (Essey) et près d'Ansongo mais échouèrent très vite, les esprits restant très opposés à l'école française. Il y eut également la création d'une école franco-arabe à Tombouctou et plus tard à Bamba mais cette dernière fut un échec.

A partir de 1947, les écoles sont systématiquement implantées dans toutes les subdivisions comprenant des nomades en vue de rattraper le retard accumulé par rapport aux autres populations. Mais à l'exception de la partie ouest de la Boucle du Niger déjà touchée précédemment, le milieu restait délibérément hostile² à l'école dite des « infidèles » alors qu'elle était obligatoire au même titre que l'impôt pour les enfants recrutés jusqu'à la 6^{ème} année. Les familles devaient impérativement fournir des vivres et des animaux et déléguer des personnes pour les garder auprès de l'école. La plupart des élèves ont arrêté leurs études à la fin du primaire. Si ce n'est à l'Ouest, nettement plus favorable à l'enseignement occidental, ailleurs ceux qui ont continué au collège étaient une toute petite minorité. Cependant, au-delà des difficultés vécues, il sera reconnu ultérieurement que cette génération a bénéficié d'un enseignement de qualité grâce à un suivi pédagogique rigoureux.

A la fin des années 50, l'effectif de jeunes « éduqués » restait très limité. Ceux-ci se sont quasi exclusivement destinés à l'enseignement, l'attrait des vacances passées dans les campements pendant l'hivernage restant très prégnant. C'est seulement par la suite qu'un petit nombre d'entre eux s'est reconverti vers d'autres professions. Et, comme on peut le penser, les filles n'étaient pas encore concernées.

Depuis l'Indépendance

Avec l'avènement du nouvel Etat d'orientation socialiste, au sein duquel d'anciens instituteurs occupent des places de choix, la situation de l'enseignement va très vite évoluer. Les écoles vont se multiplier sur l'ensemble du territoire. La loi phare de 1962 préconise à la fois « un enseignement de masse et de qualité », faisant de la scolarisation une priorité nationale, le pays manquant de ressources humaines formées. Avec la création des arrondissements à l'intérieur des cercles, de nouvelles écoles avec cantines voient le jour, y compris dans les zones pastorales où non seulement le nombre d'élèves augmente mais aussi les filles commencent à être scolarisées³.

Ce potentiel de développement scolaire qui se dessine se trouve malheureusement entravé par plusieurs facteurs dans les régions nomades. Le manque de cadres issus du milieu dans les institutions officielles (parti, services autres que l'Education nationale) n'aide pas à favoriser l'adhésion populaire. La mobilité pastorale n'est toujours pas bien admise : seul le manque d'alternative et de moyens pour la sédentarisation oblige les autorités à temporiser et à tolérer le phénomène. La rébellion de 63-64 et sa répression entraînent un net sentiment de méfiance. La vieille hostilité à l'école moderne persiste même si elle tend peu à peu à diminuer dans les couches les moins conservatrices. Par ailleurs, le fléau, déjà très présent au temps colonial, de la corruption auprès de tous ceux qui détiennent une parcelle de pouvoir dans le recrutement des élèves prend de l'ampleur : il favorise l'inscription des enfants considérés localement comme de statut subalterne et ne facilite pas une intégration équilibrée des diverses composantes de la population.

Autres éléments aggravants fort répandus dans les zones reculées : le manque de personnel qualifié et motivé et l'insuffisance des moyens matériels (cantines, équipement, fournitures) vont de plus en plus se faire ressentir. L'école est certes décrétée obligatoire pour tous mais ne devient souvent dans les faits qu'un droit réservé à ceux qui sont conscients des enjeux et qui disposent des ressources nécessaires.

Malgré ces entraves, la politique de l'éducation n'en continue pas moins d'innover. Ainsi la conférence de Téhéran (8-19 septembre 1965) sur l'élimination de l'analphabétisme est l'occasion pour le Mali de se lancer dans un vaste programme d'alphabétisation incluant les langues nationales. Quatre langues sont choisies au départ : bamanankan, fulfulde, songhay et tamasheq. Dès l'année suivante, un groupe d'experts s'attèle à Bamako à la mise au point d'un alphabet pour ces mêmes langues auxquelles s'ajoutent le haoussa et le kanouri pour le Niger. La DNAFLA⁴ est créée et un programme d'alphabétisation est lancé. Par la suite, d'autres langues s'ajouteront au fur et à mesure du développement des études les concernant. A partir de 1977, les stages d'alphabétisation des adultes en songhay et tamasheq se diffusent au Nord mais l'engouement finit par s'estomper faute d'un environnement culturel suffisant doté de documents et de textes dits de post – alphabétisation et aussi en raison de la réticence de nombre de francophones à partager le pouvoir lié à la maîtrise du français.

