Quel rôle pour l'école ?

Représentations de l'école chez les Nawdba du Togo

JeDene Reeder

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/esp/429>

DOI : 10.4000/esp.429

ISSN : 2532-0319

Éditeur

Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2014

Pagination : 27-34

ISSN : 1127-266X

Référence électronique

JeDene Reeder, « Quel rôle pour l'école ? », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 37 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/429> ; DOI : 10.4000/esp.429

QUEL RÔLE POUR L'ÉCOLE? REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCOLE CHEZ LES NAWDBA DU TOGO

JeDene REEDER

Perché l'ideale "Educazione per tutti" diventi una realtà, è necessario che le comunità si impegnino nella scolarizzazione dei loro figli. Come mostra questo studio di casi svolto presso la popolazione nawda del Togo, è possibile che le rappresentazioni sociali della scuola militino contro un impegno totale. Ciò è vero soprattutto quando le scuole sono percepite come istituzioni porovenienti dall'estero, che non rispondono né alle aspettative, né ai desideri delle comunità rurali.

For the Education for All ideal to become a reality, communities need to be committed to putting and keeping their children in school. As this case study of the Nawda people of Togo shows, the social representations of school may work against a whole-hearted commitment. This is particularly true when schools are perceived as foreign institutions and do not respond to either the expectations or the wishes of rural communities.

ARRIÈRE-PLAN:
SITUATION
SOCIOLINGUISTIQUE
ET SOCIOPOLITIQUE
AU TOGO

Aujourd'hui, l'éducation primaire universelle est une préoccupation majeure de la communauté internationale grâce à l'initiative *Éducation pour tous* (EPT) lancée par l'Unesco (cf. UNESCO 2014). Or, quelle influence une telle politique a-t-elle quand l'école se trouve à la périphérie d'une communauté, géographiquement (1), socialement, même linguistiquement? Cette étude examine le cas des Nawdba du Togo où l'on voit que leurs représentations révèlent une compréhension de l'école et de ses buts qui met en cause la notion de l'utilité fondamentale de l'école primaire, telle qu'elle est programmée actuellement par le gouvernement pour les populations rurales togolaises.

Le peuple Nawdba s'élève à 250,000 personnes environ qui habitent principalement au Togo, bien qu'il y ait aussi des ressortissants au Ghana (Accra et Volta Region). Leur zone d'origine se trouve dans le nord du Togo, dans la région de la Kara, plus précisément au Nord-Nord-Est de la ville de Niamtougou, dans la préfecture de Doufèlgou. La région étant surpeuplée, les sols surcultivés se sont petit à petit dégradés jusqu'au point où les récoltes n'étaient plus en quantité suffisante. Pendant les années 1930, le gouvernement colonial – le Togo était sous mandat de la Société des Nations et régi par la France et la Grande-Bretagne – a exigé le déplacement des ouvriers vers le Sud du pays pour les

travaux sur le chemin de fer et la route nationale. C'est dans ces circonstances que les déplacés ont vu que des sols fertiles de ces régions étaient presque sans habitants, ce qui a précipité un exode vers le Sud (Gayibor 1997: 167).

Aujourd'hui, les Nawdba du Togo se trouvent dans cinq zones rurales plus ou moins distinctes, dont environ un quart se situe au Nord. Les trois autres quarts habitent aux Régions Centrale et des Plateaux ainsi qu'à Lomé et au Ghana, mais se réclament toujours de l'un des cantons du Nord du Togo. Le taux de scolarisation parmi ceux et celles qui habitent au Nord est relativement élevé par rapport aux autres ethnies du Nord; le taux de scolarisation parmi ceux et celles qui habitent dans les régions d'immigration est moins élevé.

