

Yao Ayékotan Assogba

Bachelier ès sciences sociales (b. S. Sociologie), Université Laval

(1978)

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU TOGO.

La pédagogie nouvelle à l'École Normale d'Atakpamé :
conceptions de la vie scolaire et de la vie familiale
par les Normaliens. Une étude de cas.

Thèse de Maîtrise en Sciences de l'Éducation
(Administration et politique scolaire)
Université Laval, Québec

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
Professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi
[Page web](#). Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca
Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>

Dans le cadre de: "Les classiques des sciences sociales"
Une bibliothèque numérique fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi
Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi
Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, sociologue, bénévole, professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi, à partir de :

Yao Assogba

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU TOGO.
La pédagogie nouvelle à l'École Normale d'Atakpamé: conceptions de la vie scolaire et de la vie familiale par les Normaliens.
Une étude de cas.**

Thèse de Maîtrise en Sciences de l'Éducation (Administration et politique scolaire), Université Laval, Québec

Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, avril 1978, 234 pp.

[Autorisation formelle accordée par l'auteur le 14 août 2008 de diffuser toutes ses publications dans Les Classiques des sciences sociales.]



Courriel : Yao.Assogba@uqo.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5'' x 11''.

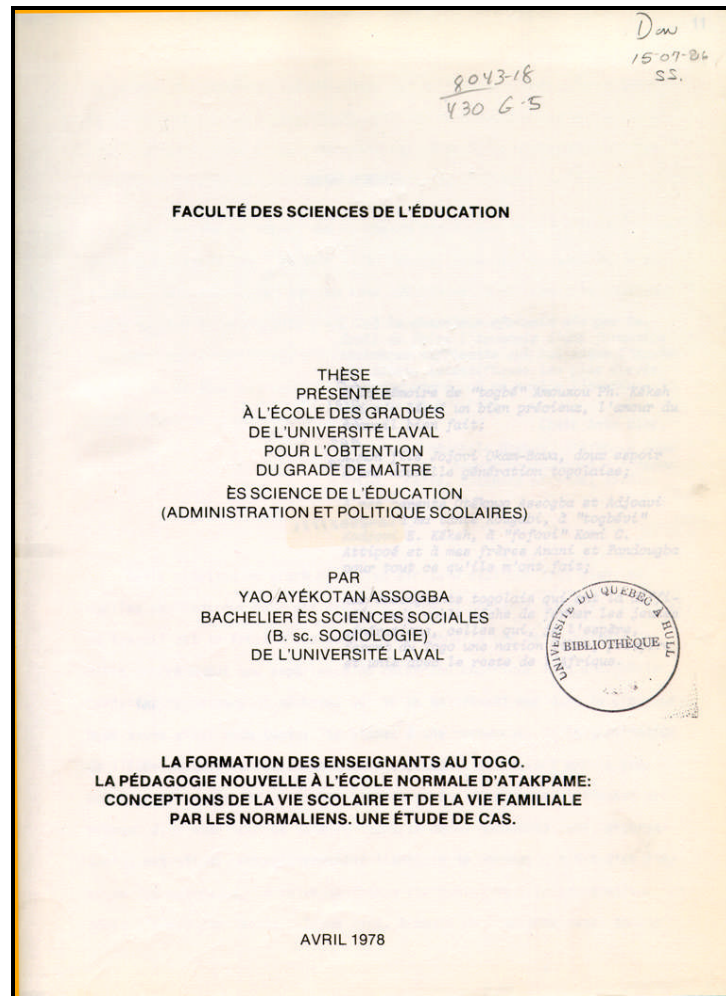
Édition numérique réalisée le 3 juin 2015 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec.



Yao Ayékotan Assogba

Bachelier ès sciences sociales (b. S. Sociologie), Université Laval

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU TOGO. La pédagogie nouvelle à l'École Normale d'Atakpamé: concep- tions de la vie scolaire et de la vie familiale par les Normaliens. Une étude de cas.



Thèse de Maîtrise en Sciences de l'Éducation (Administration et politique scolaire), Université Laval, Québec

Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, avril 1978, 234 pp.

[ii]

À la mémoire de "togbé" Amouzou ph. Zékeh qui m'a légué un bien précieux, l'amour du travail bien fait ;

À mon fils Jojovi Okam-Bawa, doux espoir d'une nouvelle génération togolaise ;

À mes parents Otêkpwo Assogba et Adjoavi Kodjo, à ma tante Kouyabi , à "togbévi" Kodjovi E. Kékeh, à "fofovi" Komi C. Attipoé et à mes frères Anani et Fandougba pour tout ce qu'ils m'ont fait ;

Aux enseignants togolais qui ont la difficile mais noble tâche de former les jeunes générations, celles qui, je l'espère, feront du Togo une nation libre, prospère et unie avec le reste de l'Afrique.

[iii]

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU TOGO.

La pédagogie nouvelle à l'École Normale d'Atakpamé: conceptions de la vie scolaire et de la vie familiale par les Normaliens. Une étude de cas.

AVANT-PROPOS

[...] le chercheur africain n'a pas le droit de faire l'économie d'une formation technique suffisante qui lui ouvre l'accès aux débats scientifiques les plus élevés de notre temps, où se scelle l'avenir culturel de son pays.

Cheik Anta Diop,

Préface à Théophile Obenga, *L'Afrique dans l'Antiquité. Égypte pharaonique - Afrique Noire*. Paris, Présence Afrique, 1973.

[Retour à la table des matières](#)

Cette citation du grand historien africain explique très bien les mobiles profonds qui nous ont poussé à faire la présente enquête. En effet, ce travail est le fruit d'une ambition personnelle née de la volonté de vivre concrètement une expérience de recherche empirique afin d'acquérir certaines techniques et méthodes qui ne se maîtrisent que dans la pratique. Nous avons ainsi vécu toutes les étapes d'une recherche, de la germination de l'idée jusqu'à la rédaction finale du rapport en passant par la pré-enquête sur le terrain ; l'élaboration du schéma d'entrevue, l'enquête proprement dite avec tout ce qu'elle comporte comme documentations, observations, entretiens, enregistrements ; l'analyse de données c'est-à-dire l'écoute des entrevues, la retranscription (verbatim) et l'interprétation. La tâche n'a pas été fa-

cile. D'une part, à cause de l'absence quasi totale [iv] de travaux de recherche scientifiques sur la formation des maîtres au Togo et du caractère récent de l'application des Méthodes Actives à l'École Normale. D'autre part, à cause de certaines difficultés inhérentes à la recherche en Afrique en général et au Togo en particulier.

Nous savions au départ que le chemin était pavé de difficultés. Nous savions également que l'enquête allait exiger beaucoup de temps et de patience. Mais tout cela, loin de nous décourager, a au contraire stimulé notre volonté et notre détermination. Car nous avons voulu quitter les sentiers battus et connaître une aventure de recherche et peut-être faire quelque chose d'un peu original. Nous croyons avoir atteint les objectifs d'apprentissage universitaire que nous nous étions fixés.

Le choix de l'École Normale d'Atakpamé, comme terrain d'investigation, nous a été inspiré par l'importance particulière que*la réforme de l'enseignement au Togo accorde à cette institution en tant que lieu d'expérimentation de la Pédagogie Nouvelle et de formation d'un "type nouveau" d'enseignant, c'est-à-dire du "maître-camarade", du "maître-animateur". Celui-ci devra à son tour former des citoyens "démocratiques" "pleins d'initiatives", "créateurs" et "responsables".

Au moment donc où le Togo connaît une réforme scolaire, nous avons voulu porter notre réflexion sur un aspect non moins important des problèmes d'éducation du pays, à savoir l'option pédagogique de l'enseignement. Notre étude essaie de mettre en évidence les implications (logiques) scolaires et sociétales de la pensée de la Pédagogie Nouvelle, de les comparer aux conceptions ou représentations des futurs maîtres et en même temps de tenter d'expliquer et d'interpréter ces représentations par rapport aux réalités de la société globale. L'analyse se veut qualitative et donne [v] lieu à de nombreuses inférences et hypothèses explicatives. C'est donc dire que nous sommes conscient des limites de l'étude. Cependant, nous pensons que la logique qui sous-tend toute l'analyse et la démarche sociologique adoptée confèrent aux résultats de l'enquête une certaine validité. Le lecteur comprendra qu'il s'agit d'une étude de cas et par conséquent, il ne faudra pas qu'il lise ce rapport avec un esprit de technocrate avide de statistiques et de généralisations.

Si cette étude contribue tant soit peu à montrer les significations sociologiques de la Pédagogie Nouvelle, à mettre en évidence certaines contradictions entre les principes formels de cette pédagogie et le vécu des normaliens interviewés et, enfin, si elle aide à montrer les forces et les faiblesses de l'école comme agent de changement social, nos efforts seront largement récompensés et nous aurons ainsi atteint le but principal que nous nous étions fixé.

[vi]

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU TOGO.

La pédagogie nouvelle à l'École Normale d'Atakpamé: conceptions de la vie scolaire et de la vie familiale par les Normaliens. Une étude de cas.

REMERCIEMENTS

[Retour à la table des matières](#)

Certes ce travail n'aurait pu être réalisé sans l'aide précieuse de plusieurs personnes et organismes. C'est pourquoi, au moment de présenter le rapport final de cette enquête, nous aimerions exprimer aux uns et aux autres notre profonde gratitude.

Nous remercions l'État togolais et l'Agence Canadienne de Développement International qui nous ont accordé l'aide matérielle nécessaire à la réalisation de cette recherche.

Nous adressons tout particulièrement nos remerciements aux grands cousins Koffi J. Kékeh, Kossi A. Kékeh et Messanvi Kokou Kékeh qui n'ont jamais cessé de nous apporter leurs soutiens fraternels.

Nous sommes très reconnaissant à M. et Mme Kwawu G. Aidam, deux grands amis, pour l'accueil chaleureux et combien fraternel qu'ils nous ont réservé lors de nos deux séjours d'enquête au pays.

Nous disons un merci fraternel à Mademoiselle N'letan Assogbavi, à Christian Yenkey, à Jean-Marie Bello et à tous les petits cousins

dont le dévouement nous a permis de résoudre certains problèmes relatifs à la cueillette des informations à Atakpamé.

[vii]

Nous voulons remercier très sincèrement la famille Legrand et Mademoiselle Jacqueline Dugast de l'AUDECAM, la première pour nous avoir gracieusement hébergé durant nos recherches à Paris, et la seconde pour nous avoir facilité la tâche de documentation dans son institution, à l'UNESCO et au Centre d'Études et Documentation sur l'Afrique et l'Outre-Mer.

Nous n'oublions pas l'aide financière et technique qui nous a été donnée par l'Association Togolaise de la Recherche Scientifique et l'Institut National de la Recherche Scientifique. Nous exprimons notre reconnaissance aux responsables de ces organismes.

Nous témoignons notre gratitude aux professeurs, aux élèves et au personnel administratif de l'École Normale Supérieure d'Atakpamé qui ont participé de diverses façons à cette enquête.

Qu'il nous soit permis d'exprimer notre profonde reconnaissance et nos sincères remerciements à notre directeur de thèse, Monsieur Pierre W. Bélanger, professeur au Département d'Administration et Politique scolaires de l'Université Laval, qui malgré ses nombreuses occupations d'enseignement et de recherche, a su toujours nous apporter son assistance. Ses conseils, ses suggestions et sa pratique pédagogique qui consiste à laisser "l'étudiant lui-même chercher et trouver" nous ont été d'un bien précieux appui dans notre initiation à la recherche et dans l'apprentissage du métier de sociologue de l'éducation.

Nous remercions vivement Madame Nicole Gagnon, professeur au Département de Sociologie de l'Université Laval, notre conseiller principal de thèse, dont le sens critique et l'expérience en méthodes d'analyse d'entrevues et de recherches en sociologie de la pédagogie nous ont été d'un grand bénéfice.

[viii]

Nous mentionnerons également les noms des professeurs MM. Renaud Santerre du Département d'Anthropologie de l'Université Laval, Bernard Jasmin, Antoine Baby, Claude Trottier, respectivement directeur et professeurs au Département d'Administration et Politique sco-

lares de l'Université Laval, pour leurs suggestions, remarques et assistances sous formes de prêt de livres et de documents pertinents.

Nous sommes redevable à nos compatriotes et confrères africains avec qui nous avons souvent discuté des problèmes d'éducation au Togo et en Afrique, car ils ont enrichi nos idées et réflexions.

Nous sommes reconnaissant à nos amis Jean-Pierre Mpo Nda, Evans Wilson, Michel Houdjahoué, M. et Mme Edouardo Vergara et leurs enfants, à Rigobert Ban-Ethat, à Ricardo Fernandes et à la famille Dollard Tremblay pour leur encouragement et leur soutien moral.

Madame Marguerite Marchand a su déchiffrer le manuscrit et a dactylographié la version finale de cette thèse. Nous la remercions pour sa patience et la qualité de son travail. Nous disons également merci à Mademoiselle Denise Leclerc qui nous a aidé dans la retranscription d'une partie des entrevues.

La dernière, mais non la moindre. Nous devons enfin présenter nos hommages à notre épouse Andrée qui a su s'adapter aux conditions (parfois difficiles) imposées par cette recherche. Ses qualités personnelles et ses remarques de Conseillère d'orientation scolaire et professionnelle nous ont été d'un atout inestimable.

[ix]

Table des matières

[AVANT-PROPOS](#) [iii]

[REMERCIEMENTS](#) [vi]

TABLE DES MATIÈRES [ix]

[LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS](#) [xii]

[SIGLES](#) [xiii]

[CONVENTION](#) [xiv]

[CARTE DU TOGO](#) [xv]

[INTRODUCTION](#) [1]

PREMIÈRE PARTIE **OBJET, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE** **DE LA RECHERCHE** [7]

CHAPITRE 1. OBJET DE LA RECHERCHE [8]

- 1.1. [Position du problème](#) [8]
- 1.2. [Postulats et hypothèses de la recherche](#) [16]
- 1.3. [Contexte général du pays de l'étude](#) [18]
 - 1.3.1. Situation géographique [19]
 - 1.3.2. Aperçu historique [21]
 - 1.3.3. Situation économique [22]
- 1.4. [Contexte scolaire](#) [24]
 - 1.4.1. Quelques problèmes de l'enseignement [24]
 - 1.4.2. Objectifs et structures de la réforme de l'enseignement [28]
- 1.5. [L'École Normale Supérieure d'Atakpamé \(E.N.S.\)](#) [31]
 - 1.5.1. Historique des institutions de formation des enseignants au Togo [31]
 - 1.5.2. École Normale d'Atakpamé : structures, objectifs et fonctionnement [34]

CHAPITRE 2. CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE [38]

- 2.1. Revue de la littérature pertinente à l'étude [38]
- 2.2. Orientation théorique de la recherche : optique sociologique de l'éducation [51]
- 2.3. Orientation théorique du problème : optique sociologique de la pédagogie [55]
- 2.4. Étude sociologique d'un modèle pédagogique. Notions de "vie scolaire" et de "vie familiale" [58]
- 2.5. Méthodologie [62]
 - 2.5.1. Le type idéal de Max Weber [62]
 - 2.5.2. La documentation et la cueillette des informations auprès des normaliens [64]
 - a) L'enquête exploratoire [65]
 - b) La seconde enquête sur le terrain [69]
 - c) Schéma d'entrevue [73]
 - 2.5.3. Méthode d'analyse des données [75]

DEUXIÈME PARTIE CADRE D'ANALYSE [79]

CHAPITRE 3. LE TYPE IDEAL ET LES MODELES PEDAGOGIQUES [80]

- 3.1. Historique du courant de pensée de la Pédagogie Nouvelle [80]
- 3.2. Le type idéal du modèle pédagogique traditionnel ("original") [85]
- 3.3. Le type idéal du modèle pédagogique traditionnel ("spécial" de l'E.N.I.) [87]
- 3.4. Le type idéal du modèle pédagogique nouveau ("original") [88]
- 3.5. Le type idéal du modèle pédagogique nouveau ("spécial" de l'E.N.I.) [91]

CHAPITRE 4. LE TYPE IDÉAL ET LES MODÈLES DE "VIE SCOLAIRE" ET DE "VIE FAMILIALE" [97]

4.1. Les idéaux-types de "vie scolaire" [99]

- 4.1.1. Le type idéal du modèle de "vie scolaire traditionnelle" (le cas original) [99]
- 4.1.2. Le type idéal du modèle de "vie scolaire traditionnelle" (le cas particulier de l'E.N.I.) [100]
- 4.1.3. L'idéal-type du modèle de "vie scolaire nouvelle" (le cas original) [102]
- 4.1.4. L'idéal-type du modèle de "vie scolaire nouvelle" : le cas particulier de l'ENI [104]
- 4.1.5. Les caractéristiques des modèles de "vie scolaire traditionnelle" et de "vie scolaire nouvelle" [107]

4.2. Modèles de "vie familiale" [108]

- 4.2.1. Le modèle de la "vie familiale traditionnelle" [110]
 - a) Les relations parents-enfants [111]
 - b) Les relations homme-femme [112]
- 4.2.2. Le modèle de la "vie familiale nouvelle" (ou moderne) [113]
 - a) Les relations parents-enfants [114]
 - b) Les relations homme-femme [115]

TROISIÈME PARTIE
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE :
ANALYSE, INTERPRÉTATION DES DONNÉES
ET CONCLUSION [117]

CHAPITRE 5. ANALYSE DE LA CONCEPTION DE LA "VIE SCOLAIRE" [118]

5.1. [Grille d'analyse](#) [118]

5.2. [Résultats et analyse](#) [119]

5.2.1. Conception et représentation de la "vie scolaire" [119]

- a) Mobiles [119]
- b) Qu'est-ce que la Pédagogie Nouvelle ? [126]
- c) La conception du bon élève [136]
- d) La conception du mauvais élève [146]
- e) Le portrait du bon maître [154]
- f) Difficultés d'application de la Pédagogie Nouvelle au Togo et résultats obtenus [162]

CHAPITRE 6. ANALYSE DE LA CONCEPTION DE LA "VIE FAMILIALE" [176]

6.1. [Grille d'analyse](#) [176]

6.2. [Résultats et Analyse](#) [176]

- a) Généralités sur la famille [176]
- b) Conception des relations idéales entre l'homme et la femme [185]
- c) Conception des relations idéales entre parents et enfants [194]

CONCLUSION : VERS UNE "PÉDAGOGIE APPROPRIÉE" AU TOGO [200]

BIBLIOGRAPHIE [214]

[xii]

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS

[Retour à la table des matières](#)