² De nombreux récits oraux témoignent de cette hostilité. Les chefs qui refusent sont punis, voire remplacés. Des mères à qui les enfants sont arrachés avortent ou meurent parfois de chagrin. Des jeunes écoliers sont persuadés qu'ils vont tôt ou tard être « mangés » : ils cherchent à s'enfuir au risque de mourir de soif s'ils ne sont pas rattrapés à temps par les goumiers lesquels sont par ailleurs utilisés systématiquement pour amener les enfants lors de chaque rentrée. On raconte aussi que les élèves faisaient tout jusqu'à la sixième année pour ne pas redoubler puis échouaient délibérément à l'examen des bourses pour ne pas aller au collège installé à Diré, près de Goundam.

³ En fait, la première scolarisation de filles de parents d'origine nomade aurait eu lieu à la fin des années 50 à l'école du village de Goundam.

⁴ Direction nationale de l'alphabétisation et de la linguistique appliquée.

Parallèlement, on assiste à la mise en place d'écoles expérimentales où l'apprentissage des mécanismes de la lecture, de l'écriture et du calcul se déploie dans les langues nationales avant de passer progressivement au français. Les résultats s'avèrent concluants mais le nombre d'écoles concernées est toujours resté très limité.

Le coup d'Etat du 19 novembre 1968 a porté un coup sévère à l'enseignement. Les intellectuels et enseignants nourris à l'idéologie socialiste sont mal vus, ce qui jette un discrédit sur l'éducation en général. Celle-ci n'est plus nécessairement la meilleure voie de la promotion individuelle.

En plus, le marasme de l'économie, les contraintes des plans d'ajustement structurel, la politisation du milieu scolaire, la succession des grèves, les classes surchargées dans les villes et les zones les plus peuplées rendent le fonctionnement du système scolaire de plus en plus difficile et influent sur les écoles du nord du pays même si celles-ci n'ont pas les mêmes effectifs. Ces dernières sont confrontées par ailleurs à une succession de crises graves : les sécheresses (72-74, 82-84, 2009-2010, 2011-2012)⁵ et les rébellions (1990-1996, 2006-2009 et depuis 2012). La dernière est notoirement la plus catastrophique de toutes avec le saccage des établissements et l'arrêt dramatique de tout enseignement sur les 2/3 du pays.

Ces crises ne doivent pas cependant occulter le fait suivant : même si les résultats attendus ne sont pas au rendez-vous, des changements importants se sont produits ces dernières décennies. Bien des parents en milieu pastoral ont évolué et sont désormais acquis à la scolarisation de leurs enfants. De son côté, l'Etat a pris des initiatives intéressantes : la « ruralisation » (introduction de jardins et de troupeaux scolaires), les « écoles à pédagogie convergente » intégrant les langues maternelles, la « nouvelle école fondamentale » reprenant les différentes réformes en lien avec les « associations de parents d'élèves » et les « comités de gestion scolaire ». Quant au processus de décentralisation, il a permis un net bond en avant dans la création et la construction de nouvelles écoles comme jamais auparavant. En l'espace d'une douzaine d'années, toutes les communes, même les plus éloignées, ont bénéficié de tels investissements fort coûteux au demeurant.

Malheureusement, sauf exception, tous ces efforts n'ont guère été accompagnés de résultats probants au niveau de la scolarité des élèves, notamment ceux des zones pastorales. L'implication des familles reste largement formelle. L'absentéisme des enfants mais aussi des maîtres, le niveau insuffisant et la motivation souvent déficiente de ces derniers, l'approvisionnement irrégulier des cantines, etc. restent autant de dysfonctionnements qui empêchent d'atteindre l'objectif d'un enseignement de qualité.

A l'évidence, une réflexion approfondie et concertée, prenant en compte les acquis et les difficultés et débouchant sur des stratégies mieux adaptées, s'impose au moment où les activités reprennent peu à peu dans ces régions fortement meurtries par l'insécurité. A ce sujet, il paraît opportun de tirer un bilan, entre autres, d'une expérience récente, tout à fait innovante, d'écoles mobiles, conduite depuis 2005 dans le Delta Central auprès des pêcheurs et des pasteurs nomades, même si elle a été perturbée récemment par les divers événements qui ont affecté le pays.