La politique et la pratique d'éducation formelle au Togo privilégient l'enseignement en français. Deux langues nationales ont été choisies en 1975 (Ordonnance n° 16 du 6 mai 1975 sur la réforme de l'enseignement) pour être enseignées dans les écoles: le kabiyè et l'èwé. En principe, elles doivent être utilisées comme langues d'enseignement dans les premières années de la scolarisation (le kabiyè dans le Nord, l'èwé dans le Sud), mais cet aspect de la politique n'a jamais vraiment été mis en pratique faute d'enseignants et de matériel. De plus, elles doivent être enseignées comme matières dans le secondaire. Actuellement, on offre les deux langues comme matières facultatives dans les écoles secondaires qui ont des enseignants qualifiés pour les enseigner, dont la plupart sont en ville. Une des raisons avancées de cette pratique est le manque d'enseignants, mais aussi un manque d'intérêt dans plusieurs endroits car cette politique linguistique est perçue par certains comme un moyen d'imposer ces langues et, par conséquent, de marginaliser les autres langues vernaculaires.

Par contre, dans le domaine de l'éducation informelle, la politique nationale pour l'alphabétisation des adultes favorise les cours non seulement en èwé et en kabiyè, mais aussi en moba (benn) et en tem (les quatre langues ayant chacune plus de 100,000 locuteurs en 1975). Les cours d'alphabétisation en d'autres langues sont autorisés pour autant que ces langues aient une orthographe, un dictionnaire, des matériels didactiques et du personnel formé.

Un programme d'alphabétisation en nawdm parmi les Nawdba a débuté en 2000. Pourtant, ce programme n'a jamais rencontré un grand intérêt ni une participation importante, malgré tous les efforts de l'équipe de langue pour la sensibilisation et la publication de documents culturels, religieux et de développement. Notre étude a été menée afin de découvrir les raisons principales de ce

MÉTHODOLOGIE

manque d'intérêt. Les représentations de l'école sont ressorties au cours de ce projet de recherche.

Les données viennent principalement de douze entretiens semi-directifs. Six entretiens de groupe ont été organisés dans le Nord, à Koka en mars 2012, et ont impliqué également les participants des quatre autres cantons de la préfecture. Les autres entretiens ont eu lieu dans la Région des Plateaux à Soussoukparouvi en avril 2012, avec la participation aussi des habitants de sept villages. Comme plusieurs chercheurs (Moliner *et al.* 2002; Negura 2006) croient qu'une étude des représentations sociales doit comparer et opposer les croyances et les opinions des groupes sociaux différents, nous avons constitué les groupes des participants selon certains critères. D'abord nous avons organisé les participants selon leur relation au programme d'alphabétisation et ensuite selon leur scolarisation: alphabétiseurs, alphabétisé(e)s, scolarisé(e)s et analphabètes. Une distinction des groupes d'alphabétisé(e)s et d'analphabètes entre hommes et femmes était prévue, mais dans le Sud, à cause de l'heure où les participants sont arrivés (quelques-uns en avance, d'autres en retard), les groupes des alphabétisé(e)s étaient mixtes. De plus, toutes les alphabétisées sauf une ont fréquenté l'école au moins quatre années. (Quelques participants ont remarqué que ceux et celles qui n'ont jamais mis le pied à l'école ont beaucoup plus de difficulté à réussir les cours d'alphabétisation).

Un total de 47 personnes a participé à la recherche, dont 16 femmes. Les participants représentent la gamme complète d'âges adultes, de la vingtaine à l'âge de la retraite. Les taux d'alphabétisme diffèrent entre les deux régions; cela provient du fait qu'au Nord, les organisateurs des entretiens ont eu des difficultés à trouver des analphabètes. En fait, chaque groupe «analphabète» n'y avait que deux participants qui n'avaient jamais fréquenté l'école, dont une vieille femme. Par contre, pour le groupe des analphabètes du Sud, il y avait huit participants au total, dont cinq n'ont jamais mis le pied à l'école. Bien que la grande majorité des Nawdba qui habitent au village soient des cultivateurs, quelques fonctionnaires ont participé aux entretiens, y compris un enseignant de l'école primaire locale et un chef de canton.