TABLEAUX

- Tableau 1. [Les inégalités régionales accentuent les inégalités scolaires](#) [26]
- Tableau 2. [La répartition par qualification des enseignants du primaire](#) [27]
- Tableau 3. [Formation des enseignants de 1968 à 1974](#) [36]
- Tableau 4. [L'enquête exploratoire : Caractéristiques des informateurs](#) [67]
- Tableau 5. [Caractéristiques des informateurs : Seconde enquête](#) [72]
- Tableau 6. [Les caractéristiques des modèles de "vie scolaire traditionnelle" et de "vie scolaire nouvelle" \(suite aux entrevues\)](#) [107]
- Tableau 7. [Les caractéristiques des modèles de "vie familiale traditionnelle" et de "vie familiale nouvelle"](#) [116]
- Tableau 8. [Les caractéristiques des modèles de "vie scolaire traditionnelle" et de "vie scolaire nouvelle" \(selon la grille d'analyse\)](#) [119]
- Tableau 9. [Les catégories de normaliens selon la description qualitative qu'ils font du bon élève](#) [140]

SCHÉMAS

- Schéma 1. [Schéma explicatif d'une étude sociologique d'une pensée pédagogique](#) [63]
- Schéma 2. [Schéma d'entrevue](#) [73]
- Schéma 3. [Grille d'analyse \(de la "vie scolaire"\)](#) [118]
- Schéma 4. [Grille d'analyse \(de la "vie familiale"\)](#) [176]

[xiii]

SIGLES

[Retour à la table des matières](#)

B.E.P.C.	Brevet d'Études du Premier Cycle
C.E.G.	Collège d'Enseignement Général
C.E.P.E.	Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires
C.N.	Cours Normal
D.I.O.S.U.P.	Direction, Documentation, Information et Orientation Scolaires, Universitaires et Professionnelles
E.N.	École Normale
E.N.I.	École Normale d'Instituteurs
E.N.S.	École Normale Supérieure
I.N.R.S.	Institut National de la Recherche Scientifique
I.N.S.E.	Institut National des Sciences de l'Éducation
I.P.N.	Institut Pédagogique National
M.E.N.	Ministère de l'Education Nationale
S.A.	Section A
S.B.	Section B

[xiv]

CONVENTION

[Retour à la table des matières](#)

Pour spécifier qu'il s'agit des courants de pensée pédagogique, nous allons écrire les premières lettres des concepts-clés suivants avec des

majuscules :

École Active

École Nouvelle

Éducation Nouvelle

Pédagogie Nouvelle

Méthodes Actives

École Traditionnelle

Éducation Traditionnelle

Pédagogie Traditionnelle

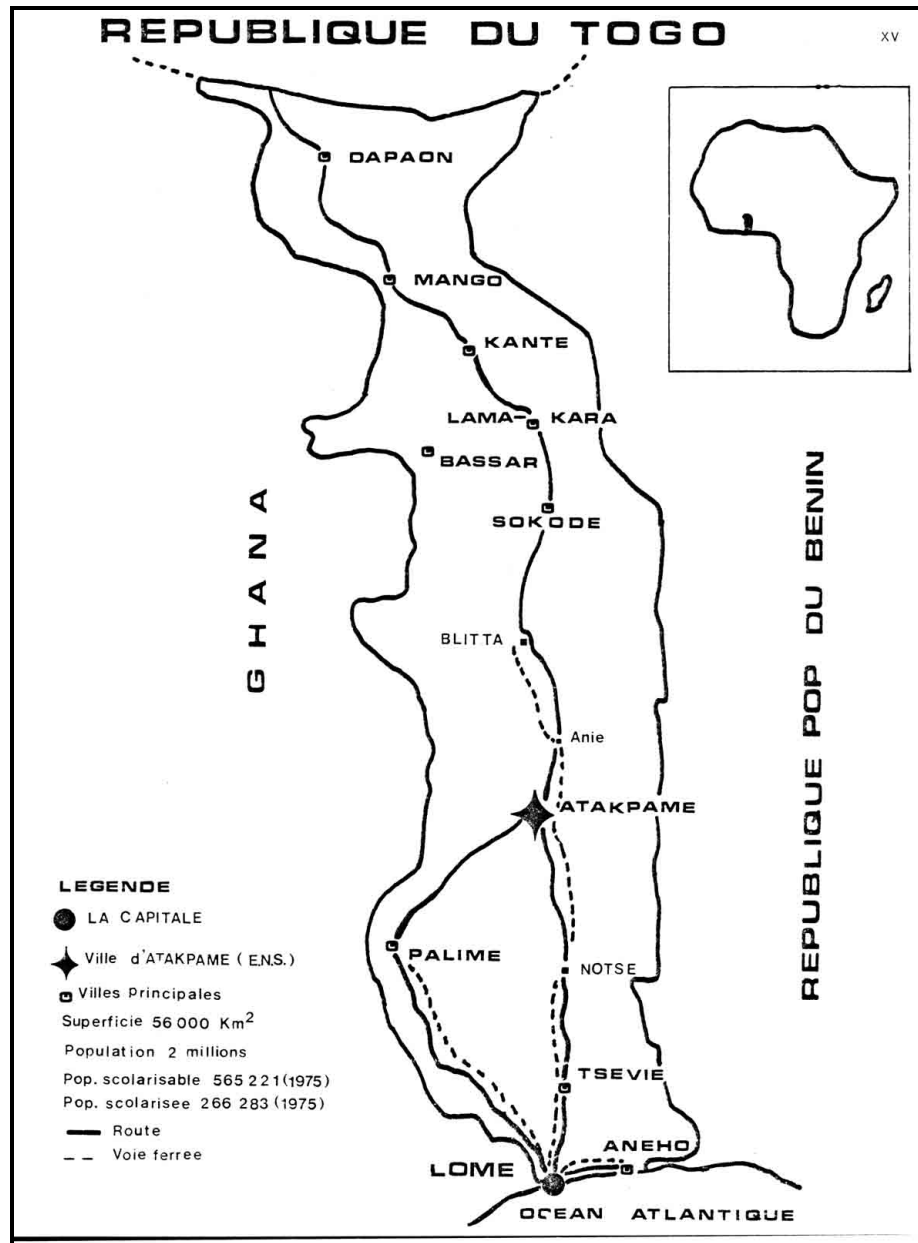
Méthodes Traditionnelles

Afin d'éviter la répétition des mots nous employons indifféremment ces notions pour désigner le même courant pédagogique. Exemple : l'École Active et Pédagogie Nouvelle sont considérés ici comme des synonymes. L'École Traditionnelle et Pédagogie Traditionnelle sont également des synonymes.

[xv]

CARTE RÉPUBLIQUE DU TOGO

[Retour à la table des matières](#)



[xvi]

On ne peut rien donner sans se donner, sans se risquer soi-même. Si on ne peut se risquer soi-même, c'est qu'on est tout simplement incapable de se donner. Après tout, on ne peut donner la liberté à quelqu'un sans le rendre libre.

James Baldwin

(The fire next time)

[1]

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU TOGO.

INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

Pour qui suit attentivement la politique générale de développement des pays africains, une chose frappe quant au rôle que les autorités africaines assignent à l'éducation. Les hommes politiques et les intellectuels africains voient dans le système scolaire un puissant facteur de changement social. C'est l'éducation, qui permettra de lutter contre le "sous-développement" et, pour ainsi dire, qui doit provoquer l'émergence d'une nouvelle société, d'une nation moderne. Parlant du rôle de l'éducation dans les pays africains en général, le ministre togolais de l'éducation nationale a déclaré en 1973 :

Il n'est un secret pour personne que l'éducation est de plus en plus aujourd'hui l'objet de préoccupations des Etats africains. D'une part, parce que nos jeunes voient en elle le moyen de satisfaire leurs légitimes aspirations, leur soif du savoir et leur désir de bien-être, d'autre part, parce que les Etats africains eux-mêmes considèrent que c'est elle qui leur permettra de vaincre le sous-développement qui caractérise les économies de leurs pays.¹

De son côté le président Julius Nyerere de la Tanzanie écrit :

¹ Allocution de M. Yaya Malou, ministre de l'éducation nationale du Togo, dans *Projet de réforme de l'enseignement au Togo*, Lomé, Ministère de l'éducation nationale, 1973, p. I.

[2]

Nous devons intégrer l'enseignement de type scolaire à la société. Et nous devons en même temps l'utiliser comme un catalyseur pour favoriser la transformation de cette société.²

Cependant, tous les critiques sont d'accord pour dire que le système d'éducation scolaire existant au lendemain immédiat des années d'indépendance ne répond pas aux exigences de la modernisation d'une société et, par conséquent, ne peut favoriser l'émergence de la nation moderne à laquelle aspirent les peuples d'Afrique. Une réforme du système d'éducation scolaire devenait une nécessité dans les pays africains en général. Dans le cas particulier du Togo, cette nécessité a été clairement exprimée dans le programme national du parti politique unique du pays, le "Rassemblement du Peuple Togolais" (R.P.T.).

Si l'on veut éviter que l'enseignement soit un frein au développement économique et social, un énorme gaspillage, et que l'école devienne une fabrique de chômeurs, il importe qu'une réforme fondamentale et profonde soit opérée.³

Une commission d'enquête pour la réforme du système scolaire du Togo a été instituée et le rapport final de ses recherches a été publié en 1973 sous le titre de "Projet de réforme de l'enseignement au Togo". Le rapport définit naturellement les objectifs, les structures, les programmes et les méthodes d'enseignement du nouveau système scolaire, mais aussi le type d'enseignants nécessaire à la réforme proposée. C'est précisément pour former de nouveaux types d'enseignants que l'État togolais, avec l'aide de [3] l'UNESCO, a créé en 1968 l'École Normale Supérieure d'Atakpamé. Celle-ci a pour fonction d'assurer la formation d'un maître de type nouveau, d'assurer une action de recyclage du personnel enseignant en exercice et de participer à la réforme et à la rénovation pédagogique.⁴

² Julius Nyerere, "L'éducation pour la libération en Afrique" in *Perspectives* (Unesco), vol. V, no 1, 1975, p. 10.

³ R.P.T. *Programme congrès constitutif* (le livre vert), Lomé, 1969, p. 27. (Souligné par nous).

⁴ Voir : E.N.S., Informations générales, 1975.

Que faut-il entendre par le concept de "type nouveau de maître" ? Les textes officiels de l'École Normale Supérieure définissent le "type nouveau de maître" en ces termes : le nouveau maître formé à l'École Normale n'est pas un simple instituteur, c'est avant tout "un éducateur de formation polyvalente, d'esprit ouvert, un animateur dans sa classe, dans l'école et dans le milieu, capable de travailler en équipe." ⁵ Le futur enseignant togolais qui entre à l'École Normale reçoit ainsi durant trois années une formation générale, une formation professionnelle et une formation d'animateur.

Quels instruments scientifiques peut-on utiliser pour atteindre ce triple objectif ? Poser une telle question, c'est poser le problème d'option pédagogique de l'École Normale Supérieure. Les définisseurs du programme de formation des enseignants, après une étude comparative de trois types de pédagogie à savoir : la Pédagogie Traditionnelle africaine, la Pédagogie Traditionnelle française et la Pédagogie Moderne, ont opté pour ce qu'ils ont appelé "une Pédagogie Moderne nuancée" qui tient compte, précisent-ils, des réalités et exigences togolaises. ⁶

En fait, cette Pédagogie Moderne nuancée s'inspire largement des principes formels de ce qu'on appelle dans le monde de la pédagogie l'"École [4] Active", ou encore la "Pédagogie Nouvelle".

Les responsables du programme ont en effet bien explicité leurs pensées sur la Pédagogie Moderne nuancée. Elle est basée sur les Méthodes Actives à partir de l'étude du milieu, l'intégration des disciplines et l'initiation à la recherche au lieu de la simple accumulation de connaissances hétéroclites, l'initiation à la prise de la responsabilité (en classe, dans le milieu), une répartition harmonieuse des activités permettant une alternance permanente entre le travail intellectuel et le travail pratique, le travail individuel et le travail en équipe. ⁷ C'est justement l'analyse de la Pédagogie Moderne nuancée ou de la Pédagogie Nouvelle en vigueur à l'École Normale Supérieure qui fait l'objet du présent travail. En fait, nous cherchons à savoir comment les normaliens intègrent les principes formels de cette pédagogie à leurs conceptions de la vie scolaire et de la vie familiale.

⁵ E.N.S., informations générales, 1975, p. 3.

⁶ E.N.S., *Séminaire interne*, Atakpamé, juin 1973, pp. 3-4.

⁷ E.N.S., *Informations générales*, Atakpamé, 1975, pp. 3-4.

En effet, lors des pré-entrevues effectuées durant l'été 1976 à l'École Normale Supérieure, nous avons pu observé que les normaliens semblaient avoir, de façon générale, une attitude favorable aux principes de la Pédagogie Nouvelle. Cependant, ils semblaient avoir une attitude "traditionnelle" teintée d'autoritarisme dépendant, lorsque nous leur avons demandé de nous dire leur conception de la vie familiale (rôle de la femme, comme mère et épouse, rôle de l'homme, relations parents-enfants, etc.). Cette attitude, nous semble-t-il, est théoriquement en contradiction avec l'attitude "libérale" ou "autonomiste" que suppose logiquement la pensée pédagogique nouvelle.

[5]

Cette contradiction fondamentale est le point de départ de l'interrogation que la présente recherche essaie d'explorer. Cette contradiction se traduit en ces termes : les élèves-maîtres auraient une conception de la vie scolaire qui reflèterait les principes formels de la Pédagogie Nouvelle. Par contre les mêmes élèves-maîtres auraient une conception de la vie familiale qui s'opposerait aux postulats de cette pédagogie.

Pour mieux cerner la nature de la contradiction qui caractérise les conceptions (ci-haut mentionnées) des normaliens, pour mieux la comprendre et l'expliquer, nous avons divisé la présente recherche en trois grandes parties comprenant chacune deux chapitres.

Les chapitres premier et deuxième composant la première partie présentent, d'une part, l'objet de la recherche et d'autre part, le cadre théorique et la méthodologie. Le chapitre trois et le chapitre quatre de la deuxième partie présentent respectivement deux types idéaux de modèle de pédagogie (Pédagogie Nouvelle et Pédagogie Traditionnelle) et deux types idéaux de modèle de famille (famille "nouvelle" et famille "traditionnelle"). Dans la troisième partie, le chapitre cinq est consacré à l'analyse de la conception de la vie scolaire et le chapitre six à l'analyse de la conception de la vie familiale. Enfin, la conclusion de l'étude dégage les principaux résultats de la recherche et traduit l'analyse des résultats en recommandations politiques sur les plans scolaire et social.

Résumé

La création de l'École Normale Supérieure d'Atakpamé rentre dans le cadre général de la réforme scolaire au Togo. Le Togo, comme tous les autres pays d'Afrique, a besoin, pour assurer son développement social, [6] culturel et économique, des hommes de pensée qui feront naître de grandes idées, des hommes d'action capables d'accomplir de grandes choses. C'est pourquoi l'Etat et les intellectuels togolais voient dans le système d'éducation scolaire un puissant agent de changement social. L'étude sociologique de la Pédagogie Nouvelle dans le contexte scolaire et social du Togo paraît dès lors fort intéressante à entreprendre. Elle permettrait, entre autres, de savoir comment les futurs enseignants intègrent les principes de cette pédagogie à leurs conceptions de l'école et de la famille. À la lumière d'une telle analyse on peut s'interroger sérieusement sur le degré de correspondance et de lien réels entre les principes formels d'une pédagogie et les réalités scolaires et sociales que vivent certains acteurs impliqués dans la pratique de cette pédagogie. Tel est, en gros, l'objet de la présente recherche.

[7]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.**

Première partie

OBJET, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

[Retour à la table des matières](#)

[8]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.**

PREMIÈRE PARTIE.

**Objet, cadre théorique
et méthodologie de la recherche**

Chapitre 1

OBJET DE LA RECHERCHE

1.1. Position du problème

[Retour à la table des matières](#)

L'objet de la présente recherche est l'étude sociologique d'une pensée pédagogique, c'est-à-dire l'analyse des rapports de l'école et de la société à travers la pédagogie. Il s'agit plus exactement de la Pédagogie Nouvelle en vigueur à l'Ecole Normale d'Atakpamé. Nous nous proposons d'étudier et d'analyser les conceptions que les normaliens, ayant suivi une formation de trois ans, se font de la "vie scolaire" et de la "vie familiale". Pour ce faire, nous avons choisi deux méthodes d'investigation : l'analyse de contenu dont la grille est le type idéal de Max Weber, et la technique d'entrevue pour la cueillette des données.

La pédagogie est à la fois une philosophie, une science et une technique. Comme l'éducation dont elle est d'ailleurs l'instrument le plus important, elle suppose une conception de l'homme, de l'école et de la société. La pédagogie est aussi théorie et pratique. En tant que pratique, elle est une action sociale et implique des relations éducatives : relation adultes-enfants, relation enfants entre eux. C'est au niveau de la relation éducative que se traduisent concrètement les objectifs du système d'éducation. Ainsi donc, connaissant une pensée pédago-

gique, on peut logiquement et sociologiquement déduire les modèles d'homme, d'école et de société [9] qu'elle suppose. La méthode du type idéal wébérien permet de faire une telle déduction ou construction.

On sait que toute société est constituée d'institutions et d'organisations. L'idéal dans une étude comme celle-ci, serait d'élaborer un type idéal de toutes les institutions sociales qui ont un but explicite ou implicite de socialisation. Cependant, une telle entreprise est pratiquement difficile, trop longue et dépasse le cadre strict d'une thèse de maîtrise. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier seulement deux institutions à savoir : l'institution scolaire et l'institution familiale. Pour bien signifier que ces institutions assument une fonction d'éducation et que l'éducation implique des relations sociales "adulte-enfants", nous désignons ces deux variables par "vie scolaire" et "vie familiale". L'idéal-type de Weber permettra ici de construire les modèles de "vie scolaire" et de "vie familiale" que supposent les modèles de Pédagogie Nouvelle et de Pédagogie Traditionnelle. Nous sommes naturellement amené à parler de ces deux courants de pensée pédagogique car d'une part, le nouveau est né en réaction contre l'ancien et d'autre part, c'est ce dernier qu'on essaie de remplacer. Les effets de l'ancien demeurent encore (on ne saurait faire totalement table rase du passé) et ceux du nouveau se font déjà sentir.

Par ailleurs, nous nous demandons quelles sont les conceptions des normaliens de la "vie scolaire" et de la "vie familiale" ? La technique d'entrevue permet de recueillir des informations auprès des interviewés. Ensuite, elles sont analysées, ordonnées et présentées sous forme de modèles de "vie scolaire" et de "vie familiale" qu'on appelle modèles vécus. Cette opération se fait par une méthode de recherche appropriée : l'analyse de contenu (des entrevues). La comparaison des modèles vécus et des modèles [10] idéaux-types permet de mettre en évidence les différences significatives, les décalages et les contradictions qui existent entre ces deux types de modèles. Nous reconstruisons ainsi des modèles intermédiaires, sorte de syncrétisme du vécu et du type idéal. Nous tentons également d'expliquer ces modèles syncrétiques par des données théoriques, des hypothèses explicatives en se référant à l'histoire et à la culture.