UN BILAN PROBLEMATIQUE POUR L'ENSEMBLE DES PASTEURS SAHELIENS

Au-delà du cas malien qui vient de connaître une insécurité exacerbée au point d'interrompre toute activité d'enseignement et de développement, il faut reconnaître que le système scolaire se heurte à de nombreuses difficultés, de nature souvent similaire, dans les divers milieux pastoraux sahéliens. Les résultats y sont, plus qu'ailleurs, bien en deçà des attentes à la fois des services de l'Education Nationale et des familles. Les constats suivants, sans être exhaustifs, en témoignent.

Des résultats assez décevants

Certes, les effectifs d'élèves et les taux de scolarisation ont progressé dans tous les pays, y compris dans les zones pastorales mais le niveau quantitatif et qualitatif des sortants est souvent décevant. Si, au début du cycle primaire, les classes sont relativement bien fournies, les interruptions et l'abandon de la scolarité deviennent vite très importants. Le cas des fillettes est ici tout à fait significatif : il n'est pas rare qu'en première année, elles soient aussi nombreuses sinon plus que les garçons mais, par la suite, leurs rangs s'amenuisent considérablement au point parfois de disparaître complètement à la fin du cycle. La qualification souvent faible du personnel,

⁵ Dans son mémoire (Ecole normale supérieure), Eghlèze ag Foni (1979 : 106-107, 118-120) montre l'impact de la sécheresse sur les écoles de la région de Kidal avec une forte variation des effectifs (diminution lors des exodes, forte augmentation en présence des camps de réfugiés). Il souligne le maintien d'une hostilité à la scolarisation pour des raisons religieuses mais aussi économiques : les sortants sont inadaptés et perdus pour le milieu pastoral, en porte-à-faux avec les valeurs en place. La formation est ressentie comme très longue sans profit immédiat. C'est pourquoi beaucoup de jeunes préfèrent se lancer dans les activités commerciales avec l'Algérie ou la Libye. Cette tendance ne fera que se renforcer par la suite.

l'absence parfois de longue durée des maîtres (pour des raisons diverses : recherche de salaires et de vivres, stages pédagogiques dispensés ailleurs, maladies, etc.), la mauvaise gestion des cantines et de leur approvisionnement finissent par décourager les élèves, lesquels donnent l'impression de n'acquérir que très peu de connaissances. Dans ces conditions, peu d'entre eux obtiennent le certificat d'études et sont susceptibles d'aller au collège. De la sorte, il est difficile de faire émerger une élite locale capable d'impulser une véritable dynamique de progrès sociétal. Au contraire, les sortants se trouvent dans une situation de malaise et de mal-être existentiel qui les rend inaptes aux tâches pastorales de même qu'à des postes d'animation, voire de responsabilité à l'échelle locale. Du coup, les adolescents, en échec, déracinés, chômeurs, ont tendance à partir ailleurs. C'est l'exode à la recherche d'un salaire ou pire : la saisie d'opportunités faisant miroiter un enrichissement rapide souvent fallacieux et source de déstabilisation. Les conséquences sont désormais bien connues.

Des disparités importantes à l'intérieur du monde pastoral

Bien sûr, il faut distinguer les situations. Si on retient le critère de la mobilité des familles qui est à la base du nomadisme pastoral, on s'aperçoit que les comportements d'inscription dans l'espace ont beaucoup évolué, particulièrement depuis les grandes sécheresses. Ils suggèrent la typologie suivante : a) familles sédentarisées en ville ou dans des villages, b) fixation partielle ou saisonnière pour d'autres (dans des sites dits de fixation, au cœur des terroirs d'attache), c) campements transhumants avec des possibilités de regroupement ou d'éclatement temporaires en fonction des saisons, des ressources, des aléas de nature diverse et des modes opératoires de déplacement. On manque malheureusement de statistiques permettant de comparer les effets de la scolarisation dans ces diverses configurations. Il est cependant évident que les difficultés s'accroissent avec le degré de mobilité. Ce constat nécessite d'adapter l'enseignement scolaire à ces différents types. En attendant, il semble bien que la chance de poursuivre les études avec succès se retrouve plus grande quand la famille peut confier son jeune à un parent aisé en ville ou à la capitale.⁶

Un corps étranger

A l'intérieur de la société locale, l'école reste pour l'essentiel étrangère ou à la marge. Elle évolue de façon séparée, à l'image de la boîte noire dont on ne voit que les inputs et les outputs. Alors que les enfants jouent des rôles non négligeables dans les tâches quotidiennes du campement⁷, les parents acceptent de « donner » leurs enfants mais ignorent pratiquement tout des objectifs précis et du contenu des programmes. Outre l'obstacle de l'analphabétisme, des séances de présentation et d'explication des programmes ne sont guère de mise. Les associations de parents d'élèves et les comités de gestion scolaire ne sont guère opérationnels. Les parents, au mieux, ne sont véritablement sollicités que pour les problèmes d'ordre matériel (alimentation, habillement, fourniture du bois, etc.). Et à la sortie, les « sacrifices » consentis ne sont guère récompensés, les promesses de réussite étant rarement concrétisées.