Comme la chercheuse ne parle pas le nawdm, un interprète a été prévu pour les participants qui ne parlaient pas français. Toutefois, la moitié des entretiens dans le Nord a eu lieu exclusivement en français, ce qui était rendu possible par le niveau de scolarité des participants. Or dans le Sud, bien que plusieurs par-

Quel rôle pour l'école?
Représentations de l'école
chez les Nawdba du Togo

J. REEDER

THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

REPRÉSENTATIONS SUR L'ÉCOLE

ticipants aient choisi de parler en français, la majorité a choisi de parler en nawdm, et seulement l'entretien avec les scolarisés a eu lieu exclusivement en français. Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits; les discours en nawdm ont été transcrits et traduits par un sociologue et ensuite vérifiées par le coordinateur du programme d'alphabétisation, qui lui-même travaillait comme traducteur français-nawdm. Ensuite les énoncés ont été codés par thème et sous-thème, puis analysés.

Le cadre théorique qui a structuré cette recherche est la théorie des représentations sociales. Les chercheurs ont identifié quatre fonctions d'une représentation sociale: la compréhension mutuelle, l'identification, l'orientation et la justification (Bonardi et Roussiau 1999; Moliner 1996; Py 2003: 17). Comme les représentations sociales sur l'école orientent et justifient les actions envers l'éducation, il est important de comprendre ces représentations. Ceci nous aide à saisir les raisons pour lesquelles le niveau de déscolarisation reste si élevé malgré la politique officielle d'éducation du pays.

Comme plusieurs auteurs l'ont constaté, les représentations sociales circulent par le moyen du langage et sont aussi influencées par la langue dans laquelle elles sont exprimées (Moore et Py 2008). C'est justement cet aspect des représentations sociales qui présente un intérêt dans cette enquête où deux langues ont été utilisées, le français et le nawdm. La négociation du sens et la reconnaissance que la réalité ne s'accorde pas toujours aux attentes et aux croyances qui ont émergé au cours des entretiens ont donné une forme et un sens aux représentations sociales des Nawdba.

Quatre thèmes liés étroitement à l'école ont émergé des entretiens. Aucun n'a été exprimé uniquement par une catégorie de participants, bien qu'un des thèmes n'ait été exprimé que par ceux et celles qui habitent dans le Sud. D'abord, l'école est perçue comme un endroit d'apprentissage des langues, et surtout du français. En outre (et liée à cette représentation), l'école est associée aux «blancs», et surtout aux Français (même si les premières écoles ont été établies lors du mandat allemand). L'école est aussi identifiée comme la base de tout apprentissage et de toute évolution. C'est ainsi qu'on s'attend à avoir un emploi si on fréquente l'école. Chacune de ces représentations sera traitée dans les paragraphes suivants.

On aurait pu s'attendre à ce que ce soit tous les Nawdba qui per-

çoivent l'école comme étant la base de tout apprentissage et toute évolution, mais en fait cette croyance n'était exprimée que par les hommes. Surtout les scolarisés ont perçu l'école comme la base de tout apprentissage. Un analphabète est allé plus loin, en disant: «Il faut que l'on fréquente et devienne intelligent» (SDh.1, traduit du nawdm). Un autre a dit: «Si tu fréquentes tu évolues. Une fois que tu as fréquenté, personne ne peut te tricher» (SDh.4, traduit du nawdm). Ce fait est souvent attesté également comme un bénéfice de l'alphabétisation.

Cette attente (qu'on évolue à l'école) mène vers l'espoir qu'on gagnera un emploi si on la fréquente. Cette représentation sur les objectifs de la scolarisation n'est apparue que dans les entretiens faits dans le Sud. Toutefois, la réalité est que le taux de chômage actuel parmi les scolarisés est très élevé, donc on peut se demander pourquoi cette représentation persiste. Cette adhésion à une représentation même en face d'une réalité vécue contradictoire semble assez commune (Serra 2000). Selon Py (2003: 17), c'est un moyen de prendre position selon l'expérience tout en affirmant son identité culturelle et linguistique. Donc, ceux qui n'ont pas été à l'école ont remarqué qu'un résultat de l'apprentissage de l'écriture à l'école c'est de «pouvoir gagner un emploi» (SDh.1). Et en fait, cette attente a été transférée à l'alphabétisation en nawdm; quand ce n'était pas réalisé pour les premiers qui ont passé les cours, les autres décidaient que cela ne vaut pas la peine. Ceci en dépit du fait que plusieurs de ceux qui ont atteint un niveau secondaire ont observé qu'ils n'ont pas d'emploi bien que leurs parents aient justifié les frais de scolarité par cette attente.