Le choix des dimensions "vie scolaire" et "vie familiale" peut s'expliquer par des raisons d'ordre théorique de sociologie de l'éducation

et de sociologie de la famille. La famille est sociologiquement définie comme une cellule sociale, un microcosme social, c'est-à-dire le "point de rencontre par excellence de l'individu et du social, de la nature et de la culture." ⁸ Dans la société traditionnelle tout comme dans la société moderne, industrielle ou technologique, la famille est le premier milieu de vie sociale de l'enfant. C'est la première institution sociale où l'enfant apprend et intériorise les éléments culturels de son environnement social immédiat et de la société globale. C'est là qu'il apprend à les intégrer à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et de l'action de ses parents et d'autres agents sociaux de la collectivité. C'est encore dans la famille que la personnalité individuelle de l'enfant commence à se développer. C'est également dans la famille que l'individu commence à développer sa personnalité sociale lorsqu'il apprend à différencier les rôles en fonction de son âge, de son sexe, de sa position dans la relation adulte-enfant, lorsqu'il apprend à obéir aux modèles culturels de la société, etc.

[11]

Nous venons ainsi de définir la famille par sa fonction de socialisation, sa fonction éducative. Et malgré le fait que la famille n'assume plus seule aujourd'hui cette fonction, mais la partage avec d'autres institutions telles que l'école, la presse, les associations professionnelles, etc., il est permis toutefois de reconnaître qu'elle (la famille) occupe une place importante et déterminante dans le développement intellectuel, moral et social de l'enfant, le futur adulte. C'est pourquoi nous assumons avec Jean Lacroix que

... la fonction éducative de la famille résulte directement de sa nature et de son être : c'est parce qu'elle est faiseuse de sociabilité qu'elle fait de l'enfant un home. ⁹

Du reste nous savons que de nombreuses études en sociologie de la famille, en sociologie de l'éducation et en psycho-sociologie ont largement montré qu'il existe des relations de culture et de réussite sco-

⁸ Nicole Gagnon, "La famille, lieu de sécurité affective" dans *Service social*, XXII, 1 et 2, janvier-septembre 1963, p. 7.

⁹ Jean Lacroix, *Forces et faiblesses de la famille*, Paris, Éditions du Seuil, 1948, p. 107.

laire entre la famille, l'école et la société. C'est-à-dire que l'enfant, l'écolier et le futur citoyen ne constituent pas des personnes distinctes, mais ces trois personnages ont un lien ontologique et sociologique et forment un tout ayant une histoire individuelle et sociale. Le problème des rapports de la famille, de l'école et de la société, c'est celui de la formation des enfants et des hommes de demain.

On peut mentionner quelques recherches à ce propos. De façon générale c'est connu, grâce à des travaux scientifiques, que le développement de l'intelligence et de la créativité est fonction de l'environnement social et culturel, des conditions économiques, des expériences vécues des premières [12] années de l'existence. C'est donc dire qu'il y a un apprentissage de l'enfant qui se fait au contact du milieu familial et de l'environnement social. Le modèle culturel de la famille a non seulement une influence sur le développement de l'intellect de l'enfant, mais également sur sa personnalité individuelle et sociale.¹⁰ Des études ont confirmé ce fait dans le contexte africain aussi. Dans une enquête effectuée par un psychologue camerounais, il a été démontré que le développement de l'intelligence, c'est-à-dire des "structures intellectuelles" des élèves est fonction de l'environnement social, culturel et économique.¹¹ Françoise Flis-Zonabend dans son étude sur les lycéens de Dakar¹² montre que les relations parents-enfants, les conflits entre l'élève et son milieu familial ont une certaine influence sur l'apprentissage scolaire et social des élèves dakarois. Au Togo des études faites par l'Institut Pédagogique National ont révélé que beaucoup de difficultés scolaires rencontrées par les élèves togolais sont dues à la langue (donc à la culture), aux relations familiales (parents-enfants).¹³

De façon plus précise des travaux scientifiques (sciences sociales) ont montré qu'il y a une relation entre l'éducation que reçoit un enfant

¹⁰ Le Conseil de Développement Social de Montréal, "L'éducation dans les milieux défavorisés" dans P.W. Bélanger et G. Rocher, *École et société au Québec*, Montréal, HMH, 1970, pp. 330-359.

¹¹ Essoh Ndamé, "Enquête sur l'état des structures intellectuelles des élèves camerounais" dans *Revue camerounaise de pédagogie*, no 10, 1967, pp. 15-23.

¹² Françoise Flis-Zonabend, *Lycéens de Dakar : Essai de sociologie de l'éducation*, Paris, François Maspero, 1968, pp. 78-91.

¹³ Cf. Projet de Réforme de l'Enseignement au Togo, op. cit., p. 8.

dans sa famille et son comportement à l'école (primaire).¹⁴ Et Michel[13] Cariou qui a effectué l'étude d'écrire :

Notre hypothèse générale peut donc être considérée comme vérifiée : il y a une influence de la famille, et plus précisément des pratiques éducatives des parents sur le comportement de l'enfant au cours préparatoire. Il n'y a pas de coupure radicale entre l'enfant et l'élève et les attitudes générales de personnalité dont nous avons postulé la formation dans la famille semblent bien être en œuvre pour permettre à l'enfant une plus ou moins bonne adaptation à la tâche scolaire et au groupe classe.¹⁵

Jean-Guy Lacroix (1973)¹⁶ a étudié l'influence que les attitudes éducatives parentales exercent sur l'autonomie, le développement et l'exercice des "aptitudes" créatrices chez l'enfant. Il a établi qu'il y a une relation entre les éléments principaux suivants : d'une part, les aptitudes cognitives propres à la créativité et d'autre part, les conditions du milieu éducatif familial qui permettent ou ne permettent pas à la motivation intrinsèque, les attitudes d'autonomie et de créativité des adolescents de se développer et de s'exercer.

En un mot, les rapports "famille-école-société" ou "enfant-écolier-citoyen" sont solides, interreliés et indissociables et pour ainsi dire, il existe un lien très étroit entre le milieu familial, l'apprentissage scolaire et l'apprentissage de la vie sociale. On ne saurait, par conséquent, faire une coupure radicale entre l'enfant et l'écolier dans la mesure où les attitudes générales de personnalité qu'il acquiert et développe dans la famille sont susceptibles d'influencer son comportement à l'école.

[14]

Il existe également une raison d'ordre pratique qui justifie le choix des deux dimensions "famille et école" que nous étudions. Notre raisonnement est que les normaliens sont des citoyens qui sont déjà ou

¹⁴ Michel Cariou, "Influence des attitudes d'autonomie dans la famille sur le comportement de l'enfant au cours préparatoire" dans *Enfance*, nos 3, 4 et 5, septembre-décembre 1974, pp. 259-276.

¹⁵ Ibid., p. 274.

¹⁶ Jean-Guy Lacroix, *La créativité chez les adolescents. Une enquête menée auprès des lycéens de milieu socio-économique semi-urbanisé*. Thèse présentée pour le Doctorat de 3^e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence, juillet 1973.

bien des pères et mères, ou bien des futurs pères et mères de famille. Tous les élèves-maîtres interviewés lors des premières entrevues ont clairement exprimé leur intention ferme de se marier et de fonder une famille tôt ou tard. C'est donc dire qu'ils ont une certaine idée, une certaine opinion de la vie familiale passée, présente ou future. Par ailleurs, les normaliens sont des citoyens et des futurs enseignants. Aux yeux des élèves ils représenteront le "monde des adultes". Dans leur future profession ils ne se conformeront pas nécessairement, ni strictement au contenu culturel des programmes et des manuels scolaires pour transmettre les connaissances et les valeurs sociales. Les normaliens appartiennent à un milieu social, à une société globale. C'est à ce milieu, c'est à cette société qu'ils puisent et puiseront les images, les valeurs et les modèles qu'ils vont transmettre aux élèves.

Le maître vise donc à transmettre le contenu prescrit par le programme d'études mais il assume cette tâche tout en puisant, dans la société environnante, des valeurs, des attitudes ou des opinions dont il empreint son action éducative. ¹⁷

L'enseignant influence donc personnellement les élèves par ses attitudes et ses propres représentations. Il est souvent amené à redéfinir son rôle en fonction de situations nouvelles. Dans son quartier, dans son milieu social, dans la société, le futur enseignant doit être un citoyen exemplaire, [15] un modèle par sa conduite, sa personnalité, son comportement, etc. Et la réforme scolaire a mis un accent très particulier sur la personnalité du maître-éducateur. Toutes ces raisons et assertions justifient bien, nous semble-t-il, le choix des deux variables ou dimensions que nous voulons étudier.

En résumé, le problème que cette recherche tente d'explorer et d'éclaircir se traduit en ces termes. La Pédagogie Nouvelle est l'instrument éducatif choisi, par les définisseurs du programme de formation de l'École Normale, pour former les nouveaux enseignants togolais, les "maîtres-animateurs", les "maîtres-camarades". Ceux-ci formeront les futurs citoyens. Opter pour une pensée pédagogique, c'est

¹⁷ Pierre W. Bélanger et André Juneau, "Les maîtres de l'enseignement primaire : étude socio-culturelle" dans P.W. Bélanger et G. Rocher, *École et Société au Québec*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, nouvelle édition revue et augmentée, Tome 1, 1975, p. 91.

opter d'emblée pour le type d'école, le type d'home et le type de société que cette pédagogie implique logiquement et sociologiquement. Grâce à la méthode du type idéal, nous construisons sous forme de modèles, le type d'home, d'école et de famille que supposent la Pédagogie Nouvelle et la Pédagogie Traditionnelle. Nous désignons ces modèles par les concepts de "vie scolaire" et de "vie familiale". Ensuite, nous comparons ces modèles idéaux-types aux modèles vécus des normaliens. De façon générale, l'étude s'inscrit dans la tradition de la sociologie de l'éducation qui analyse l'école dans ses rapports avec la société globale dans laquelle elle s'insère ou la société idéale à venir. Dans le cas particulier qui nous intéresse ici, une telle approche a l'avantage de montrer tant soit peu, dans quelle mesure l'Ecole Normale arrive à former des enseignants togolais qui adhèrent de façon significative aux valeurs et aux principes scolaires et familiaux que suppose la Pédagogie Nouvelle. Voilà le noeud et la problématique de cette recherche ? *

[16]

1.2. Postulats et hypothèses de la recherche

[Retour à la table des matières](#)

À Pédagogie Nouvelle, espoir de valeurs sociales nouvelles ! À Pédagogie Nouvelle, formation nouvelle d'enseignants ! À formation pédagogique nouvelle, espoir de citoyens nouveaux ! On peut résumer en ces termes les postulats et hypothèses qui sont susceptibles de sous-tendre cette étude. En effet, lorsque l'éducation en général et la pédagogie en particulier sont considérées comme des agents de changement social, elles critiquent certains aspects de la société présente ou ancienne, propose de nouvelles valeurs scolaires et sociales et cherchent à former un homme nouveau, citoyen qui est appelé à vivre et à travailler dans la société actuelle et future.

* Les principaux concepts utilisés ici à savoir : le type idéal, la vie scolaire, la vie familiale, le modèle sont définis plus loin dans le travail.

Le système éducatif, écrit J. Chobaux, a pour fonction à la fois de maintenir et de reproduire le système social en place et de participer à la transformation et à l'évolution de celui-ci. ¹⁸

Dans le cas de la réforme de l'enseignement au Togo, l'école

doit permettre la formation de l'esprit critique, base de toute culture moderne. Cette formation de l'esprit critique doit aboutir à la vérification des conventions et traditions tout en préservant les valeurs qui ne sont pas des freins psycho-sociologiques au développement, mais susceptibles de s'inscrire dans un consensus national, africain et universel. ¹⁹

Nous présumons donc que la formation pédagogique et culturelle à l'Ecole Normale vise à développer chez les candidats au métier d'enseignant, un certain nombre d'opinions, de conceptions et d'attitudes "professionnelles" [17] (le futur maître sera un technicien et un spécialiste) ; et socioculturelles (le futur maître sera un interprète des valeurs culturelles privilégiées et dominantes de la société à l'école et dans son milieu).

Postulats

Nous postulons que toute pensée pédagogique suppose logiquement un type de "vie scolaire" et un type de "vie familiale" donnés. Si donc l'École Normale assume sa fonction, il est alors permis de postuler que les normaliens sortants traduisent plus ou moins, dans leurs conceptions de la "vie scolaire" et de la "vie familiale", les principes formels de la pensée pédagogique nouvelle. Nous postulons également qu'un milieu familial et un milieu scolaire favorables au développement de la créativité, de l'initiative, de l'autonomie et de la démocratie chez l'enfant, doivent posséder approximativement les mêmes caractéristiques éducatives et culturelles. De même, un milieu

¹⁸ Jacqueline Chobaux, "Innovation, école et société" dans *Écoles de demain*, Montréal, Editions Hurtubise, HMH, 1976, p. 33.

¹⁹ M.E.N., *Projet de Réforme de l'enseignement au Togo*, Lomé, 1973, p. 10.

familial et un milieu scolaire qui favorisent le développement de la non-créativité, de la dépendance et de l'autocratie, possèdent les mêmes caractéristiques éducatives et culturelles. Ces postulats doivent être lus avec l'arrière-idée que toutes les choses restent égales par ailleurs. Les cas exceptionnels ne font que confirmer la règle générale.

Hypothèses

Nous formulons deux hypothèses de travail :

- 1) Les conceptions que les normaliens interviewés se font de la "vie scolaire", s'identifient plus au type idéal de la "vie scolaire nouvelle" (Pédagogie Nouvelle) qu'au type idéal de la "vie scolaire traditionnelle" (Pédagogie Traditionnelle.).

[18]

- 2) Par contre, les conceptions que les normaliens se font de la "vie familiale", s'identifient plus au type idéal de la "vie familiale traditionnelle" (Pédagogie Traditionnelle) qu'au type idéal de la "vie familiale nouvelle" (Pédagogie Nouvelle).

Nous ne cherchons pas à savoir si le futur maître en situation pédagogique est compétent ou non, transmet correctement le contenu de sa matière ou non. Nous voulons savoir quelle est sa conception ou représentation de la "vie scolaire". C'est-à-dire sa conception de l'ensemble cohérent que constituent les principes éducatifs, la conception du maître et de l'élève ; la conception des relations éducatives maître-élèves, des objectifs et finalités de l'éducation scolaire. Nous voulons également savoir comment le futur enseignant togolais conçoit-il la "vie familiale". C'est-à-dire sa conception de l'ensemble cohérent que constituent les principes culturels de %'famille, la conception de l'enfant, de l'adulte, des relations parents-enfants, des relations époux-épouses et enfin la conception des objectifs et finalités de l'éducation familiale.

1.3. Contexte général du pays de l'étude

[Retour à la table des matières](#)

Une fois le problème d'investigation posé et avant d'aborder les questions de littérature et de théorie relatives à l'étude, il est intéressant de donner un aperçu général du contexte géographique, historique, social, politique et scolaire du Togo, c'est-à-dire du pays où se situe cette recherche. Tel est l'objet de cette section qui permet ainsi de situer le lecteur québécois ou tout lecteur étranger dans l'espace et le temps par rapport à l'étude, et de rafraîchir la mémoire du lecteur africain, y compris, bien sûr, le Togolais.

[19]

*1.3.1 Situation géographique **

Situé dans l'hémisphère nord, en Afrique Occidentale, le Togo s'étend entre le 6^e et le 11^e degré de latitude et en longitude, entre le méridien de Greenwich et le méridien 1040' est. L'heure officielle est l'heure G.M.T. Pays d'Afrique de l'Ouest, le Togo est limité au sud par l'océan Atlantique, au nord par la Haute-Volta, à l'est par la République Populaire du Bénin (anciennement Dahomey) et à l'ouest par le Ghana.

D'une superficie de 56,600 km² (kilomètres carrés), il s'étend sur une longueur de 600 km (kilomètres). Sa largeur varie de 50 km à 200 km. Comparativement à d'autres pays, le Togo est 170 fois plus petit que les États-Unis d'Amérique, 400 fois plus petit que l'U.R.S.S., 10 fois plus petit que la France, 176 fois plus petit que le Canada et 27 fois plus petit que la province de Québec. Il dépasse par contre en superficie quelques pays d'Afrique tels que la Gambie, l'île Maurice, le Rwanda, le Burundi. Les pays limitrophes le dépassent en superficie.

* Pour de plus amples informations sur la géographie du Togo, le lecteur pourra consulter : Hermann Attignon, *Géographie du Togo*, Lomé, Editogo, 1970, 75 p.

C'est ainsi que le Bénin est deux (2) fois plus vaste que le Togo, le Ghana quatre (4) fois et la HauteVolta cinq (5) fois. Avec ses 55 km de côte, le Togo a le plus petit développement côtier de l'Afrique. Son cordon littoral est planté de cocotiers.

Le relief et le climat : Une chaîne de montagnes ancienne, formée au Précambrien, traverse le pays en écharpe dans sa partie centrale, du nord-nord-est au sud-sud-ouest. Cette chaîne de l'Atakora (appelée localement Monts-Togo) qui culmine à 1020 mètres sur le Mont Agou s'articule en divers massifs et plateaux. De part et d'autre (c'est-à-dire au nord et au sud) de [20] la zone montagneuse, s'étendent deux grandes plaines : la plaine de l'Oti et la plaine du Mono. Le Togo est caractérisé par deux types de climat qu'on retrouve de part et d'autre du 8e parallèle. Au sud le climat est de type équatorial marqué par deux saisons pluvieuses : une grande saison de mars à juillet, et une petite saison de septembre à octobre. De type tropical, le nord est caractérisé par une saison pluvieuse s'échelonnant d'avril à octobre. Le Togo subit l'influence de la mousson du sud-ouest (vent océanique, humide, qui apporte la pluie) et celle de l'harmattan (vent sec poussiéreux, mi-froid, mi-chaud, qui engendre la sécheresse). Du sud vers le nord, les températures moyennes maxima augmentent (Lomé au sud 300.4 Celsius, Mango au nord 340.4 C) alors qu'inversement les températures minima diminuent (Lomé 220.8 C, Mango 190 C). Les plus fortes chaleurs se font sentir à la fin de la saison sèche. Le mois d'août est généralement le plus frais pour toutes les régions du pays. Les régions montagneuses sont très arrosées. Le sud du pays reçoit moins de pluie que le nord. Cette sécheresse relative explique la disparition de la forêt dense au sud du Togo.

Population : En 1970, la population du Togo était estimée 1 2 millions d'habitants. Le taux d'accroissement est de 2,6%. La densité de la population est en moyenne de 35 habitants par km². C'est la plus forte de l'Afrique francophone sauf le Burundi et le Rwanda. Mais cette densité va d'un minimum d'environ 25 dans la région des savanes de l'extrême nord à un maximum de 200 ou plus dans certaines régions du littoral. La population du Togo est extrêmement jeune : le quart (1/4) des Togolais a moins de cinq ans, la moitié moins de quatorze ans et 57% de la population a moins de 20 ans. On dénombre environ une quarantaine de groupes ethniques. Les Ewé au sud ne sont pas les plus nombreux, mais ils n'en constituent pas moins le groupe

ethnique et linguistique important. En second lieu se classent les Kabyé. [21] Parmi les autres principaux groupes, on peut citer les Mina, les Adja au sud ; les Akposso, les Akébou, les Ifé-Yoruba d'Atakpamé au centre ; les Cococoli, les Bassar, les Konkomba, Tchokossi au nord. Lomé, la capitale, située au bord du golfe du Bénin, compte plus de 150,000 habitants. Environ un (1) Togolais sur treize (13) vit dans la capitale. Parmi les principales agglomérations urbaines du Togo, on retrouve Sokodé (14,200 habitants), Kpalimé (11,900 habitants), Anèho (10,400 habitants), Atakpamé (9,200 habitants), Bassar (9,200 habitants), Mango (7,800 habitants).