L'école et le développement local restent séparés

Il en est pratiquement de même avec le monde du développement rural lequel fonctionne lui aussi de façon parallèle largement séparée d'avec l'école. C'est surtout depuis la sécheresse de 82-84 que les projets, les ONG, les associations humanitaires et, plus récemment, les dispositifs d'appui aux communes ont entrepris des réhabilitations et des constructions de bâtiments, des aides aux cantines et à l'équipement. Les écoles se sont du coup multipliées, à des coûts élevés, y compris dans la brousse profonde – pas toujours d'ailleurs avec la solidité convenue – mais les problèmes de fond, de taux de scolarisation, d'adaptation, d'orientation, d'efficacité de l'enseignement demeurent et ne figurent guère dans le montage des programmes dits intégrés, à plus forte raison sectoriels. Dans ses grandes lignes, l'articulation avec la stratégie nationale en matière d'enseignement ne parvient pas à se concrétiser. Le travail sur la demande d'école pour répondre aux défis vécus n'est guère en mesure de peser sur l'offre alors qu'une mise en synergie avec apports réciproques s'avère urgente et indispensable.

La culture locale peu prise en compte

Egalement, la prise en compte de la culture locale est relativement faible malgré les aptitudes certaines des enseignants issus du milieu. Le recours aux langues nationales pour faciliter l'apprentissage des mécanismes de

⁶ C'est ce qui ressort des observations menées au Tchad dans un contexte de forte mobilité sur de très grandes distances.

⁷ Cet aspect est souvent négligé. Une étude menée au niveau d'un campement transhumant au Tchad montre pourtant que les enfants sont très tôt associés aux travaux ménagers ou au gardiennage des animaux sans que cela soit vécu comme abusif, ni comme un obstacle absolu à toute forme d'apprentissage scolaire (Marty et Al. 2009 : 54, 185-202).

base (lecture, écriture, calcul) avec une introduction progressive de la langue officielle s'est avérée être une démarche efficace mais il n'a pas toujours été bien expliqué aux adultes : ceux-ci en viennent à penser que les enfants vont à l'école désormais pour apprendre leur propre langue alors qu'il s'agit d'un processus pédagogique qui apparaît finalement convaincant à nombre d'observateurs avertis. Il reste à l'avenir à étudier la création d'un environnement culturel plus favorable avec production de textes ou de médias audiovisuels à l'usage des adultes comme des enfants, à l'image de ce qui se pratique par exemple en pular au Sénégal. Loin d'opérer une cassure avec la vision du monde partagée dans le milieu, l'école, avec un savoir-faire adéquat, pourrait contribuer à vivifier celle-ci et à la faire évoluer, la complémentarité reconnue des apports renforçant la conscience citoyenne d'appartenance à une même nation.

Réapparition parfois de relents d'hostilité

Dernier constat récent mais préoccupant : depuis quelques années, on observe, dans quelques zones particulières d'Afrique sahélo-saharienne, des relents d'hostilité à l'école avec des arguments explicitement religieux : contestations de la laïcité et du contenu des programmes, mise en cause de l'apprentissage de la langue dite des « infidèles », refus de la mixité garçons-filles (avec le risque évident qu'il en soit fini de la scolarisation de ces dernières, surtout dans les régions les plus reculées). Jusqu'à présent, de tels courants de pensée n'ont pas eu l'adhésion que leurs meneurs escomptaient. Cependant, ceci suffit pour affirmer qu'il s'agit là d'un véritable enjeu de société que seuls les nationaux sont à même de traiter, sans interférence extérieure.

REPENSER L'ECOLE DANS SON MILIEU

Les constats qui viennent d'être relevés suffisent à montrer la nécessité de revoir l'approche de la scolarisation en milieu pastoral dans les régions sahélo-sahariennes. Malgré les tentatives et efforts déployés dans les différents pays, les résultats escomptés ne sont pas au rendez-vous. D'où l'obligation de revoir la problématique et d'inventer de nouvelles voies afin que l'école, en contexte pastoral comme ailleurs, soit le lieu par excellence où se renforce l'esprit de citoyenneté parmi les enfants. Pour ce faire, la greffe qu'elle représente ne peut pas prendre si elle est seulement tolérée ou le fait de simples velléités. Elle ne peut réussir que si elle est vraiment comprise, intégrée et voulue par les forces vives de la société locale. C'est autour de cette exigence d'enrichissement en même temps que de renouvellement que porte cette dernière partie. Elle s'efforce d'identifier quelques-unes des conditions à réaliser en vue de sortir du marasme actuel.