Une des raisons pour cette représentation est que l'école est considérée comme l'endroit où on vous enseigne des langues. Au Togo, comme dans la plupart de l'Afrique dite «francophone», le français est la langue du pouvoir et de la réussite économique. Cependant, la majorité des enfants des villages arrivent le premier jour de classe ne sachant que la langue locale. Leur première tâche est donc d'apprendre la langue de l'école: le français. Bien qu'aujourd'hui il y ait une reconnaissance du rôle que peuvent jouer les langues locales dans l'instruction, dans le passé (et peut-être toujours ici et là), l'enfant qui utilisait sa langue dans la salle de classe, ou même dans la cour de récréation, était puni. Cette punition reste dans la mémoire de beaucoup d'adultes africains. Elle renforce la notion que l'école est un lieu où l'on insiste qu'on parle une langue étrangère. Un scolarisé l'a exprimé ainsi: «l'école française c'est une autre langue que on a t'a forcé à apprendre» (SC2) (2). Or, les Nawdba reconnaissent qu'à cause de cette domi-

CONCLUSION

nation du français à l'école, plusieurs parents se sentent poussés à parler le français à leurs enfants à la maison. Il s'ensuit qu'ils perdent des notions culturelles du milieu, celles-ci ne pouvant pas être facilement discutées au moyen d'une langue étrangère.

En revanche, comme nous l'avons noté dans l'arrière-plan au début de cet article, deux autres langues sont enseignées de manière facultative au Togo, au niveau du secondaire, l'été et le kabiye. Cette pratique a conduit à la notion qu'on doit pouvoir apprendre aussi sa propre langue à l'école. L'une des alphabétiseuses a avancé l'idée que si le nawdm pouvait être enseigné à l'école, même de manière facultative, «ça peut aider nos enfants nawda à évoluer mieux» (KA5). On revient donc à la représentation de l'école comme étant la base de tout progrès personnel.

Liée à la représentation sociale de l'école comme étant l'endroit pour l'apprentissage des langues, on la trouve associées aux «blancs» et surtout aux Français. Elle a ses racines dans l'histoire du Togo, au moment où l'administration coloniale française a remplacé la politique de l'éducation de l'Allemagne (le premier pouvoir colonial au Togo) avec une francisation de l'école (langues, contenus, méthodes) en 1922 (Gayibor 1997: 170-171). Cette représentation est ancrée dans la langue, car la traduction littérale de la phrase souvent utilisée pour l'école, est: «l'école des blancs» *saamba lamn sukur* (littéralement «blancs langue-dans école»). L'autre phrase souvent utilisée lors des entretiens pour faire la différence entre l'école formelle et les classes d'alphabétisation en nawdm (*nawdm sukur*), est *françsim sukur*, «l'école en français». (Par contre, les autorités utilisent le terme «l'école classique».) Cette représentation dure bien qu'il y ait une africanisation du curriculum, surtout dans l'histoire, la géographie et les sciences naturelles (François 1993). Croyant toujours que l'école est liée à l'étranger et qu'elle mènera leurs enfants ailleurs, plusieurs parents préfèrent toujours ne pas envoyer leurs enfants à l'école, du moins pas à l'école secondaire. Comme cela, ils gardent une partie de leur progéniture au village pour s'assurer de leur aide dans leur vieillesse.