*1.3.2 Aperçu historique **

Cet aperçu ne tiendra compte que de l'histoire de la colonisation, de l'indépendance et de l'après-indépendance. Togo, en langue ewé, signifie "bord de la lagune". Le pays a emprunté son nom au village de "Togo" (actuellement Togoville) à l'occasion du premier traité de protectorat signé le 5 juillet 1884 entre l'explorateur allemand Gustav Nachtigal (ou de l'Empereur d'Allemagne) et le roi Mlapa III de "Togo". La colonisation allemande au Togo durera une trentaine d'années. En effet, à l'issue de la Première Guerre mondiale, le Togo tombe aux mains de la France et de la Grande Bretagne qui se partagent le pays, créant des frontières artificielles et scindant des ethnies en deux. Placé sous le mandat de la Société des Nations entre les deux guerres mondiales, le Togo devient un pays sous tutelle de l'ONU en 1946. En 1956, la partie du Togo sous administration britannique a été annexée à la Gold Coast (devenue le Ghana après son indépendance en 1957). La même année, le Togo, sous administration française englobant [22] les 2/3 de la superficie totale du pays, devient la première république autonome d'Afrique Noire francophone. Ce statut permet au pays d'obtenir une autonomie interne, mais le contrôle des affaires étrangères, de la défense nationale, des monnaies et des changes restent sous la responsabilité de la France.

* Pour des informations plus détaillées sur l'histoire du Togo, le lecteur pourra consulter :

- Robert Cornevin, *Le Togo*, Paris P.U.F. (Que sais-je ?), 1967, 128 p.
- Joseph Ki-Zerbo, *Histoire de l'Afrique Noire*, Paris, Hatier, 1972.

Le 27 avril 1960, après des élections contrôlées par les Nations-Unies, le Togo accède à l'indépendance mais conserve les institutions administratives, politiques et scolaires héritées de la colonisation. Sur le plan politique, la Constitution a été abolie depuis 1963. Un comité constitutionnel a été chargé d'élaborer une nouvelle constitution. Le parti unique R.P.T. (Rassemblement du Peuple Togolais) dirige et contrôle la vie de la Nation sous tous les aspects, politique, économique, social et culturel. Le gouvernement assure les pouvoirs législatif et exécutif. Les dispositions sont prises par décrets et ordonnances. Le chef du gouvernement est aussi chef de l'État. Le pouvoir judiciaire est exercé par une cour suprême. Sur le plan de l'organisation administrative, le pays est divisé en cinq régions ayant à leur tête un inspecteur de région nommé par le président de la république. Il s'agit de la région Maritime, la région des Plateaux, la région Centrale, la région de Kara et la région des Savanes. Une vingtaine de circonscriptions administratives se répartissent dans ces régions. Un chef de circonscription, nommé par le président de la république, se trouve à la tête de chaque circonscription. Il est assisté d'un conseil. Un poste administratif est localisé dans chaque circonscription. Quelques villes sont dotées d'une commune.

1.3.3 Situation économique

Le Togo est un pays essentiellement agricole. Près de 80% de la population [23] active se consacre à l'agriculture travaillant généralement à son compte. Les cultures vivrières, surtout celles du maïs et du manioc au sud, de l'igname, du sorgho et du mil au centre et au nord, occupent environ 85% des terres cultivées ; le reste est consacré à des cultures industrielles : coton, arachide, café et cacao. Il s'agit généralement de petites plantations. Au total, les surfaces cultivées représentent environ le cinquième de la superficie et les terres en jachère également le cinquième. En général, la production globale des cultures vivrières suffit à subvenir aux besoins de la consommation intérieure et permet d'exporter un excédent de maïs et d'igname vers les pays voisins tels que le Ghana, le Bénin et la Haute-Volta. Jusqu'à ces derniers temps, le riz fait exception à cette règle et il faut en importer. Mais par ailleurs, il serait possible d'accroître la production vivrière

surtout en étendant les superficies cultivées et en introduisant et généralisant des techniques perfectionnées (techniques intermédiaires, techniques appropriées) de culture et d'élevage, et en augmentant l'investissement dans le secteur rural.

Dans le secteur industriel, on note surtout une importance relative des industries extractives, comme l'usine d'exploitation des gisements de phosphates de Kpémé près de Lomé, la cimenterie, la marbrerie. L'industrie de transformation dérivée de l'agriculture est relativement développée. Les plus importantes sont des usines de traitement des denrées alimentaires, notamment des usines de tapioca, de fécule de manioc, d'huile de palme. Il existe également une brasserie, une usine textile, trois usines d'égrenage du coton et une usine d'égrenage de kapok. L'industrie chimique ne comprend qu'une savonnerie et une usine d'objets en matière plastique.

En résumé, on peut dire que le Togo n'est pas un pays très industrialisé. [24] Après l'agriculture, c'est le commerce qui fournit la part la plus importante du PNB, et cette part s'accroît d'année en année. Les économistes expliquent cette importance relative du commerce dans l'économie togolaise par la situation géographique du pays et les liens culturels et ethniques qui unissent ses habitants avec ceux des pays voisins ; la proportion relativement considérable de denrées locales vendues plutôt que consommées par le producteur et à la politique libérale de commerce suivie par l'Etat. Les femmes togolaises jouent un rôle relativement important dans le commerce intérieur et extérieur du Togo.

1.4. Contexte scolaire

1.4.1 Quelques problèmes de l'enseignement

[Retour à la table des matières](#)

L'on peut rappeler brièvement certaines caractéristiques de la population togolaise. La masse rurale représente 80% de la population active. Le revenu des agriculteurs est généralement très bas ; le revenu annuel per capita est de 50 dollars chez les agriculteurs, et d'environ

70 dollars chez les ouvriers non agricoles des zones urbaines.²⁰ La population est extrêmement jeune (57% de la population a moins de 20 ans). Le taux de scolarisation est de l'ordre de 47% en 1975.²¹ L'exode rural est une réalité vivante au Togo : les jeunes fuient les villages pour les villes. La population rurale est généralement analphabète, c'est-à-dire qu'elle ne sait ni lire, ni écrire non seulement la langue française qui est la langue officielle, [25] mais également les langues nationales qui sont relativement développées comme l'éwé et le kabyè. Il faut ajouter à tout cela une démographie galopante. Tous ces facteurs posent évidemment de sérieux problèmes d'éducation et surtout de scolarisation.

Après l'indépendance, le Togo a conservé, pour l'essentiel, le système d'enseignement hérité de la colonisation. Ce système scolaire est calqué sur celui de la France en ce qui concerne non seulement les structures, mais aussi les programmes, le contenu de l'enseignement et les méthodes pédagogiques. C'est donc dire que le système d'enseignement n'était pas adapté aux réalités et aux besoins sociaux, culturels et économiques du Togo.²² On note des problèmes d'adaptation des élèves et étudiants au milieu scolaire, de déperditions dues à des redoublements et à des abandons. Voici quelques données de statistiques scolaires. Les effectifs des classes sont pléthoriques : en 1970 les classes primaires comptaient 47 à 51 élèves chacune dans le secteur privé, 57 à 59 dans le public, avec des maxima atteignant parfois 180 dans les cours préparatoires, c'est-à-dire les deux premières années de l'élémentaire ou primaire.²³ Dans l'enseignement secondaire public, les classes comptaient, au cours de la même année, une moyenne de 64 pour la classe de 6e (secondaire 1), 57 pour la 5e (se-

²⁰ F.M.I., *Études générales sur Les économies africaines*, Washington, D.C., Fonds monétaire international, 1970, Tome 3, p. 656. Le F.M.I. a puisé ces données du Ministère des Finances, de l'Économie et du Plan Inventaire Économique du Togo, 1970.

²¹ M.E.N., "Projet de scolarisation par région et circonscription administrative", Lomé, Plan quinquennal (1971-1975).

²² Cf. Kayissan Houenassou, *Dualisme de l'éducation dans les pays de la côte du Bénin*, Lomé, Institut National de la Recherche scientifique, 1973, pp. 82-128 et : M.E.N., *Réforme de l'Enseignement au Togo*, Lomé, 1973, 63 p.

²³ Source : Ministère des Finances, de l'Économie et du Plan, République togolaise, *Plan de Développement Économique et social* (1971-1975), p. 259.

conculaire II), et 48 pour la 4e (secondaire III). ²⁴ En moyenne 75% des élèves du secteur public et 81,3% du secteur privé achèvent leurs études primaires sans ou avec 1 à 2 redoublements. Durant le premier plan quinquennal (1965-1970), [26] le pourcentage moyen de réussite au certificat de fin d'études primaires a été de 39,4%, avec un maximum de 44,7% en 1968 et un minimum de 3% en 1969. ²⁵

Malgré les efforts considérables qui ont été déployés durant cette période, le taux national de scolarisation reste faible par rapport à la population d'âge scolaire : en avril 1970 ce taux était de 41,3%, c'est-à-dire une population d'âge scolaire de 498.759 personnes et une population scolarisée de 206.283 personnes. Ce taux a connu une progression annuelle moyenne seulement de 0,55. Et de conclure les planificateurs togolais de l'éducation : "À ce rythme la scolarisation totale n'est pas possible avant les cent ans." ²⁶

Les inégalités régionales accentuent les inégalités scolaires. Le sud est plus scolarisé que le grand nord du pays. Comme le montre le tableau ci-dessous, le nombre de scolarisés sur 1.000 habitants est :

Tableau 1.

Les inégalités régionales accentuent les inégalités scolaires

[Retour à la table des matières](#)

Sud		1969/1970
	Maritime	126
	Plateaux	123
	Centrale	82
	Kara	101
	Savanes	45 ²⁷
Nord		

²⁴ *Ibid.*, p. 260.

²⁵ *Ibid.*, p. 260.

²⁶ *Ibid.*, p. 262.

²⁷ *Ibid.*, p. 259.

Pour tout le pays, le nombre de personnes scolarisées par 1.000 habitants [27] était de 105 en 1969-1970. Les salles de classes sont en nombre insuffisant : on a pu construire seulement 159 classes dans le secteur public sur les 800 prévues par le plan, soit 20%. Le nombre des maîtres de l'enseignement primaire reste insuffisant tant au niveau quantitatif que qualitatif. Le tableau ci-dessous donne une idée sur la répartition par qualification des enseignants du primaire.

Tableau 2.

La répartition par qualification des enseignants du primaire

[Retour à la table des matières](#)

	1968/1969	1969/1970
Instituteurs	3,5%	3,8%
Instituteurs adjoints	28,65%	28,0%
Moniteurs	67,85%	68,2% ²⁸

Le taux de rendement du premier cycle de l'enseignement secondaire (soit l'équivalent du secondaire IV) est de 34,6% dans le secteur public et de 27,8% dans le privé. ²⁹ Sur le nombre total des enseignants nationaux de l'enseignement secondaire, seulement 10,4% possèdent un niveau d'études universitaires en 1969-1970. ³⁰

Voilà dégagés les grands problèmes de l'éducation et surtout de l'enseignement au Togo. Ce tableau qu'on vient de brosser paraît sombre. En effet, les objectifs du premier plan quinquennal en matière d'enseignement n'ont pas été atteints. Et en 1970, c'est-à-dire à la fin du plan et au début du deuxième plan, la plupart des problèmes qui se posaient au lendemain de l'indépendance continuent de se poser. Mais,

²⁸ *Ibid.*, p. 259.

²⁹ *Ibid.*, p. 260.

³⁰ *Ibid.*, p. 260.

depuis 1970, quelques progrès ont été faits. Le taux de scolarisation était de 47% en 1975. Entre-temps une réforme des programmes et du contenu de l'enseignement a été amorcée au niveau de l'école primaire, de nouvelles écoles et classes ont été construites. [28] Une commission nationale de la réforme scolaire a été constituée et son rapport final a été publié en 1973. Cette commission a travaillé de concert avec l'Institut Pédagogique National et l'École Normale Supérieure d'Atakpamé créée en 1968.

Le système d'enseignement du Togo connaît actuellement une période de transition. La mise en application de la réforme se fait graduellement. Le système scolaire chevauche entre l'abandon des objectifs, des structures et des méthodes de l'“École Traditionnelle” et la réalisation concrète des objectifs, structures et méthodes de l'“École Nouvelle” togolaise, pour utiliser un terme de la réforme de l'enseignement. L'introduction des Méthodes Actives en pédagogie dans les écoles, la formation des "maîtres-animateurs", la nomination de nouveaux directeurs conformément aux recommandations de la réforme, etc., tout cela constitue une réalité pour qu'on puisse parler ici des grands traits de l'École Nouvelle togolaise.

1.4.2 Objectifs et structures de la réforme de l'enseignement

Les objectifs de la réforme scolaire sont entre autres, la démocratisation de l'éducation scolaire, la réhabilitation des langues et cultures africaines et particulièrement celles du Togo, l'adaptation de l'école aux réalités sociales et économiques du milieu et du pays. Les méthodes d'enseignement sont celles de la Pédagogie Nouvelle. Sur le plan d'organisation et des structures, le système d'enseignement comprend quatre niveaux ou degrés : 1) l'enseignement du premier degré qui est subdivisé en deux sous-niveaux, soit les jardins d'enfants d'une durée de trois ans, qui reçoivent les enfants dès l'âge de deux ans et l'enseignement élémentaire ou primaire sanctionné par le certificat d'études du premier degré (CEPD) après six années d'études. 2) L'enseignement du deuxième degré qui comprend [29] deux sous-niveaux, c'est-à-dire un cycle d'observation de deux ans et un cycle d'orientation également de deux ans.

Le premier degré constitue un tronc commun à tous les élèves qui ont terminé le premier degré et commencent le deuxième. La spécialisation débute au cycle d'orientation. 3) L'enseignement du troisième degré comprend : a) les Lycées d'enseignement général, les Lycées techniques et les Lycées agricoles ; b) les écoles spécialisées comme l'École Normale des Instituteurs, l'Institut National de la jeunesse et des sports. La durée des études de l'enseignement du troisième degré est de trois ans. On y accède par un concours national. 4) L'enseignement du quatrième degré constitue l'enseignement supérieur et universitaire. Il comprend donc les Grandes Écoles et les Facultés. Le quatrième degré dont la durée varie de trois à sept ans reçoit les élèves du troisième degré ayant réussi à leur examen de fin de troisième année. L'École Normale Supérieure sur laquelle porte la présente étude et dont nous parlerons dans la sous-section suivante fait partie de l'enseignement du quatrième degré. Telles sont les grandes lignes de la réforme de l'enseignement au Togo.

Sans prétendre faire ici une critique, nous poserons cependant quelques questions de réflexion sur cette réforme. Dans quelle mesure les structures de l'École Nouvelle togolaise sont fondamentalement différentes de l'ancien système scolaire ? Ce qui semble être nouveau, c'est l'introduction des cycles d'observation et d'orientation dans l'enseignement du deuxième degré et la spécialisation qui commence tôt et qui permet aux jeunes, soit de continuer leurs études au troisième degré, soit d'accéder directement au marché du travail avec une formation professionnelle et non plus seulement avec une connaissance théorique et purement livresque. Quant [30] à la durée du deuxième degré, elle correspond exactement (4 ans) à celle des anciens Collèges d'enseignement général, et la durée du troisième degré à celle de l'ancien second cycle de l'enseignement du second degré, c'est-à-dire les classes de seconde, première et terminale des Lycées. Par ailleurs, l'âge scolaire de deux ans pour entrer aux jardins d'enfants nous paraît trop bas. À cet âge l'enfant, nous semble-t-il, doit vivre son enfance, rester auprès de ses parents et non être embrigadé dans une institution scolaire. Le fait que les langues d'usage dans les jardins d'enfants soient les langues locales ne change rien au problème. La création de plusieurs degrés d'enseignement ayant chacun à leur tête un directeur constitue une forte bureaucratisation et centralisation du système scolaire. Ce sont là deux phénomènes qui ne favorisent guère des rela-

tions d'administration scolaire et de pédagogie souples et démocratiques.

Dans quelle mesure peut-on parler de démocratisation de l'école, lorsqu'on sait qu'il existe au Togo comme dans la plupart des pays africains de grandes inégalités régionales, sociales, économiques et culturelles ? ³¹ Pour offrir réellement des chances égales à tous les citoyens (filles et garçons) face à l'école, il faut que la réforme scolaire soit suivie d'une profonde réforme sociale, politique et économique. Dans le cas contraire, l'école et plus précisément l'«École Nouvelle» togolaise ne fera que favoriser les "déjà-favorisés" et défavoriser les "déjà-défavorisés". Enfin, il y a eu lieu de se demander si les manuels scolaires ou les livres de lecture en vigueur [31] dans nos écoles véhiculent les principes d'autonomie, de démocratie, de créativité, d'auto-discipline et de relation maître-élèves souple que suppose la Pédagogie Nouvelle adoptée par la réforme scolaire et enseignée à l'École Normale d'Atakpamé ? Si ces manuels continuent de véhiculer des principes d'autorité, d'autocratie, de discipline rigide, etc., il y aurait une contradiction entre les objectifs et méthodes de la réforme et les réalités scolaires ; la réforme de l'enseignement serait une œuvre partielle et pour ainsi dire inachevée.

Il ne s'agit là que de quelques réflexions générales sur l'ensemble de la réforme scolaire. Le présent travail, on le sait, s'attache plus à analyser un aspect spécifique de cette réforme : la Pédagogie Nouvelle et la formation des maîtres à l'École Normale. Mais quelles sont les caractéristiques de cette dernière ?

³¹ Cf. Marie Eliou, "Les inégalités en matière d'éducation en Afrique : une analyse" dans *Perspectives* (Unesco), VI, 4, 1976, pp. 601-614. et Jean-Yves Martin, "Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional" dans *Revue française de sociologie*, XVI, 3, juillet-septembre 1975, pp. 317-334.

1.5. L'École Normale Supérieure d'Atakpamé (E.N.S.)

[Retour à la table des matières](#)

La formation des enseignants qualifiés au Togo n'a pas commencé avec la création du complexe EXI.-E.N.S. (École Normale d'Instituteurs et École Normale Supérieure) en 1968. Cette tradition remonte aux environs de 1912 alors que le Togo était encore une colonie allemande. C'est pourquoi, dans cette section, nous ferons un historique des institutions de formation des enseignants, nous présenterons ensuite l'E.N.S. dans ses objectifs, structures, organisations et son fonctionnement.