L'école doit cesser d'être un isolat dans la société

Pour commencer, l'école est condamnée à végéter si elle reste un isolat en grande partie extérieur au milieu où elle est implantée. Tout ce qui contribue à la séparer d'avec l'environnement social constitue un obstacle dans la voie d'une véritable intégration. Il importe ici d'examiner pourquoi des structures aussi bienvenues sur le principe que les associations de parents d'élèves ou encore les comités de gestion scolaires sensés faciliter le rapprochement des adultes sont si peu fonctionnelles. On peut supposer que l'étape des discussions et des explications a été trop rapide ou encore que le fossé existant entre le monde de l'école et celui des adultes reste trop béant, les préoccupations des familles étant accaparées par des problèmes auxquels l'école, telle qu'elle est perçue, reste complètement extérieure. Or c'est bien la création d'un lien solide entre les deux qui est l'enjeu principal. Celui-ci ne suppose pas moins qu'un processus s'inscrivant dans la durée avec des occasions de discuter et d'approfondir suffisamment les interrogations telles que les suivantes : « Pourquoi l'école ? De quelle école avons-nous besoin pour nos enfants et pour nous-mêmes ? Et par rapport à l'extérieur ? Quelles conséquences dans nos comportements et engagements ? » Parions qu'un tel approfondissement serait grandement facilité si toutes les opportunités offertes par la vie locale et les interventions de développement (rencontres communales ou d'associations, projets, formations diverses, etc.) étaient valorisées de telle manière que le thème de l'école devienne un lieu commun intériorisé et obligé. Ceci suppose que la jonction du triptyque composé des instances locales de décision, du développement et de l'école soit systématique. Dans cette perspective, l'école des enfants pourrait devenir une composante incontournable du projet éducatif de la société locale toute entière.

Le devenir de la scolarisation lié à la revalorisation du pastoralisme

Une deuxième condition consiste à reconnaître que le renouveau de l'école en milieu nomade est étroitement lié à la nécessaire revalorisation du pastoralisme lui-même. Celui-ci a été longtemps et est encore victime de nombreux préjugés forgés pendant la période coloniale (archaïsme, inefficacité, effets pervers sur l'environnement et les relations sociales avec les autres groupes, etc.). De telles opinions préconçues ont fini par

atteindre les premiers concernés, les écoliers comme les parents. Des travaux menés par l'ARED⁸ au Ferlo et dans plusieurs pays sahéliens ont montré que les accusations explicites ou implicites portées à l'encontre des pasteurs sont ressenties dans les familles au point que certains en viennent à considérer qu'ils sont de « mauvais éleveurs ».⁹

Il se trouve que, depuis une vingtaine d'années, des études en pastoralisme ont mis en cause nombre d'idées reçues et démontré que la mobilité des troupeaux qui se trouve à la base des systèmes pastoraux est tout à fait adaptée aux écosystèmes soumis à la variabilité des pluies. Elles ont démontré également combien les pasteurs ont besoin d'avoir de bonnes relations, voire de passer de véritables alliances avec les groupes tiers avec lesquels ils sont en contact, soit dans leurs terroirs d'attache, soit lors des transhumances. Ces changements dans le regard porté sur le monde pastoral sont parfaitement exprimés dans l'affirmation suivante¹⁰ du Président du Club du Sahel et de l'Afrique de l'Ouest : « *Nous sommes réunis ... pour travailler autour d'une hypothèse qui pour moi est une conviction : l'élevage pastoral est seul à même d'entretenir durablement la trame d'équilibre du Sahel et du Sahara. Il n'est pas un problème. Il est au contraire une solution sans alternative : une solution contre le délitement de l'espace, une solution sociale, une solution économique, une solution environnementale.* » Une telle modification de paradigme est désormais amplement étayée par un certain nombre de déclarations officielles reconnaissant la mobilité pastorale telles, entre autres, celles de l'Union Africaine (Addis Abeba, 2010), du colloque de N'Djamena (29 mai 2012) et de la conférence de Nouakchott (29 octobre 2013), sans oublier le renouvellement récent des corpus juridiques dans plusieurs pays reconnaissant le droit à la mobilité pastorale.