Avec l'impulsion de *l'École Pour Tous* et les Objectifs du Millénaire pour le Développement, le gouvernement togolais fait beaucoup en ce moment pour encourager l'engagement des parents dans la scolarisation de leurs enfants afin de mieux développer la nation. Les Nawdba reconnaissent que l'école est l'endroit où l'on se développe et qui vous donne la possibilité d'un emploi salarié. Toutefois, il y a des représentations ainsi que des faits sur le ter-

rain qui militent contre un engagement entier chez les Nawdba. Bien que le curriculum soit actuellement basé sur les réalités togolaises, les représentations selon lesquelles l'école est associée aux blancs et est l'endroit où on exige l'apprentissage des langues étrangères restent. Les Nawdba, bien que reconnaissant l'importance du français pour une réussite économique au Togo, sont fiers de leur langue et de leur culture et veulent que le nawdm et la culture qu'elle véhicule trouvent leur place à l'école.

De plus, l'état de l'économie ne garantit pas un emploi à ceux qui sont allés à l'école, même pas à ceux qui ont leur baccalauréat ou une licence. Comme on l'a vu plus haut, on s'attend toujours à ce que l'éducation en français ouvre la porte à un emploi salarié; mais la réalité du terrain fait de cet espoir une chimère pour la majorité des gens. Si l'EPT n'avait pas encouragé les gouvernements à baisser ou à éliminer les frais de scolarité, il est peu probable que le nombre d'enfants à l'école soit aussi élevé aujourd'hui en Afrique. Néanmoins, au niveau national au Togo, presque 37% des enfants de 9-14 ans ne finissent pas leur scolarité primaire (ils sont soit non-scolarisés, soit des déscolarisés précoces). Dans les deux régions politiques où ces entretiens ont eu lieu, les taux de déscolarisation sont de 25% pour la Kara et de 44% pour les Plateaux (Annuaire des statistiques scolaires 2010-2011, cité in DAENF 2014: 23).

Pour le moment, les écoles restent donc à la périphérie de la communauté. Elles sont des lieux qui ne sont pas nawda; elles ne font pas partie de la vie essentielle de la communauté qui valorise l'identité nawda, sa langue et sa culture. Pour que les écoles prennent un rôle central dans la communauté, il faudrait qu'elles prennent en compte la langue et la culture locales et les souhaits des parents. Sinon, on aura toujours un fort taux de redoublement (redoubler une classe est même considéré comme normal par beaucoup d'Africains), une déscolarisation importante et des taux d'analphabétisme et de semi-lettrisme toujours en-dessous des cibles nationales.

BIBLIOGRAPHIE

- BONARDI C. et ROUSSIAU N. 1999. *Les représentations sociales*, Paris, Éditions Dunod.
- DAENF. 2014. *Stratégie de mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle*, Lomé, document non publié de la Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle.
- FRANÇOIS Y. 1993. *Le Togo*, Paris, Éditions Karthala.

Quel rôle pour l'école?
Représentations de l'école
chez les Nawdba du Togo

J. REEDER

GAYIBOR N. L. (sous la dir.). 1997. *Le Togo sous domination coloniale (1884-1960)*, Lomé, Les Presses de l'UB.

MOLINER P. 1996. *Images et représentations sociales: De la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MOLINER P., RATEAU P. et COHEN-SCALI V. 2002. Introduction et éléments théoriques, *Les représentations sociales: Pratique et études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 11-28.

MOORE D. et PY B. 2008. Introduction: discours sur les langues et représentations sociales, pp. 271-279 dans G. ZARATE, D. LÉVY et C. KRAMSCH (sous la dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

PY B. 2003. Introduction, pp. 15-33 dans M. CAVALLI, D. COLETTA, L. GAJO, M. MATTHEY et C. SERRA (Éds.), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste, Italie, IRRE-VDA.

SERRA, C. 2000. *Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales*, TRANEL, 32, pp. 77-90.

UNESCO. 2014. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4. Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous*. Paris, UNESCO.

NOTES

(1) Mes remerciements à Marie-Claire NICOLE, anthropologue, qui a travaillé parmi les Nawdba pendant plus de trente ans et qui a fait cette observation.

(2) Voici la convention de transcription employée dans cet article: le signe d'égalité (=) signifie un faux départ.