1.5.1 Historique des institutions de formation des enseignants au Togo

L'institution de formation des maîtres togolais qui deviendra plus tard l'École Normale de Togoville³² (au sud du pays et non loin de Lomé), a été [32] fondée vers 1912 par des missionnaires allemands. Au début, cette institution formait des maîtres catéchistes et plus tard elle a servi d'école préparatoire pour des moniteurs et instituteurs. Après le départ des Allemands et le début de la colonisation française à la fin de la première guerre mondiale, l'école de Togoville passa aux mains des missionnaires français. En 1927, Mgr Cessou réouvrit une école de catéchistes qui fonctionna jusqu'en 1943, date à laquelle elle fut transformée en École Normale intervicariale pour le Togo et le Dahomey (actuellement le Bénin). Cette école fut dirigée par la Société des Missions Africaines de Lyon jusqu'en 1952. En septembre de la même année, les Frères des Écoles Chrétiennes du Québec prennent la direction de l'École Normale de Togoville.

³² Cf. Revue Les Frères des Écoles Chrétiennes du Québec au Cameroun et au Togo, 2, 1952, pp. 25-45.

En 1952, l'institution comptait environ 105 élèves dont 52 originaires du Togo et 53 du Dahomey. Ces élèves détiennent le certificat d'études primaires et après quatre années d'études normales, ils obtiennent un brevet élémentaire, diplôme qui leur donne droit d'enseigner dans les écoles primaires privées catholiques ou publiques du pays. Le programme de formation comportait deux catégories de disciplines. Aux diverses disciplines théoriques exigées par le brevet élémentaire, on ajoutait des cours théoriques et pratiques de pédagogie en troisième et quatrième années. Les normaliens faisaient des stages dans une école primaire d'application. Le programme comportait également des leçons d'anglais et de musique. Actuellement l'École Normale de Togoville n'existe plus. Elle est devenue un établissement d'enseignement secondaire.

En 1945, l'État colonial français créa un Cours Normal à Atakpamé, petite ville située à 170 km au nord de Lomé la capitale.³³ Cet établissement [33] était localisé dans le quartier Lom-Nava. Il recrutait des élèves détenteurs du Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (C.E.P.E.) ou des élèves ayant terminé leur cours supérieur de l'école primaire. Après trois années de formation, les élèves sortaient avec le grade de "moniteurs de cadre". En 1949, le Cours Normal a été transféré au "quartier administratif" de la ville (Atakpamé) c'est-à-dire à l'emplacement actuel du Cours Complémentaire d'Application (C.C.A.). Jusqu'en 1951, on continuait de former des "moniteurs de cadre" mais à partir de 1952, le Cours Normal devenait l'École Normale du Togo. Les élèves-maîtres y étaient admis après avoir réussi au concours d'entrée en classe de 6e (secondaire I). La formation était de quatre ans et était sanctionnée par un examen de Brevet élémentaire. Plus tard, les normaliens brevetés devaient nécessairement faire une année de formation professionnelle. L'École Normale formait ainsi des instituteurs-adjoints ou des instituteurs.

En 1967, un nouveau Cours Normal fut créé à Lama-kara avec un effectif de 50 élèves-maîtres. Malgré l'existence de ces deux institutions de formation, celle d'Atakpamé et de Lama-kara, la pénurie d'enseignants sur le double plan quantitatif et qualitatif se faisait sentir toujours. À ce problème s'ajoutaient d'autres déjà mentionnés, à savoir

³³ Cf. la partie "Historique" dans E.N.S., *Présentation de l'École Normale Supérieure d'Atakpamé*, Document officiel, 1970.

le manque de matériel, le nombre très insuffisant d'inspecteurs primaires, le manque de professeurs qualifiés au niveau secondaire, un taux de déperditions scolaires très élevé, etc. Trouver une solution efficace à ces problèmes d'éducation demeurerait une nécessité et même une urgence pour l'État togolais. En 1967 également, ce dernier présenta alors aux Nations-Unies une requête pour un projet de création d'une École Normale pour la formation d'instituteurs et de professeurs du premier cycle secondaire. Cette requête fut acceptée et l'École Normale Supérieure d'Atakpamé fut créée en septembre 1968 grâce à [34] l'aide de l'Unesco, de l'Unicef et du P.N.U.D. (Programme des Nations-Unies pour le Développement). Le gouvernement togolais a fourni une contribution pour la réalisation du projet.

1.5.2 École Normale d'Atakpamé : structures, objectifs et fonctionnement ³⁴

Les structures de l'E.N.S. : L'E.N.S. est un complexe qui comprend trois Écoles Normales ou trois sections de formation qui sont : 1) L'École Normale Supérieure qui forme en deux ans des professeurs de Collège d'enseignement général (enseignement du deuxième degré) et quelques professeurs de l'enseignement du troisième degré. Les candidats qui entrent à l'E.N.S. sont recrutés directement parmi les titulaires du Baccalauréat (équivalent du DEC québécois) ou sur concours parmi les instituteurs non-bacheliers mais titulaires du C.A.P. (Certificat d'Aptitude Pédagogique). 2) L'École Normale d'Instituteurs (EXI.) qui forme en trois ans des enseignants de l'école élémentaire ou primaire. Les élèves-maîtres y accèdent par voie de concours. Ils doivent être titulaires du B.E.P.C. (Brevet d'études du premier cycle), soit un

³⁴ Textes de référence :

- Unesco, École Normale d'Instituteurs, École Normale Supérieure : Rapport sur les résultats du projet, conclusions et recommandations, Paris, TR/UNESCO/UNDP(SF)/TOG. 13/, 1972, 27 p.
- PNUD, Unesco, Document de Projet École Normale Supérieure d'Atakpamé, Paris, TOG/72/006/B/01/13, 1972, 21 p.
- Unesco, *École Normale Supérieure d'Atakpamé*, Paris, FMR/ED/TEP/75/222/(UNDP), 1975.
- L'E.N.S.-Atakpamé, Informations générales (1974-1975).

niveau d'études équivalant au secondaire IV dans le système d'enseignement du Québec. Les instituteurs-adjoints détenteurs du C.E.A.P. et ayant donc une expérience dans l'enseignement sont également admissibles pour passer le concours d'entrée à l'E.N.I. 3) L'École Normale des Instituteurs-adjoints (E.N.I.-A) qui forme en un an des instituteurs-adjoints. [35] Actuellement la section EXI.-A n'existe plus, elle a été supprimée depuis l'année scolaire 1975-1976. Deux écoles d'application sont affiliées à l'E.N.S. : une école primaire et une école secondaire où les normaliens font leur stage dans des classes pilotes ou expérimentales. D'autres écoles primaires reçoivent les stagiaires.

L'E.N.S. comprend deux sections principales : la section des lettres et celle des sciences. Le programme de l'E.N.S.-lettres comprend les disciplines suivantes : le français, la psycho-pédagogie, l'agriculture, la musique, l'éducation physique. L'E.N.S.-sciences comprend la physique, la chimie et la technologie en plus des disciplines citées précédemment. Les disciplines à option pour la section littéraire sont l'histoire, la géographie, l'anglais, l'allemand et, pour la section scientifique, les mathématiques et la biologie. Le programme de l'E.N.I. comprend le français (la grammaire, la littérature négro-africaine et française), l'écriture, la linguistique, les mathématiques modernes, les sciences d'observation, l'histoire, la géographie, la psychologie, la psycho-sociologie, la psychopédagogie, l'agriculture, les sciences physiques.

Les objectifs : L'E.N.S. poursuit trois objectifs principaux qui sont : 1) La formation d'un type nouveau de maîtres et de professeurs. Cela signifie que l'enseignant sorti de l'École Normale doit être bien qualifié. Il doit avoir une bonne culture générale et une solide formation psychologique et pédagogique. Ce maître sera aussi un animateur des populations rurales et urbaines. En un mot, le nouveau maître doit être avant tout un éducateur. 2) Le recyclage et le perfectionnement du personnel enseignant et des administrateurs scolaires. 3) La recherche pédagogique qui consiste à élaborer, expérimenter et promouvoir de nouvelles méthodes pédagogiques permettant aux enseignants de dispenser un enseignement adapté au milieu. [36] Les méthodes d'enseignement à l'École Normale sont les méthodes actives et l'étude du milieu. La pédagogie en vigueur est la Pédagogie Nouvelle. Le ta-

bleau ³⁵ ci-dessous nous donne un aperçu du rendement de cette école depuis sa création.

Tableau 3.

Formation des enseignants de 1968 à 1974

[Retour à la table des matières](#)

	1968-1969	1970	1971	1972	1973	1974
Professeurs C.E.G.	—	15	19	22	31	52
Instituteurs	—	—	29	35	35	29
Instituteurs-adjoints	—	—	51	50	74	78

Ce qui veut dire que de 1968 à 1974, l'École Normale a formé au total :

Professeurs de C.E.G.	139
Instituteurs	128
Instituteurs-adjoints	253
soit un total de :	562 enseignants formés pour

le niveau primaire et secondaire durant une période de six ans. Ce résultat est nettement insuffisant et très peu encourageant si l'on sait que la population scolarisable du Togo en 1975 était de 565,221. ³⁶ Par ailleurs, un rapport d'évaluation du projet, publié en 1975 par des experts de l'Unesco met bien en évidence que l'École Normale d'Atakpamé n'a pas encore réussi à atteindre les objectifs qui lui ont été assi-

³⁵ Source : E.N.S., *Informations générales 1974-1975*, Atakpamé, 1974, p. 5.

³⁶ Cf. Ministère des finances, de l'économie et du plan, République togolaise, *Plan de développement économique et social 1971-1975*, "Projet de scolarisation par région et circonscription administrative".

gnés depuis sa création. ³⁷ Les [37] raisons sont nombreuses, manque de matériel, pénurie de professeurs, etc.

Quelles seront les conclusions qui vont découler de la présente étude qui n'aborde qu'une dimension (la pédagogie) du problème de la formation des maîtres à l'E.N.I. ? Il importe de préciser que c'est la section E.N.I. qui nous intéresse ici. Elle comprend environ un total de 120 élèves-maîtres, soit une moyenne de 40 par année. La durée des études est de trois ans : E.N.I.₁, E.N.I.₂ et E.N.I.₃.

³⁷ Cf. Unesco, *École Normale Supérieure d'Atakpamé* : résultats et recommandations du projet, Paris, numéro de série FMR/ED/TEP/75/222 (UNDP), 1975.

[38]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.
PREMIÈRE PARTIE.
Objet, cadre théorique
et méthodologie de la recherche**

Chapitre 2

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

2.1. Revue de la littérature pertinente à l'étude

[Retour à la table des matières](#)

Les sources pertinentes sur la Pédagogie Nouvelle que nous avons consultées sont des ouvrages des précurseurs et des protagonistes de cette pédagogie. Nous avons porté une attention particulière aux oeuvres qui traitent de l'Éducation Nouvelle dans son fondement et son origine. C'est ainsi que nous avons étudié les auteurs de l'“École de Genève” notamment Adolph Ferrière, Edouard Claparède, Robert Dottrens et Jean Piaget dans une certaine mesure. ³⁸

Ferrière est le penseur et l'écrivain le plus enthousiaste et le plus fécond de l'École Active. Ses œuvres, mieux que n'importe quelles autres œuvres issues de la Pédagogie Nouvelle, nous révèlent l'enjeu de ce courant pédagogique : "l'éducation de l'Homme". Ferrière est le classique de l'École Active. Contrairement à lui, qui est un idéologue et un doctrinaire, Claparède se présente plutôt comme un homme de

³⁸ cf. Bibliographie pour ces auteurs.

science qui a cherché surtout à asseoir les principes de l'École Nouvelle sur des bases scientifiques au moyen de la méthode expérimentale. "En pédagogie comme en science, c'est l'expérience qui juge du bien-fondé des théories et des méthodes ? ³⁹ [39] Dottrens est considéré comme le méthodologue de l'École Active. Piaget, pour sa part, a œuvré dans le domaine de la psychologie expérimentale et a ainsi contribué à l'entreprise de cette pédagogie. Outre ces auteurs de la Suisse, nous avons consulté les œuvres de Mme Maria Montessori (Italie), du docteur Ovide Decroly (Belgique) et du professeur John Dewey (États-Unis) ⁴⁰ que Ferrière considérait déjà en 1928 comme "les représentants actuels de l'École Active, les plus grands et les plus connus." ⁴¹

Nous n'avons pas oublié les représentants de l'«École française» qui ont montré les manières pratiques d'appliquer les principes de l'École Nouvelle. Nous voulons citer entre autres, C. Freinet et R. Cousinet. Nous avons consulté également des ouvrages qui parlent de l'École Nouvelle sous l'aspect historique (Médeci, Planchard) et philosophique (Bloch) ⁴² ; et ceux présentant l'École Nouvelle sous un trait particulier qui la caractérise, par exemple l'individualisation de l'enseignement. ⁴³

Nous nous sommes inspiré de tous ces auteurs, théoriciens et/ou praticiens de l'Éducation Nouvelle, pour construire les modèles de pédagogie et les modèles idéaux-types de "vie scolaire". Quant aux modèles particuliers de l'École Normale d'Atakpamé, nous avons consulté les textes officiels. On verra par comparaison que les définisseurs du programme pédagogique de l'École Normale s'inspirent largement des auteurs suisses et français. Nous ne ferons donc pas le résumé de ces ouvrages, car on retrouve les idées essentielles des auteurs dans la section du travail qui est consacrée aux modèles pédagogiques. Une telle restriction évite la répétition des [40] idées. Toutefois, il importe de

³⁹ Edouard Claparède, cité par Albert Kessler, *La fonction éducative de l'école (école traditionnelle/école nouvelle)*, Fribourg, Éditions universitaires Fribourg, 1964, p. 21.

⁴⁰ Cf. Bibliographie.

⁴¹ Adolph Ferrière, *La liberté de l'enfant à l'école active*, Bruxelles, Maurice Lamertin, Éditeurs, 1928, p. 9.

⁴² Cf. Bibliographie.

⁴³ Cf. Bibliographie.

noter que pour les modèles, les protagonistes de la Pédagogie Nouvelle nous ont fourni des éléments de base tant sur la Pédagogie Traditionnelle à laquelle ils s'attaquent que sur la pédagogie qu'ils défendent avec enthousiasme.

Parmi les nombreuses études théoriques et empiriques qui traitent des deux courants de pensée pédagogique, nous avons retenu celles d'Albert Kessler et de Georges Snyders. L'étude de Kessler d'une part ⁴⁴ et celles de Snyders ⁴⁵ d'autre part, sont très classiques du point de vue théorique et méthodologique : chacun des auteurs fait une analyse de contenu des écrits sur les deux courants de pensée pédagogique et conclut à une possibilité de synthèse des éléments éducatifs positifs de ces deux pédagogies. Mais l'intérêt de leur étude, pour notre travail, réside dans leurs réflexions critiques sur l'École Traditionnelle et l'École Nouvelle, dans les contradictions qu'ils ont pu dégager, et surtout dans le fait que chacun d'eux présente un ouvrage à la fois d'analyse et de synthèse sur les deux pensées pédagogiques.

Les études de J. Chobaux, de J. Filloux et de N. Gagnon sur le "système de normes pédagogiques" et les relations éducatives "enseignant-enseignés" d'une part, et celles de S. Mollo sur les rapports "pédagogie-société globale" d'autre part, nous ont été très utiles du point de vue méthodologique et théorique.

[41]

En effet, J. Chobaux dans une étude (1967) ⁴⁶ montre comment on peut faire l'analyse de contenu des instructions officielles destinées à l'enseignement et y dégager la doctrine pédagogique sous-jacente. Chobaux a étudié les instructions officielles pour l'enseignement élémentaire français. La doctrine pédagogique qu'elle a réussi à ressortir des documents analysés a été présentée sous la forme d'un "système pédagogique" cohérent comprenant trois sous-ensembles ou catégo-

⁴⁴ Albert Kessler, *La fonction éducative à l'école* (école traditionnelle et éducation nouvelle), Paris, P.U.F., 1971, 189 p.

⁴⁵ Georges Snyders, *Pédagogie progressiste* (éducation traditionnelle et éducation nouvelle), Paris, P.U.F., 1971, 189 p.
- id., *Où vont les pédagogies non-directives*, Paris, P.U.F., 1973, 317 p.

⁴⁶ Jacqueline Chobaux, "Un système de normes pédagogiques : les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français" dans *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967, pp. 34-56.

ries interdépendants : la conception de l'adulte à former, la conception de l'enfant et la relation éducative. En 1972, J. Chobaux ⁴⁷ a utilisé cette grille pour étudier les théories pédagogiques "nouvelles" et "anciennes". Cette démarche lui a également permis d'élaborer deux types idéaux de système d'éducation, l'un qu'elle appelle "traditionnel" et l'autre "nouveau". Chaque système éducatif comprend les trois sous-ensembles cités plus haut. En 1976, l'auteur ⁴⁸ a utilisé ses types idéaux pour évaluer les programmes et les projets d'innovations en matière d'éducation scolaire dans certains pays comme la France, la Grande-Bretagne, la Suède et les États-Unis. Cette recherche a été effectuée pour le compte du "Conseil franco-québécois pour la Prospective et l'Innovation en Éducation".

Les trois études menées par Chobaux nous intéressent à plus d'un titre. Premièrement, nous trouvons son "système" ou "modèle" pédagogique très opératoire. D'une part, il peut s'appliquer à toute doctrine pédagogique et, [42] d'autre part, elle permet de faire aussi une recherche empirique (l'entrevue pour étudier les attitudes et conceptions éducatives ou l'observation directe et systématique pour analyser les comportements inhérents à la relation maître-élèves). En second lieu, nous soutenons que les instructions officielles analysées par Chobaux pour élaborer ses deux types idéaux de système pédagogique véhiculent fondamentalement la même idéologie éducative et la même orientation administrative de l'institution scolaire, que les instructions officielles et le manuel de législation et d'administration scolaires en vigueur au Togo. Cette affirmation peut être considérée comme une hypothèse, mais l'histoire du Togo, une ancienne colonie française, nous permet de poser cette hypothèse que d'ailleurs nous essaierons de vérifier dans ce travail. C'est donc dire que la typologie de Chobaux et son modèle se rapprochent dans une certaine mesure du contexte scolaire togolais. Toutefois, nous ne les appliquons pas comme tels à l'étude sur l'École le Normale, mais il importe de préciser que nous nous ins-

⁴⁷ Jacqueline Chobaux, "Étude de la relation éducative : quelques réflexions méthodologiques" dans *Revue française de sociologie*, XIII, 1, janvier-mars 1972, pp. 94-111.

⁴⁸ Jacqueline Chobaux, "Changer la relation éducative" dans *École de demain*, Paris, Montréal, Delachaux et Niestlé, Éditions Hurtubise HMH, 1976, pp. 81-107.

pirons largement des études de Chobaux, en particulier de sa démarche et d'une partie de ses résultats.