Il reste évidemment à ce que les idées véhiculées dans ces textes se diffusent et soient reprises par l'ensemble des acteurs concernés. Une telle transformation des mentalités, si elle arrivait à s'opérer, aurait incontestablement des effets heureux sur l'insertion de la scolarisation parmi les pasteurs. Comment, en effet, croire en l'avenir et être de vrais citoyens dans un espace humain qui se sent dévalorisé ou marginalisé ? Il est raisonnable d'estimer que les progrès de l'école dépendent aussi de la façon dont la société locale se voit elle-même par rapport aux autres.

Une politique scolaire adaptée aux différents types de mobilité des familles

Le monde du pastoralisme est loin d'être homogène, y compris à l'intérieur d'une même ethnie. Si nous adoptons comme mentionné plus haut le seul critère de la mobilité – au demeurant celui qui définit le mieux l'élevage pastoral assorti ou non du nomadisme des familles – nous sommes conduits à distinguer au moins trois grands types de situations qui nécessitent autant de manières de considérer la problématique d'implantation de la scolarisation.

Le premier est celui où les familles pratiquant l'élevage pastoral sont sédentarisées dans un village ou une ville, la conduite des troupeaux étant confiée généralement, dans ce cas, à des jeunes ou à des salariés. On est en droit de considérer que les problèmes scolaires y sont les mêmes que pour les autres populations sédentaires en dehors de la dimension culturelle liée aux origines.

Le deuxième concerne les sites de fixation où les familles résident généralement de façon partielle ou temporaire. Ce mode d'occupation territoriale a toujours existé lorsque les pasteurs demeurent dans leur terroir d'attache une partie de l'année et transhument le reste du temps mais il s'est considérablement développé depuis les grandes sécheresses des années 70 puis 80. Il constitue une tendance lourde qui survit aux périodes de crise. Les mauvaises années (déficit fourrager, insécurité), les familles sont susceptibles de quitter complètement leur site et d'y retourner quand les conditions redeviennent normales. Il arrive aussi que ces lieux soient abandonnés ou remplacés par d'autres quand la ressource en eau – souvent aléatoire elle aussi – fait défaut. Ce type de configuration intermédiaire entre le village solidement implanté et le grand nomadisme pose des questions particulières en matière d'infrastructures pour l'école. Est-on assuré que le site deviendra un jour un village ? Faut-il construire de façon durable alors que la permanence des élèves à cet endroit n'est pas garantie ? Ne peut-on pas se satisfaire éventuellement de locaux plus légers avec des matériaux locaux, moins coûteux et recourir à de nouvelles formes de pédagogie avec un renforcement du suivi à distance, faisant appel en particulier aux nouvelles technologies de communication (radio par exemple) ?

⁸ Association de recherche pour l'éducation et le développement. Cette organisation basée au Sénégal a beaucoup contribué à l'édition et à la formation en pular « *en direction des milieux analphabètes afin que ceux-ci maîtrisent suffisamment de connaissances pour prendre des décisions véritablement informées* ».

⁹ C'est à partir de ce constat de véritable schizophrénie qu'un programme de formation de l'ARED a été élaboré et diffusé, avec l'appui de Brigitte Thébaud, auprès de cadres et d'éleveurs dans la plupart des pays du Sahel, démontrant au contraire la pertinence et l'efficacité des systèmes pastoraux considérés dans toute leur complexité.

¹⁰ Allocution de M. François-Xavier de Donnea, Président du Club du Sahel et de l'Afrique de l'Ouest. Actes du Colloque Elevage Pastoral, N'Djamena, séance d'ouverture, 27 mai 2013, p.42.

Le dernier type concerne les familles qui nomadisent et transhument avec leurs animaux toute l'année avec des périodes de forte mobilité alternant avec des séjours prolongés dans des aires relativement circonscrites. Les constructions en dur paraissent ici inadaptées¹¹. On voit bien que l'impératif de scolarisation ne peut se décliner qu'en s'adaptant aux configurations telles qu'elles existent dans la réalité. Le modèle unique d'école qui a prévalu jusqu'ici est complètement inadapté, encore plus que dans la situation précédente. C'est ce qui explique l'absence de fait de toute scolarisation en milieu grand transhumant, à l'exception de rares enfants qui parviennent à être inscrits ailleurs grâce à un réseau de relations sociales, lequel n'opère pas pour le plus grand nombre. Or, ce système très mobile fait vivre des milliers de familles au Sahel. C'est dire que, dans ce troisième cas de figure, tout reste à inventer en matière d'enseignement primaire et à expérimenter en concertation avec les acteurs concernés, y compris, quand elles fonctionnent, les organisations pastorales chargées d'appuyer les processus de développement.