N. Gagnon (1973)⁴⁹ d'une part, et J. Filloux (1974)⁵⁰ d'autre part, se sont intéressées au problème de la relation pédagogique, c'est-à-dire la relation "enseignant-enseignés". La première a mené son étude au niveau de l'enseignement universitaire québécois (Université Laval). La seconde a effectué son étude dans le cadre de l'enseignement secondaire français. [43] Les deux auteurs ont recueilli des informations par entrevues. Alors que J. Filloux a interviewé des enseignants et des élèves d'une école secondaire, N. Gagnon a interrogé seulement des professeurs du département de Sociologie de l'Université Laval. Les deux auteurs ont analysé les discours des enseignants afin de savoir les représentations que ceux-ci se font du rapport pédagogique "enseignant-enseignés". N. Gagnon et J. Filloux arrivent aux mêmes conclusions dans leurs études respectives : la relation "enseignant-enseignés" telle que vécue par les professeurs, comporte un élément déterminant et fondamental, c'est le savoir. C'est ce dernier qui détermine en dernier ressort et dans la pratique la nature de la relation éducative "enseignant-enseignés". Est-ce que nous aboutirons à la même conclusion dans la présente recherche ? Par ailleurs, les études de N. Gagnon et de J. Filloux nous montrent qu'il est possible d'analyser la "vie scolaire" à partir des données recueillies par entrevue, c'est-à-dire en analysant les conceptions ou les attitudes cognitives des enseignants ou des futurs enseignants, comme c'est le cas dans cette recherche.

S. Mollo (1969)⁵¹ dans *L'école dans la société* pose un problème d'ordre sociologique à propos des innovations en matière d'éducation. Elle constate que la plupart de ces projets ne tiennent pas compte de toutes les dimensions du concept et du fait social qu'est l'éducation. En effet, dit-elle, les réformes de l'école sont tantôt réalisées en fonction seulement des exigences de la société, on assimile l'enfant à

⁴⁹ Nicole Gagnon, "La relation 'enseignant-enseigné' dans l'Université de demain" dans *L'université québécoise du proche avenir*, Textes choisis et présentés par René Hurtubise, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1973, p. 256.

⁵⁰ Janine Filloux, *Du contrat pédagogique* (ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail), Paris, Bruxelles, Montréal, Dunod, Bordas, 1974, 368 p.

⁵¹ Suzanne Mollo, *L'école dans la société*, Paris, Dunod, 1969, 300 p.

l'adulte et on néglige tous les problèmes psychologiques de la relation "maître-élèves". Tantôt les réformes mettent seulement l'accent sur la relation adulte-enfant sans situer celle-ci dans le rapport "école-société".

[44]

Dans sa recherche, S. Mollo s'efforce de montrer que toute réflexion pédagogique présidant à une réforme du système d'éducation doit porter sur la situation sociale du moment. L'auteur définit alors le concept de "modèle pédagogique" et précise que ce dernier joue un rôle de médiateur entre l'individu, l'institution scolaire et la société. Mollo, dans un premier temps, retrace l'histoire et l'influence des médiations de la relation pédagogique et du rapport école-société. Dans un second temps, elle analyse la représentation de la société dans les manuels scolaires et étudie minutieusement la vie scolaire. Elle situe son étude dans un cadre analytique "individu-modèle pédagogique-société". Les résultats de son enquête l'ont amenée à la conclusion, désormais classique en sociologie de l'éducation, que toute innovation de l'école doit remettre en cause non seulement les structures administratives et pédagogiques de l'institution, mais aussi la nature de la relation pédagogique, c'est-à-dire la répartition des tâches et des rôles dans l'interaction maître-élèves et les structures socioéconomiques et culturelles de la société dans laquelle l'école s'insère.

Nous avons emprunté à Mollo la définition du concept théorique de "modèle pédagogique". L'approche "globaliste" qu'elle a adoptée dans sa recherche est également fort intéressante. Les résultats de son étude soulèvent d'intéressantes questions et suggèrent quelques éléments d'analyse et d'explication sur la nature de la vie scolaire dans les cas respectifs de la Pédagogie Traditionnelle et de la Pédagogie Nouvelle.

Céline Mercier-Tremblay (1971)⁵² a mené une enquête sur la pédagogie de l'enseignement primaire au Nord-Cameroun. Son enquête a consisté à [45] observer et à analyser les procédés de transmission du savoir mis en œuvre à l'école moderne tout en tenant compte du

⁵² Céline Mercier-Tremblay, "Pédagogie de l'enseignement primaire nord-camerounais" dans *L'Éducation en Afrique Noire* (Recueil de textes choisis et présentés par Renaud Santerre), Québec, Université Laval, Département d'Anthropologie, 1976, Tome II, pp. DF 1-39.

milieu socio-culturel dans lequel l'institution s'insère. Elle a visité une école publique et une école privée catholique du premier cyclé primaire, soit du niveau élémentaire, et a réalisé au total soixante-dix heures de séances d'observation participante. Les résultats de sa recherche lui ont permis d'affirmer que, dans le processus éducatif de l'école moderne, il y a une prédominance du maître dans la relation pédagogique. Par ailleurs, il existe un décalage entre les connaissances transmises et le vécu réel des élèves. Le savoir transmis est à cheval sur deux cultures, la culture occidentale et la culture africaine. Ainsi, l'école occupe une position ambiguë.

L'étude de Céline Mercier-Tremblay est l'une des rares, effectuée sur la relation pédagogique dans le contexte scolaire africain, que nous avons pu trouver lors de la revue de la littérature. Elle nous intéresse donc dans la mesure où elle a un caractère africaniste et met en relief la fonction ambiguë et contradictoire de l'école en Afrique. L'école est une importation et elle ne s'inscrit pas à l'intérieur d'une société homogène ; elle véhicule une culture étrangère qui est généralement en contradiction avec les structures socio-culturelles et économiques de la société africaine. L'un des objectifs de cette recherche est justement de mettre en évidence une des nombreuses contradictions qui existent entre les valeurs scolaires et sociales propres à la société togolaise.

Bennet Neville et ses collaborateurs (1977) ⁵³ ont publié un ouvrage dans lequel ils étudient les maîtres et les élèves de l'École Active. Il [46] s'agit d'une étude à la fois théorique et empirique. Les auteurs ont élaboré une typologie des modèles d'enseignants progressistes (École Active) et traditionnels (École Traditionnelle). Cette typologie présentée sous forme d'un tableau, résume assez bien les types idéaux de modèles de vie scolaire que nous avons élaborés. Nous l'avons donc traduit en français pour l'introduire dans le texte comme un tableau récapitulatif de la partie théorique sur la Pédagogie Nouvelle et la Pédagogie Traditionnelle.

La recherche bibliographique en vue de l'élaboration des modèles de familles (famille traditionnelle et famille nouvelle en Afrique dont

⁵³ Bennett Neville avec Joyce Jordan, George Long et Barbara Wade, *Teaching styles and pupil progress*, Massachusetts, Harvard University Press, 1977, 201 p.

le Togo) nous a permis, d'une part, de noter l'existence d'une littérature abondante sur la famille, et d'autre part, de remarquer l'absence quasi totale d'études sérieuses et systématiques sur la typologie de la famille traditionnelle et de la famille moderne, rurale et urbaine en Afrique et au Togo.

En effet, de nombreuses recherches et un grand nombre de travaux ont été faits en ethnologie, anthropologie et sociologie sur le mariage, la parenté, l'alliance, la filiation, la vie familiale en Afrique. Il s'agit quelquefois d'études générales et le plus souvent d'études de cas sur différentes ethnies africaines ;⁵⁴ il y a aussi certaines études ethnopsychologiques ou purement sociologiques sur les familles africaines en milieu [47] semi-urbain ou urbain.⁵⁵ Nous n'avons cependant pas trouvé d'études ayant un intérêt d'ordre méthodologique et théorique sur la typologie de la famille moderne ou traditionnelle en Afrique en général et au Togo en particulier. Certes de telles études peuvent exister mais nous n'avons pas eu l'opportunité d'en trouver durant nos recherches. Cette lacune, si lacune il y a vraiment, peut s'expliquer d'une part par l'orientation trop "anthropologique" des études sur la famille africaine et, d'autre part, par le fait que les chercheurs africains et africanistes rencontrent certaines difficultés inhérentes aux recherches en terre africaine.⁵⁶

Par ailleurs, on sait que les sociétés africaines sont en pleine transition : elles conservent encore des structures traditionnelles mais subis-

⁵⁴ Cf. Groupe d'auteurs, sous la direction de Marc Augé, *Les domaines de la parenté : filiation, alliance, résidence*, Collection *Dossiers africains*, Paris, François Maspero, 1975, 133 p.

Dans ce même numéro spécial, on peut consulter avec intérêt la recherche de : Michel Aghassian, "Bibliographie sélective", p. 119-133, qui présente une bibliographie très variée et fort abondante sur l'anthropologie de la parenté, et une grande place y est accordée à l'Afrique.

⁵⁵ Cf. Peter C. W. Gutkind, "La famille africaine et son adaptation à la vie urbaine : Quelques aspects du problème, d'après une étude effectuée à Kampala, Ouganda, Afrique orientale britannique" dans *Diogenes*, 37, 1962, pp. 93-112. L'article est suivi d'une bibliographie fort intéressante.

⁵⁶ Cf. Yao P. Assogba, *Sociologie et sociologues d'Afrique Noire : Essai sur l'histoire, les problèmes, les responsabilités du sociologue africain et l'avenir de la sociologie africaine*. Essai de synthèse de fin d'études au Baccalauréat ès Sciences Sociales, Sociologie, Québec, Université Laval, Faculté des Sciences Sociales, Département de Sociologie, avril 1975, 38 p.

sent également une mutation, une transformation profonde sous l'effet de l'industrialisation et de l'urbanisation. Dans ces conditions, on comprend qu'il soit malaisé d'élaborer une certaine typologie de la famille, car on rencontre de nombreux cas intermédiaires et une diversité de réalités sociales dont certaines sont très éphémères.

Toutefois, on peut noter des traits généraux et communs relatifs aux structures et aux phénomènes de la famille. Et dans le cadre de ce travail il a fallu adopter certains critères en fonction desquels le choix des ouvrages et des études sur la famille en général et la famille africaine en [48] particulier a été fait. C'est ainsi que nous avons résolu ce problème de manque d'études de typologie sur la famille en Afrique en consultant d'abord des recherches faites ailleurs sur la question, recherches qui ont un double intérêt méthodologique et théorique. Ensuite nous avons consulté des études faites spécifiquement sur l'Afrique et ayant un intérêt historique et culturel, c'est-à-dire un intérêt sociologique. En d'autres termes, la première catégorie d'études (même si celles-ci portent essentiellement sur d'autres sociétés), nous a fourni des éléments de réflexions (par exemple la logique interne, le choix des critères, la démarche sociologique) et des outils de travail pour la construction d'une typologie. La seconde catégorie de travaux nous a fourni un contenu culturel africain pour l'élaboration de la typologie de la famille. Parmi les travaux ayant des intérêts méthodologique et théorique, nous avons retenu les auteurs suivants.

N. Gagnon (1963) ⁵⁷, dans cet article, traite d'une méthode en vue d'établir une typologie de la famille moderne et plus spécifiquement de la famille canadienne-française ouvrière des grands centres urbains. L'auteur tente d'intégrer la réflexion ontologique à une théorie sociologique, de définir la famille par sa fonction de sécurité affective et de l'analyser par sa structure interne. L'étude débouche sur l'élaboration d'une typologie de la famille moderne et sur des propositions concrètes pour l'étude de la famille canadienne-française ouvrière. Du point de vue méthodologique, l'auteur expose des problèmes relatifs à l'élaboration d'une typologie de la famille et porte une réflexion sur le cas du Canada français. La démarche suivie par N. Gagnon est à ce titre très instructive. Elle [49] ébauche d'abord une typologie générale

⁵⁷ Nicole Gagnon, "La famille, lieu de la sécurité affective" dans *Service social*, XXII, 1 et 2, janvier-septembre 1963, pp. 6-27.

et précise des limites de celle-ci, en ce sens qu'elle ne pourrait permettre qu'une analyse grossière des réalités concrètes. L'auteur raffine ensuite la typologie initiale en utilisant une approche historique qui donne lieu à des types historiques. Ces derniers ont été finalement repris et traduits en des types logiques plus ou moins débarrassés des caractéristiques qui seraient purement circonstancielle. En 1968, le même auteur a montré dans un autre article ⁵⁸ une démarche à suivre pour construire une typologie. N. Gagnon a montré en particulier comment on peut construire des types achevés par la pure logique. Elle a illustré cette méthode en élaborant une typologie de la famille urbaine à partir du critère relations sociales : "relations extra-familiales" et "intra-familiales".

Dans le même ordre de démarche et d'études, C. Carisse et J. Dumazedier ⁵⁹ ont écrit un article dans lequel ils montrent entre autres, comment choisir des critères en vue de l'élaboration d'une typologie de la famille, quelle démarche logique suivre et enfin comment ordonner et agencer des données empiriques éparses pour construire un type idéal. Les auteurs ont tenté d'élaborer une typologie de la vie familiale (société traditionnelle, société industrielle et société post-industrielle) à partir des représentations que des femmes jugées novatrices se font de la famille comme institution, des relations parents et enfants, homme et femme, etc. Dans la série des ouvrages ayant un intérêt surtout méthodologique et théorique, nous avons aussi consulté des livres de sociologie tels ceux de Andrée [50] Michel ⁶⁰ et de Guy Rocher ⁶¹ consacrés en tout ou en partie au concept de famille.

Quant aux études sur la famille africaine ou spécifiquement togolaise, nous avons retenu les suivantes. Le livre de Pierre Erny

⁵⁸ Nicole Gagnon, "Un nouveau type de relations familiales" dans *Recherches sociographiques*, IX, 1 et 2, 1968, pp. 59-66.

⁵⁹ Colette Carisse et Joffre Dumazedier, "Valeurs familiales de sujets féminins novateurs. Perspectives d'avenir" dans *Sociologie et sociétés*, 11, 2, 1970, pp. 266-280.

⁶⁰ Andrée Michel, *Sociologie de la famille et du mariage*, Paris, P.U.F., 1972, 222 p.

⁶¹ Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale* (Tomes I, II et III), Montréal, Editions HMH, 1969.

(1972) ⁶² qui traite de la socialisation de l'enfant dans la société traditionnelle africaine ; celui de Abdou Moumouni (1967) ⁶³ dont une section retrace également les processus de l'éducation traditionnelle africaine. L'auteur insiste un peu sur la philosophie et les finalités de cette éducation.

Nous avons consulté aussi les études des auteurs suivants. Manga Békombé (1972) ⁶⁴, sociologue camerounais qui pose ici le problème de la vie scolaire et de la vie familiale des élèves de la région méridionale du Cameroun et met en relief le décalage entre culture familiale et culture scolaire ; N'Sougan Agblémagnon (1962) ⁶⁵, sociologue togolais a mené une enquête sur le rôle de la femme togolaise dans la société traditionnelle et dans la société moderne ; enfin l'étude de Mathias Aithnard (1972) ⁶⁶ sur les aspirations sociales des jeunes Togolais a retenu notre attention, en [51] particulier la section qui traite de la "projection de l'avenir sentimental et familial".

En résumé, cette section consacrée à la revue de la littérature a permis d'indiquer les principales études et recherches pertinentes qui ont le plus retenu notre attention et notre intérêt pour les fins méthodologiques, théoriques et informatrices de ce travail. Nous avons, bien sûr, consulté de nombreux autres articles et ouvrages, mais il serait impossible de les énumérer tous ici. Cependant, nous les citerons au moment opportun dans le travail.

⁶² Pierre Erny, *L'enfant et son milieu en Afrique Noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Payot, 1972, 310 p.

⁶³ Abdou Moumouni, *L'éducation en Afrique*, Paris, François Maspero, 1967 (2^e édition), 399 p.

⁶⁴ Manga Békombé, "L'enfant, la famille et l'école en Afrique Noire" dans *Les Carnets de l'enfance*, 17, janvier-mars 1972, pp. 47-59.

⁶⁵ N'Sougan F. Agblémagnon, "Recherche sur les attitudes vis-à-vis de la femme togolaise" dans *Revue internationale des sciences sociales*, XIV, 1, 1962, pp. 151-159.

⁶⁶ Mathias Aithnard, "Aspirations de jeunes Togolais à travers une étude de cas individuels", Texte miméographié, Centre National de la Recherche Scientifique, Lomé, *Recherche coopérative sur programme*, 289, 1972, 13 p.

2.2. *Orientation théorique de la recherche : optique sociologique de l'éducation*

[Retour à la table des matières](#)

"L'éducation est une chose éminemment sociale" écrit Emile Durkheim. C'est pourquoi nous présumons que, dans une société où l'on considère l'éducation de type scolaire comme un puissant agent de changement social, il est important d'analyser les rapports "éducation-société". La position théorique de la présente recherche s'inscrit dans la perspective durkheimienne de l'éducation, c'est-à-dire l'étude des rapports entre le système scolaire et la société. En effet, on sait que c'est surtout par l'aspect social qu'elle comporte que Durkheim aborde l'éducation.

L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit ; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure. ⁶⁷

C'est cette façon de voir l'éducation qui explique, sans doute, l'orientation sociologique de toute la théorie pédagogique de Durkheim et, sans [52] faire du sociologisme de l'éducation, Fernand Dumont légitime l'approche durkheimienne et trouve que la conception sociologique de l'éducation découle de la fonction sociale de celle-ci.

L'éducation n'est-elle pas une genèse sans cesse recommencée de la société et, du même coup, la démonstration la plus probante de la légitimité de la perspective sociologique ? ⁶⁸

Durkheim a donc le mérite d'avoir perçu que l'éducation est une chose sociale. Il la définit ainsi : "L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la

⁶⁷ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F., 1973, p. 100.

⁶⁸ Fernand Dumont, *Chantiers* (Essais sur la pratique des sciences de l'homme), Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1973, p. 141.

vie sociale." ⁶⁹ Tout système d'éducation se préoccupe donc de préparer l'homme à la vie sociale. Aujourd'hui la plupart des auteurs adoptent cette définition de l'éducation. Citons seulement quelques-uns. A. Clause définit l'éducation comme

la transmission d'une génération à la suivante... des connaissances, des techniques, des attitudes, des valeurs imposées ou suggérées par le milieu de civilisation correspondante. ⁷⁰

Le Rapport Rioux définit l'éducation comme étant la plus importante des techniques dont dispose une société pour faire entrer la jeune génération dans le monde adulte. C'est ce processus, poursuit le rapport, que les sociologues appellent "socialisation et enculturation". Qu'est-ce à dire ? Tout simplement qu'on doit transmettre par toutes sortes de techniques, dont l'éducation est la plus importante, les valeurs, les motivations, [53] les attitudes, les symboles qui seuls permettent une "vie en société sans trop grands risques de heurts et d'instabilité." ⁷¹

On peut tirer deux principales conclusions des idées et citations précédentes. La première est que tous les auteurs cités ont en commun ce fait fondamental que l'éducation c'est la socialisation de la jeune génération par la génération adulte, c'est-à-dire la préparation à la vie sociale. La seconde conclusion, qui découle directement et logiquement de la première, est que toute action éducative suppose la présence de deux groupes d'acteurs sociaux : les éducateurs et les éduqués ou "les-à-éduquer". Et Durkheim d'écrire :

⁶⁹ Émile Durkheim, *op. cit.*, p. 12.

⁷⁰ Arnould Clause, *Philosophie de l'étude du milieu* (Réflexions critiques sur la pédagogie contemporaine), Paris, Édition du Scarabée, 1961. Collection Faits et Doctrines Pédagogiques, p. 81.

⁷¹ Rapport Rioux, cité par Pierre W. Bélanger, "Quelques réflexions socio-philosophiques sur l'éducation" dans *Prospectives*, vol. 8, no 1, Montréal, janvier 1972, p. 7.

Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds. Il nous reste à définir la nature de cette action. ⁷²

Dans les pages suivantes on tente de définir les différentes opérations à suivre pour étudier la nature de l'action qui relie les éducateurs et les éduqués.

Le système scolaire ou l'école, quoi qu'on en dise aujourd'hui, assume encore une part importante dans la socialisation des jeunes générations. Et c'est à juste titre que Durkheim considère l'école comme un "microcosme social". C'est pourquoi les sociologues et anthropologues de l'éducation analysent l'école pour mieux saisir les forces qui travaillent une société.

[54]

Et c'est au niveau de ce "microcosme social qu'est l'école" que peut-être on peut le mieux saisir les forces qui travaillent une société ; une analyse de l'image qu'elle vise à transmettre à ses enfants, du type d'homme qu'elle cherche à former ainsi que des moyens qu'elle y emploie, fait pénétrer dans ce qu'elle a de plus intime et de plus profond. ⁷³

On peut donc analyser un système d'éducation scolaire selon trois niveaux : la société dans laquelle le système d'éducation s'insère, le groupe d'adultes "spécialisés" ou les enseignants qui travaillent dans le système scolaire et la clientèle scolaire à éduquer. On doit considérer la société parce qu'elle conditionne en tout ou en partie le choix des valeurs dominantes à transmettre aux jeunes. Les enseignants entrent en ligne de compte parce qu'ils sont les représentants de la société adulte et les interprètes des valeurs culturelles de cette société. Le maître, écrit Durkheim,

⁷² Émile Durkheim, *op. cit.*, p. 47.

⁷³ Renaud Santerre, *Pédagogie musulmane d'Afrique noire*, Montréal, P.U.M., 1973, pp. 13-14.

est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société. De même que le prêtre est l'interprète de son dieu, lui, il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. ⁷⁴

Il faut considérer la clientèle scolaire parce que c'est elle qui formera la société de demain, c'est elle qui va conserver la société ou la révolutionner. En un mot, c'est d'elle que dépend l'avenir de la collectivité. Le présent travail porte sur le deuxième niveau, c'est-à-dire sur un groupe de futurs enseignants togolais. Il s'agit en particulier des normaliens de la section E.N.I.

[55]

2.3. Orientation théorique du problème : optique sociologique de la pédagogie

[Retour à la table des matières](#)

On a vu avec Durkheim que l'éducation suppose nécessairement la présence de deux groupes d'acteurs, le groupe d'adultes (maîtres) et le groupe de jeunes (élèves). Pour éduquer, le premier exerce une action sur le second. Pour assumer effectivement cette action, l'éducateur ou le maître se donne des outils ou des instruments d'éducation. Le plus important de ces instruments est sans doute la pédagogie. Mais la pédagogie n'est pas un simple instrument technique et mécanique. Elle est à la fois science et philosophie.

La pédagogie est donc à la fois science théorique et descriptive, science normative et technique d'action. Elle est en même temps savoir positif et connaissance philosophique, elle est complexe mais intégrée. ⁷⁵

La pédagogie étant un instrument intégré de l'éducation suppose, comme celle-ci, une conception du monde et de l'homme.

⁷⁴ Émile Durkheim, *op. cit.*, p. 68.

⁷⁵ Émile Planchard, *Introduction à la pédagogie*, Louvain, Éditions Nauwelaerts, 1967, p. 24.

Tout comme l'éducation, la pédagogie qui se trouve en être l'instrument est donc intimement solidaire du système dont elle est par ailleurs à la fois cause et partie. ⁷⁶

La pensée pédagogique part toujours d'une conception de l'homme idéal et surtout de l'adulte idéal. Et malgré l'attention particulière et le grand intérêt que la Pédagogie Moderne porte à l'enfant, les pédagogues modernes tout comme les pédagogues traditionnels n'ont pas échappé à ce postulat.

[56]

De tout temps, [la pensée pédagogique] a bâti des théories en fonction des diverses définitions qu'elle donnait de l'homme. Dans le désir de former un être achevé et idéal, pédagogues et philosophes se réfèrent à un adulte, alors que l'éducation à l'école s'exerce sur un enfant. ⁷⁷

La pensée pédagogique ne peut échapper à cette contradiction car, comme le précise Mollo : "tout système philosophique comprenant une morale donne une certaine image de l'homme idéal." Et en dernière analyse on peut affirmer que l'éducation et la pédagogie comme "science-et-philosophie" procèdent de la même façon en ce qui concerne le raisonnement et elles sont intimement liées. À toute éducation correspond une pédagogie et vice versa. À l'Éducation Nouvelle correspond une Pédagogie Nouvelle et à l'Éducation Traditionnelle correspond une Pédagogie Traditionnelle. Ce n'est d'ailleurs qu'une vérité de la Palisse ! On peut donc étudier un système d'éducation scolaire à partir de la pensée pédagogique qu'il privilégie en théorie et en pratique.

Une pensée ou une doctrine pédagogique peut, pour des fins d'analyse sociologique, être représentée sous forme d'un modèle. Qu'est-ce qu'un modèle ? Mollo a défini ce concept lorsqu'elle étudie les modèles pédagogiques dans son livre *L'École dans la société*. Introduite

⁷⁶ Pierre Casse, "La pédagogie de la participation : un phénomène social" dans *Service social*, vol. 23, no 1, janvier-juin 1974.

⁷⁷ Suzanne Mollo, *op. cit.*, p. 4.

d'abord dans le langage mathématique, la notion de modèle a été ensuite adoptée et utilisée dans les sciences humaines. Dans les sciences humaines un des sens du concept de modèle désigne "une forme particulière de représentation qui se caractérise par son aspect normatif." ⁷⁸

Quant au concept de modèle pédagogique, Mollo le définit comme étant :

[57]

[...] une construction mentale originale, forme particulière des représentations sociales ou individuelles, volontairement stable, et caractérisée par son aspect normatif qui la rend inséparable d'une intention morale. Le modèle joue un rôle de médiateur entre l'individu, l'institution scolaire et la société. La communication pédagogique s'effectue en partie par l'intermédiaire de ces relais abstraits que sont les modèles pédagogiques. ⁷⁹

Se référant à des études des modèles en psychologie sociale, Mollo va distinguer deux types de modèles pédagogiques. Les "modèles de groupe" qui se rapportent aux attitudes et comportements des groupes et les "modèles de propagande" qui sont préalablement définis par les auteurs et utilisés par des institutions spécialisées. Par exemple, le modèle de Pédagogie Nouvelle en vigueur à l'E.N.I. d'Atakpamé serait, selon la terminologie de Mollo, un 'modèle de propagande". Le premier type est généralement reconstruit par l'observation du milieu scolaire grâce à des techniques appropriées : entrevues, observation participante, analyse de contenu des manuels scolaires, etc. Nous désignons ici le "modèle de propagande" par le concept de "modèle pédagogique idéal-type". Le modèle de groupe est appelé ici "modèle réel" ou "vécu". Le présent travail étudie les deux types de modèles à la fois.

En résumé, l'approche sociologique d'une pensée pédagogique nous enseigne que cette dernière est un instrument intégré de l'éducation. Comme celle-ci, la pédagogie se donne une image de l'homme idéal à former et de la société idéale dans laquelle doit vivre et travailler l'adulte idéal. Par ailleurs, une doctrine pédagogique peut être reconstruite sous forme d'un modèle. En étudiant ce modèle pédago-

⁷⁸ *Ibid.*, p. 12.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 16.

gique on peut étudier, comprendre et expliquer, du même coup, le système d'éducation scolaire dont le [58] modèle est l'outil.

2.4. Étude sociologique d'un modèle pédagogique. Notions de "vie scolaire" et de "vie familiale"

[Retour à la table des matières](#)

Un modèle pédagogique a trois éléments : Un modèle pédagogique considéré comme une technique et une philosophie au service d'un système scolaire a, comme celui-ci, des principes et vise des finalités. Le modèle se donne par le même coup des moyens d'actions ou des méthodes pour agir sur une situation donnée afin d'arriver aux finalités désirées ou désirables. Enfin, il faut reconnaître que "l'agir" n'est rien d'autre que la relation éducative qui s'établit inévitablement entre l'adulte et l'enfant, l'éducateur et l'éduqué, le maître et l'élève. En d'autres termes, un modèle pédagogique peut comprendre trois principaux éléments : les principes, la situation, les moyens d'actions.

Par principes * on peut entendre l'ensemble des postulats, c'est-à-dire les notions générales, les évidences fondamentales, les valeurs désirables, les finalités à atteindre en fonction desquelles un modèle pédagogique détermine et justifie l'action éducative dans une société. Par exemple, la conception de l'homme idéal à former et la conception de la société font partie des principes. *La situation ou le point de départ*, c'est la conception ou la définition de l'enfant à socialiser, du futur homme-citoyen qui va vivre dans la société présente et future. *Les moyens d'actions* sont les ressources humaines et techniques, tous les procédés mis en œuvre pour atteindre les finalités. Comme exemple on peut citer les techniques pédagogiques, [59] les matériels didactiques. Le modèle pédagogique, on l'a vu, "joue un rôle de médiateur entre l'individu, l'institution scolaire et la société". Sa mise en application se traduit nécessairement par une interaction (relation éducative) entre deux groupes d'acteurs : les adultes et les jeunes générations ou

* Ce que nous désignons ici par principes est à peu près ce que Vincent Ross appelle prémisses dans son modèle d'analyse d'une idéologie pédagogique. Voir *Recherches sociographiques*, vol. X, nos 2-3, 1969, pp. 171-196.

les maîtres et les élèves. Dans l'immédiat, la pratique du modèle pédagogique se déroule à l'école et dans la salle de classe. Cependant, à long terme, elle vise une action sociale : la formation des citoyens d'une société donnée. En suivant toujours le raisonnement sociologique et en ayant en tête les postulats sous-jacents à cette étude, nous dirons que tout modèle pédagogique, de par son rôle, suppose un modèle de "vie scolaire" et un modèle de "vie familiale".

Qu'est-ce que nous entendons au juste par le concept de "vie scolaire" ? À l'école et dans la salle de classe, la pratique pédagogique qui se traduit par une relation et une communication entre maîtres et élèves, vise des objectifs précis dont entre autres, la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoir-faire techniques et scientifiques ; le véhicule des valeurs, des normes, des idéologies, bref des orientations culturelles. Ce processus éducatif ne se fait pas n'importe comment, mais suivant des principes, des règles formelles et des actions appropriées. C'est-à-dire, en d'autres mots, suivant une organisation qui demande, de la part des acteurs impliqués (le maître et les élèves), une certaine conception de la fonction de l'école et de la salle de classe, une connaissance et un respect des rôles que chaque acteur doit jouer, des attitudes et des comportements spécifiques. C'est l'ensemble de tous ces éléments, qu'ils soient fonctionnels ou dysfonctionnels, complémentaires ou conflictuels, que nous désignons par le concept de "vie scolaire".

[60]

En termes plus explicites, la vie scolaire ici c'est l'ensemble lié des attitudes et actions éducatives et scolaires, du maître et des élèves, qu'exige un modèle pédagogique dans la mise en application de ses principes et dans la réalisation de ses objectifs en classe et à l'école. Par exemple, la "vie scolaire" permet de développer l'intellect, l'aspect individuel et l'aspect social de l'enfant. À chacun de ces aspects correspondent des attitudes et actions éducatives du maître et des attitudes et actions scolaires des élèves. Ainsi l'enfant "Être individuel" doit acquérir des connaissances et des techniques pour comprendre les réalités qui l'entourent et agir sur elles. L'acte pédagogique de l'enseignant doit donc s'adresser à l'intelligence de l'élève. La compréhension et l'action varient selon les individus, le maître doit tenir compte de ce fait. L'enfant "être social" vit et vivra dans une société donnée ayant ses valeurs normes et sa culture. L'action éducative du maître

doit également s'adresser à cet aspect de l'élève. On peut voir dès lors que la "vie scolaire" est un tout très complexe et très riche de conceptions, d'attitudes, de comportements et d'actions.

Par ailleurs, qu'est-ce qu'il faut entendre par le concept de "vie familiale" ? Nous avons défini ici la famille par sa fonction de socialisation. Nous avons avancé des postulats pour ensuite établir des rapports qui puissent exister entre l'école et la famille. Nous désignons alors par "vie familiale" l'ensemble lié des conceptions, des attitudes et actions d'apprentissage à la vie familiale et sociale des enfants, qu'exige logiquement un modèle pédagogique dans ses rapports sensés avec la famille. La vie familiale implique des principes formels d'éducation et des relations "père-mère", "parents-enfants", "enfants-enfants". En d'autres mots, elle suppose des conceptions, des attitudes et comportements spécifiques à chacun [61] et à l'ensemble des membres de la famille. Dans les rapports "école-famille", la "vie familiale" (que suppose logiquement un modèle pédagogique donné) devrait être structurée, organisée et fonctionner selon presque les mêmes principes, les mêmes méthodes d'éducation, les mêmes relations humaines que ce modèle (voir nos postulats et hypothèses). Ainsi, par exemple, la Pédagogie Nouvelle qui suppose une relation "maître-élèves" permissive et souple en classe, devrait logiquement impliquer une relation "parents-enfants" permissive et souple au sein de la famille, noyau de la société. La "vie familiale" telle que définie a pour fonction de développer aussi l'intellect, l'aspect individuel et l'aspect social de l'enfant. Elle est, comme la vie scolaire, très riche d'attitudes cognitives, de comportements et d'actions.

En résumé, on peut dire qu'une pensée pédagogique peut être présentée sous forme d'un modèle pédagogique dont le rôle est d'être médiateur entre l'école, l'individu et la société. Le modèle pédagogique suppose donc une "vie scolaire" et une "vie familiale", deux notions fondamentales que nous avons bien définies. Le type idéal de Weber peut nous permettre de construire deux types idéaux de modèle pédagogique (le type idéal du modèle pédagogique nouveau et le type idéal du modèle pédagogique traditionnel). Nous pouvons ensuite déduire de chacun de ces types idéaux, deux types idéaux correspondants de modèle de "vie scolaire" et de modèle de "vie familiale". Par ailleurs, nous avons dit que la "vie scolaire" et la "vie familiale" sont constituées chacune par des ensembles liés d'opinions, de conceptions, d'at-

titudes et de comportements des acteurs qui y sont directement impliqués. On peut donc recueillir les conceptions et les attitudes cognitives de certains sujets (ici les normaliens) sur la "vie scolaire" et la "vie familiale" et comparer l'ensemble de ces conceptions et attitudes aux types idéaux afin de connaître et expliquer les différences significatives [62] entre le "vécu" et l'"idéal-type". C'est évidemment la démarche que nous suivons dans ce travail (voir le schéma explicatif à la page suivante).

2.5. Méthodologie

[Retour à la table des matières](#)

Cette section vise à rendre compte des différentes méthodes et techniques utilisées pour effectuer la recherche. Elle décrit aussi les différentes phases et opérations du travail.

2.5.1 Le type idéal de Max Weber

Comme il a été déjà mentionné dans la position du problème, c'est la méthode du type idéal de Weber que nous avons utilisée pour élaborer les idéaux-types des modèles de pédagogie et des modèles de vie scolaire et de vie familiale. À cette étape du travail, il est certes utile de définir brièvement cette méthode.

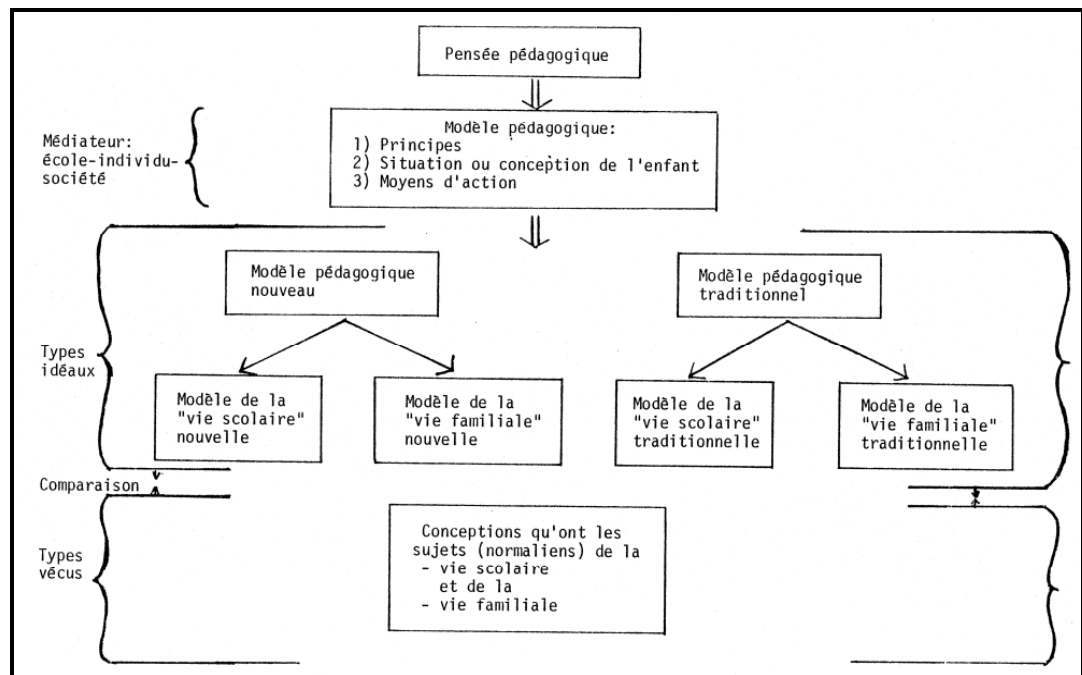
Pour Weber, la typologie n'est pas une donnée des faits ; elle n'est pas non plus révélée par la simple observation. Pour étudier un phénomène social dans toute sa réalité singulière, mais de façon scientifique, Weber ne trouve qu'un seul procédé valable : c'est de construire une image logique qui servira de point de comparaison. La méthode qui permet cette construction, c'est le type idéal ou l'idéal-type.

[Le type idéal] est le mode de construction de concepts propre à la méthode historique ou individualisante, dont nous savons qu'elle a pour objet l'étude de la réalité et des phénomènes dans leur singularité. ⁸⁰

[63]

Schéma 1. Schéma explicatif d'une étude sociologique d'une pensée pédagogique

[Retour à la table des matières](#)



[64]

À bien y voir, la méthode du type idéal n'est qu'une variante d'une démarche méthodologique plus générale qu'on appelle la méthode comparative.