Priorité à la qualité de l'enseignement

Pour sortir du marasme dans lequel l'école se trouve en milieu pastoral, il convient sans aucun doute de bien fixer les priorités. A défaut, dans un horizon à court terme, de pouvoir toucher tous les enfants en âge d'être scolarisés – ce qui n'a jamais été le cas et ce qui explique que les effectifs des classes soient restés bien inférieurs à ceux des gros villages ou des villes, évitant ainsi le phénomène de surcharge toujours difficile à gérer par les maîtres – des progrès en qualité sont sans aucun doute atteignables. Toutefois, l'école doit sortir de l'impasse dans laquelle elle se trouve, notamment en milieu pastoral : si elle n'est pas en mesure de scolariser immédiatement tous ceux et celles qui devraient l'être, elle se doit d'améliorer la qualité de l'enseignement pour les élèves qu'elle arrive à toucher : choix du personnel, progression des connaissances, recours aux langues maternelles pour les premiers apprentissages et passage progressif à la langue officielle, adaptation des programmes, éveil des enfants à leur environnement naturel, économique, social et culturel, ouverture sur le pays et l'extérieur, alimentation correcte et régulière intégrant une contribution dûment négociée des parents (fourniture de l'eau, de la viande et du bois de cuisine, par exemple). Ceci suppose une négociation suffisamment soutenue en amont et dans la durée avec les diverses instances de décision du milieu (élus, chefs, acteurs de la société civile) et avec les familles (hommes et femmes). Il s'agit d'un processus appelé à s'affiner avec le temps et l'expérience acquise.

Ce souci de qualité doit évidemment prendre en compte les diverses configurations pastorales esquissées plus haut et sortir de la situation actuelle où les campements et familles les plus inscrits dans la mobilité pastorale se retrouvent exclus comme si l'éducation ne concernait que les sédentaires ou semi-sédentaires. Ici aussi, la priorité est à la pertinence des formules d'enseignement qui restent largement à inventer mais que d'autres pays ont déjà commencé à mettre en œuvre (Iran, Mongolie, Australie, Kenya, Somaliland, Bangladesh, etc.)¹².

Autre aspect important : l'existence de bâtiments en dur (dont la solidité n'est pas toujours avérée suite à des passations de marchés douteuses) est-elle une nécessité absolue dans tous les cas, dans un contexte pastoral ? Elle représente sans aucun doute de grosses dépenses de la part des bailleurs de fonds qui ont tendance à privilégier la visibilité et la mise en œuvre rapide des investissements au détriment d'autres soutiens qui s'inscrivent obligatoirement dans la longue durée. Outre son coût, la formule présente le risque d'être inutilisée quand le lieu d'implantation est hors du circuit de transhumance à certaines saisons ou même certaines années de crise¹³. Ne vaudrait-il pas mieux œuvrer davantage à l'amélioration-adaptation de l'enseignement ? Effectivement, dans les configurations de forte mobilité et même de semi-mobilité, on peut se demander si des dispositifs moins onéreux (tels que hangars de type local, cases ou tentes) ne seraient pas plus opportuns, au moins pour les premières années de scolarité pendant lesquelles les parents rechignent à se séparer de leurs enfants, avec recours à des maîtres acceptant d'être eux aussi mobiles, formés et suivis par des équipes pédagogiques compétentes basées à distance mais communiquant grâce aux nouvelles technologies.

¹¹ Au Tchad central, il a été évoqué que certains grands transhumants pourraient profiter du séjour de fin de saison sèche pour mettre leurs enfants dans les écoles des villages voisins avec qui ils entretiennent de bonnes relations mais ceci ne porte que sur quelques mois de l'année scolaire. On a observé aussi, un peu partout au Sahel, que les campements sont relativement regroupés et moins mobiles une partie de l'année, ce qui devrait faciliter le rassemblement et le recrutement des enfants d'âge scolaire. Cette période ne coïncide pas toujours avec celle du calendrier officiel. De telles difficultés sont-elles insurmontables ? Chacun a pu aussi remarquer que la radio et la téléphonie mobile sont bien présentes dans ces milieux et que l'information y circule très rapidement.

¹² Cette liste est tirée du rapport « Education en milieu pastoral » réalisé au Tchad en 2010 par Jeremy Swift et une équipe de cadres tchadiens.

¹³ Quoi de plus affligeant que de constater, en pleine période scolaire, des bâtiments neufs vidés de leurs maîtres et élèves, en proie aux vents et aux dunes de sable, au claquement des portes et fenêtres et au séjour d'ânes apparemment abandonnés à la recherche évidente d'une ombre bienfaitrice dans un espace complètement dénudé ! Les écoles coraniques ont su depuis longtemps mieux s'adapter.

CONCLUSION

Les défis que pose la scolarisation en milieu pastoral restent considérables au regard des difficultés rencontrées et des adaptations à réaliser mais non insurmontables si on considère le chemin parcouru et la connaissance plus fine disponible aujourd'hui des problèmes de ces régions. Le droit à l'éducation pour tous les enfants (garçons et filles) quel que soit le mode de vie et le degré de mobilité des familles est un impératif auquel il n'est plus durablement possible de se soustraire. D'autant plus que les menaces pesant sur le devenir de la jeunesse sont bel et bien présentes et obligent à redoubler d'ardeur et d'intelligence pour innover et trouver des solutions concrètes. La lutte contre l'insécurité passe bel et bien aussi par la scolarisation réussie des enfants!

Pour le moment, les dispositifs scolaires en place fonctionnent pour les enfants nomades qui peuvent s'insérer dans une école de type sédentaire. Sauf exception, les enfants des familles les plus mobiles se trouvent exclus de fait. Cette situation requiert la mise au point de systèmes scolaires adaptés aux différents types de mobilité avec une priorité accordée à la qualité de l'enseignement dispensé. C'est par la qualité, en effet, que l'engouement pour l'école pourra vraiment se consolider en milieu pastoral.

Le recours aux nouvelles technologies de communication semble permettre aujourd'hui beaucoup plus facilement qu'hier de faire face aux besoins à des coûts raisonnables en vue de lier étroitement les équipes pédagogiques basées dans les centres, chargées de l'accompagnement et du suivi et les maîtres des classes mobiles ou semi-mobiles opérant en brousse.

Une condition du succès est que ces tentatives prennent réellement appui sur les acteurs conscients des enjeux et décidés à s'impliquer de façon responsable dans le renouveau de la scolarité des enfants et plus largement de l'éducation pour tous, adultes compris. C'est le prix à payer pour que l'école cesse d'être ce corps isolé et étranger pour devenir véritablement enchâssée dans le tissu social en même temps qu'ouverte sur le monde.

BIBLIOGRAPHIE

ACTES DU COLLOQUE ELEVAGE PASTORAL (2013). *Une contribution durable au développement et à la sécurité des espaces saharo-sahéliens*. N'Djamena, Tchad, 27-29 mai 2013, 162 p.

AG FONI E. (1979). *L'impact socio-économique de la sécheresse dans le cercle de Kidal*. Mémoire Ecole Normale Supérieure Bamako. Brême, Borda, 154 p.

CAMEL F. (1993). « L'enseignement colonial chez les nomades : les premières tentatives au Soudan Français (Goundam 1917-1947) ». *Les Cahiers de l'IREMAM* (4), pp. 55-66.

DECLARATION DE N'DJAMENA (2013). Colloque Elevage pastoral. *Une contribution durable au développement et à la sécurité des espaces sahélo-sahariens*. 27-29 mai 2013, 8 p.

DECLARATION DE NOUAKCHOTT SUR LE PASTORALISME. *Mobilisons ensemble un effort ambitieux pour un pastoralisme sans frontière*. 29 octobre 2013, 4 p.

DOS SANTOS S. (2013). « Education et formation des populations nomades : problématiques, bilans et perspectives ». *Colloque Elevage pastoral*, N'Djaména, 4 p.

HERAULT D. et BONNET B. (2011). *Rapport final d'exécution et de capitalisation. Niger, PSSP Zinder*, 231 p.

KRATLI S. et Al. (2013). *Evaluation et capitalisation de 20 ans d'interventions de l'AFD. Secteur de l'hydraulique pastorale au Tchad*. AFD, n°51, 128 p.

MARTY A., EBERSCHWEILER A., DANGBET Z. (2009). *Au cœur de la transhumance. Un campement chamelier au Tchad central. Septembre 2006-avril 2007*. Paris, Karthala- IRAM-ANTEA, 277 p.

MONIMART M., MAIGA I., SOTBAR H. (2008). *Rapport de l'évaluation externe du projet d'appui au développement décentralisé dans la région de Kidal, Mali*, AEN, 97 p + annexes.

SWIFT et Al, (2010). *Education en milieu pastoral. Rapport d'étude*. DOPSSP, Tchad-AFD, 39 p.

UNION AFRICAINE (2010). *Cadre pour une politique du pastoralisme en Afrique*. Addis Abeba. 55 p.