⁸⁰ Julien Freund, *Sociologie de Max Weber*, Paris, P.U.F., 1968, p. 53.

On connaît un phénomène en le comparant avec un autre. Dans la méthode du type-idéal, le phénomène qui sert de point de comparaison est un phénomène qui n'existe pas, une image construite pour remplir la fonction de point de comparaison. ⁸¹

En effet, l'idéal-type procède par comparaison. Le chercheur construit par pure logique un modèle, un étalon, un point de repère. Ce modèle n'a pas nécessairement une existence réelle et ne traduit pas forcément à l'idée que les individus ont de leur réalité. Ensuite, le chercheur étudie l'objet social en ayant soin de montrer jusqu'à quel point cet objet est conforme au point de comparaison (type idéal) et jusqu'à quel point il en diffère. L'utilité de l'idéal-type réside dans son caractère heuristique. C'est en effet, un instrument de recherche, un outil de travail qui procure au sociologue un cadre logique pour formuler des hypothèses sur la réalité, pour saisir celle-ci et l'étudier dans toute son unicité et sa singularité, et enfin pour présenter de façon cohérente et intelligible les résultats d'une recherche. Le type sociologique est qualifié d'idéal non pas parce qu'il correspondrait à un quelconque idéal social à atteindre, mais précisément parce qu'il n'existe pas dans la réalité et qu'il est construit par la pure logique du savant.

2.5.2 La documentation et la cueillette des informations auprès des normaliens

[Retour à la table des matières](#)

Le matériel qui nous a permis d'étudier l'École Normale Supérieure (son histoire, son programme de pédagogie et son organisation) provient de [65] la documentation faite dans des institutions appropriées à Paris (l'Unesco, l'AUDECAM et le CEDAOM *), à Lomé (l'I.P.N., l'I.N.R.S. et au D.I.O.S.U.P.) et à Atakpamé (L'E.N.S.). Quant au matériel qui nous a permis de dégager les conceptions des normaliens, il provient des entrevues faites durant deux enquêtes sur le terrain à Atakpamé. La première enquête s'était déroulée durant l'été 1976 et

⁸¹ Nicole Gagnon, "Les typologies", texte mimeographié, Département de Sociologie, Université Laval, 1973.

* CEDAOM : Centre d'Études et Documentation sur l'Afrique et l'Outre-Mer.

avait duré environ trois mois. La seconde s'était déroulée durant les mois de juin et juillet 1977.

a) L'enquête exploratoire

L'objectif principal des entrevues de l'enquête exploratoire était de recueillir le plus d'information possible auprès des normaliens et de leurs professeurs afin de mieux connaître et de bien cerner l'univers socioculturel (la culture globale) et professionnel (la culture pré-professionnelle) des élèves-maîtres. Même si l'enquête portait essentiellement sur les normaliens, nous avons jugé bon d'interviewer leurs professeurs, non pas pour étudier plus tard l'influence de ceux-ci sur ceux-là, cette hypothèse ne faisant pas partie du travail, mais pour avoir des informations sur les cours qu'ils dispensaient, les objectifs qu'ils poursuivaient, le type d'instituteur qu'ils voulaient former et leurs conceptions de la société africaine ou togolaise actuelle et future. Ces informations peuvent compléter celles des normaliens et nous permettre d'approfondir certaines questions, d'éclaircir certaines contradictions et de mieux préciser le sujet de la recherche.

Comme c'était notre premier contact avec le milieu et les sujets d'études du projet de recherche, nous avons adopté la technique d'entrevue [66] exploratoire semi-dirigée qui consistait à poser une "question-stimulus" à l'informateur et le laisser parler d'un thème donné. Nous avons choisi quelques-uns des informateurs de façon arbitraire. En fait, à notre arrivée au Togo, les normaliens étaient en vacances. Nous avons alors pris les adresses de vacances des élèves-maîtres qui demeuraient dans la ville d'Atakpamé où nous avons pris hospitalité chez nos parents. Nous étions allés ensuite contacter les normaliens chez eux. C'était ainsi que nous avons pu interviewer sept élèves-maîtres. Parmi ces sept, cinq sont de sexe masculin, deux de sexe féminin ; leur âge varie entre 23 et 25 ans. Ils détiennent tous le B.E.P.C., soit l'équivalent de dix années d'études dans le système scolaire du Togo, lequel système ressemble considérablement à celui de la France. En ce qui concerne leurs années d'études à l'École Normale, cinq ont complété la 3^e année (la terminale), soit la section EN₁₃. Ils ont donc obtenu leur diplôme d'instituteur ; un est du niveau EN₁ et un du niveau EN₂ ?

Les autres informateurs, c'est-à-dire les professeurs, ont été choisis selon le critère des disciplines enseignées. Nous avons, compte tenu de l'objectif principal du projet, choisi des professeurs qui enseignaient les matières que l'on peut qualifier de "culture générale" ou de "culture professionnelle", telles que l'histoire et la géographie, la sociologie et l'économie, la psychologie, la pédagogie et la psychopédagogie. Nous avons interrogé sept professeurs. Ils sont tous du sexe masculin (la seule femme professeur à l'École Normale était absente), deux d'entre eux détiennent la licence française, deux autres la maîtrise, deux le doctorat du 3^e cycle français, un le CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique) ; leur âge se situe entre 28 et 35 ans. *

* Voir le tableau à la page suivante.

[67]

Tableau 4. L'ENQUÊTE EXPLORATOIRE :
Caractéristiques des informateurs

[Retour à la table des matières](#)

Normaliens	Sexe	Diplôme	Expériences	État civil	Origines socio-économiques du père	Niveaux d'études et cours enseigné
1	M	B.E.P.C.	Aucune	Célibat.	Cultivateur	ENI ₂
2	M	B.E.P.C.	1 an	Célibat.	Cultivateur	ENI ₃
3	F	B.E.P.C.	2 ans	Célibat.	Cultivateur	ENI ₃
4	M	B.E.P.C.	Aucune	Célibat.	Profession.	ENI ₃
5	M	B.E.P.C.	4 ans	Marié	Cultivateur	ENI ₃
6	M	B.E.P.C.	3 ans	Marié	Cultivateur	ENI ₃
7	F	B.E.P.C.	Aucune	Célibat.	Artisan	ENI ₁
Professeurs						
8	M	Licence	8 ans	Célibat.	Commerçant	Histoire
9	M	Licence	12 ans	Marié	Cultivateur	Directeur
10	M	Maîtrise	2 ans	Célibat.	Cultivateur	Psy-pédag.
11	M	Maîtrise	2 ans	Marié	Cultivateur	Linguist.
12	M	Doctorat	4 ans	Marié	Cultivateur	Sociologie
13	M	Doctorat	4 ans	Marié	Cultivateur	Socio-écon.
14	M	CAP	7 ans	Marié	Profession.	Encadrement

[68]

En interviewant les normaliens et leurs professeurs, nous cherchions à avoir des informations sur ce que nous avons appelé d'une part, la "culture professionnelle" et d'autre part, la "culture globale". Les questions posées se divisent en deux catégories suivant les deux types de culture, et faisaient beaucoup appel à la subjectivité (jugements, perceptions) des informateurs. Pour les entrevues avec les élèves-maîtres, nous avons retenu les trois éléments suivants : 1) Le ou les mobiles qui ont incité l'informateur à entrer à l'École Normale des Instituteurs et pour ainsi dire à choisir la carrière d'enseignant ; 2) les méthodes et principes pédagogiques privilégiés et enseignés à l'École Normale d'Atakpamé et l'attitude des normaliens face à ces méthodes ; 3) le rôle de l'instituteur dans la société togolaise actuelle et future. Comment se représente-t-il son futur rôle d'enseignant ? Quel doit être le rôle de l'instituteur en Afrique et au Togo en particulier ?

Quant à la culture professionnelle vue par les professeurs, les questions ont porté sur les objectifs de leurs cours, le profil du futur enseignant togolais tel qu'ils le représentent ; l'évaluation des normaliens ; les principes pédagogiques en vigueur à l'École Normale et les objectifs du programme de formation. Pour ce qui a trait à la culture globale, les mêmes questions ont été posées aux normaliens et aux professeurs. Elles ont porté sur : 1) la conception de la famille dans la société togolaise actuelle et future, son importance comme institution sociale ; 2) la conception du statut et du rôle de la femme dans la société traditionnelle et dans la société moderne ; 3) la conception de la religion et de sa fonction sociale ; 4) les langues nationales et l'enseignement, les langues nationales et le développement des sociétés africaines ; 5) la science et la technique : leur importance dans le développement, les pratiques et connaissances négro-africaines, [69] comme la médecine traditionnelle, la pharmacopée et l'art africain ; 6) la conception de l'avenir du Togo et de l'Afrique. Nous avons également posé des questions fermées et concrètes qui ont permis de recueillir des informations objectives (le sexe, l'âge, l'ethnie, la religion) sur les sujets.

L'analyse des pré-entrevues a donné lieu à la rédaction d'un texte d'une quarantaine de pages. * Nous ne présenterons pas ici le contenu détaillé de ce rapport d'analyse. Cependant, nous dirons seulement que les pré-entrevues nous ont permis de préciser le problème et d'élaborer un nouveau schéma d'entrevue plus spécifique pour la seconde et dernière phase de la recherche sur le terrain.

b) La seconde enquête sur le terrain

Elle a été consacrée essentiellement aux entretiens avec les normaliens. La population concernée est la clientèle étudiante de l'École Normale Supérieure. Le complexe E.N.S.-E.N.₁ compte environ 200 étudiants dont 120 sont inscrits à l'E.N.₁. La section E.N.I. forme en trois ans (ENI₁, ENI₂, ENI₃ les enseignants de l'élémentaire ou de l'enseignement du premier degré. La formation pédagogique débute au cours de la deuxième année et se termine par des stages et un examen final en ENI₃. La sous-population directement touchée par l'enquête est celle de la section E.N.I. et plus exactement les élèves-maîtres de l'ENI₃. Ils sont environ au nombre de 40.

Nous avons décidé arbitrairement d'interviewer la moitié des ENI₃. Les 20 informateurs qui ont constitué notre échantillon ont été donc choisis parmi [70] la liste des 39 élèves-maîtres qui terminaient leurs études normales en juin 1977 et qui devaient par conséquent commencer à enseigner en septembre de la même année.

Les critères qui ont présidé au choix de ces normaliens sont le "volontariat", le sexe, le dynamisme de l'étudiant dans l'école, l'expérience antérieure dans l'enseignement et l'état civil. Lorsque nous étions arrivé sur le terrain, les autorités de l'École Normale nous avaient aidé à rassembler tous les élèves-maîtres de l'ENI₃ dans une salle. Ce fut au cours de cette assemblée que nous leur avons expliqué le but de notre visite et les objectifs de notre recherche. Ensuite nous avons demandé des volontaires qui aimeraient participer à l'en-

* Cf. Yao P. Assogba, *Rapport de recherche sur le terrain*, présenté à Pierre W. Bélanger, Québec, Université Laval, Faculté des Sciences de l'éducation, Département d'Administration et Politique scolaires, janvier 1977 (texte miméographié).

quête. Neuf normaliens avaient répondu positivement à ce critère de volontariat. Le volontariat peut signifier que les élèves-maîtres qui ont accepté d'être interrogés sont, au premier abord, intéressés par l'enquête pour différentes raisons. Ils ont peut-être quelque chose à dire et ils veulent alors saisir l'occasion qui leur est offerte pour parler, s'exprimer librement sur la formation qu'ils ont reçue, leur futur métier d'enseignant, leur projet d'avenir, etc. Le nombre de volontaires a été complété en fonction des autres critères.

Parmi les 39 finissants on compte 10 de sexe féminin. Nous avons décidé arbitrairement d'interviewer la moitié. Une s'était portée volontaire. Les quatre autres normaliennes et les sept normaliens avaient été choisis selon l'état civil, le dynamisme et l'expérience dans l'enseignement. Le critère d'état civil est important pour la dimension "vie familiale" de notre analyse. Les élèves-maîtres mariés parleront concrètement de leur vie de famille, c'est-à-dire des relations qu'ils ont avec leur femme et leurs enfants. Les célibataires mettront sans doute l'accent sur la conception qu'ils se font du mariage et de la famille.

[71]

Le dynamisme c'est la participation active des normaliens aux activités scolaires et para-scolaires organisées par l'école ou leur association. Ce critère est défini ici comme un indice d'engagement social de l'étudiant. L'expérience antérieure dans la profession est un critère qui permet d'avoir des informations de deux catégories de normaliens : les "praticiens" ou ceux qui ont déjà enseigné et qui ont, par conséquent, connu certaines réalités scolaires ; et les "théoriciens" ou ceux qui n'ont aucune expérience dans l'enseignement. Nous présumons que le matériel recueilli sera plus riche et plus varié. Nous avons garanti l'anonymat aux enquêtés. Cela leur a donné une assurance d'expression spontanée et libre. Cette promesse est respectée encore aujourd'hui comme le veut l'éthique professionnelle de tout chercheur. Parmi les vingt élèves-maîtres, quinze sont de sexe masculin, cinq de sexe féminin. Pour les deux sexes l'âge varie entre 23 et 28 ans. Ils détiennent tous au moins le B.E.P.C. Huit sont mariés et douze sont célibataires. Sur les vingt, dix ont déjà enseigné au moins un an et au plus

cinq ans. Quinze sont issus de familles de cultivateurs, et les cinq autres ont des parents commerçants, ouvriers ou instituteurs. *

Le matériel de cette dernière enquête constitue le principal objet d'analyse du travail, Il a été recueilli par entrevue individuelle dirigée avec un schéma bien structuré. Pour le déroulement des entrevues, nous avons suivi la démarche suivante : nous étions partis des questions nécessitant des réponses objectives pour aller aux questions faisant appel plus à la subjectivité des répondants. La dimension "conception de la vie familiale" a été abordée avant la dimension "conception de la vie scolaire". Cette procédure qui consiste à aller du "social" au "pédagogique" n'est

* Voir le tableau à la page suivante.

[72]

Tableau 5. Caractéristiques des informateurs : Seconde enquête

[Retour à la table des matières](#)

Normaliens	Sexe	Expériences dans l'enseignement	État civil	Section	Origine socio-économique du père
N ₁	M	1 an	Marié	ENI ₃	Cultivateur
N ₂	M	Aucune	Célibataire	ENI ₃	Ouvrier
N ₃	F	Aucune	Célibataire	ENI ₃	Commis
N ₄	M	3 ans	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
N ₅	F	Aucune	Célibataire	ENI ₃	Commerçant
N ₆	M	3 ans	Marié	ENI ₃	Cultivateur
N ₇	M	Aucune	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
N ₈	M	Aucune	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
N ₉	M	Aucune	Marié	ENI ₃	Cultivateur
N ₁₀	M	5 ans	Marié	ENI ₃	Instituteur
N ₁₁	F	1 an	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
N ₁₂	F	Aucune	Mariée	ENI ₃	Commerçant
N ₁₃	M	4 ans	Marié	ENI ₃	Cultivateur
N ₁₄	M	4 ans	Marié	ENI ₃	Cultivateur
N ₁₅	M	Aucune	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
M ₁₆	M	Aucune	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
N ₁₇	M	3 ans	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
N ₁₈	M	Aucune	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
N ₁₉	F	2 ans	Célibataire	ENI ₃	Cultivateur
N ₂₀	M	3 ans	Marié	ENI ₃	Cultivateur

[73]

qu'une stratégie d'enquête. Nous pensons qu'en faisant parler les normaliens en premier lieu de leur conception des relations sociales dans la famille, nous avons plus de chance d'obtenir des réponses spontanées et de mieux distinguer les conceptions de la vie scolaire et les conceptions de la vie familiale. Chaque entrevue a eu une durée variant de quarante à soixante minutes. En interviewant les normaliens de l'ENI₃, nous cherchions à recueillir des informations sur la formation qu'ils ont reçue pendant trois ans à l'École Normale et sur un aspect particulier de la vie sociale en général. Les questions posées se divisent en deux catégories et portent sur les deux principales dimensions ou variables suivantes : la "vie scolaire" et la "vie familiale". Nous voulons savoir les conceptions ou les perceptions qu'ont les élèves-maîtres de ces deux variables.

c) Schéma d'entrevue

À propos de la première dimension, soit la "vie scolaire", les questions ont trait aux éléments principaux qui définissent généralement l'acte pédagogique et les finalités de l'éducation scolaire. Pour les fins de l'entrevue, nous avons retenu les thèmes suivants :

Schéma 2. Schéma d'entrevue.

[Retour à la table des matières](#)

- 1) Quels sont les motifs qui vous ont incité à entrer à l'École Normale ?
- 2) Qu'est-ce que la Pédagogie Nouvelle ?
- 3) Qu'est-ce que la Pédagogie Traditionnelle ?
- 4) Qu'est-ce qu'un bon ou un mauvais élève ?
- 5) Racontez-nous vos stages dans les écoles primaires.
- 6) Quelles sont selon vous les responsabilités du maître vis-à-vis de l'élève et de la société ?

- 7) Que pensez-vous de la formation reçue à l'E.N.I. ?
- 8) Quels sont les problèmes qui se posent à l'application efficace des [74] méthodes actives dans les écoles togolaises ?

La dimension "vie familiale" a donné lieu aux questions suivantes :

- 1) Que pensez-vous de la famille comme institution sociale ?
Quelle part doit-elle assurer dans l'éducation des enfants ?
- 2) Que pensez-vous du mariage ?
- 3) Est-ce que la famille togolaise a changé depuis une décennie ?
- 4) Quel est le rôle idéal que la femme devrait jouer en tant que mère, épouse, professionnelle et citoyenne ?
- 5) Quel est celui de l'homme ?
- 6) Quelles sont, selon vous, les relations idéales qui devraient exister entre parents et enfants ?
- 7) Entre l'homme et la femme ?

Ce que nous voulons savoir en interviewant les normaliens, ce sont leurs conceptions ou leurs perceptions des deux dimensions que nous avons retenues pour fin d'analyse. Nous entendons par conception un système cognitif implicite et vécu défini par des individus ou des groupes et dont la fonction est d'orienter les communications et les conduites quotidiennes. Chercher à connaître les conceptions des individus, c'est chercher les principes implicites qui supportent leurs attitudes face à certaines réalités ou relations sociales. Par exemple, demander à un normalien sa conception du "bon élève", c'est demander à savoir les principes et les concepts-clé par lesquels il définit le "bon élève". La conception qu'on a d'une chose doit évidemment refléter la nature et les caractéristiques essentielles de cette chose. La conception n'est pas sans rapport avec le vécu de l'individu. Elle traduit l'ensemble des expériences antérieures et la situation [75] de l'individu. *

* Remarque : La conception telle que définie ici se distingue de l'idéologie. Celle-ci est un système cognitif explicite, proposé par un définitiveur au nom

Pour mieux cerner les conceptions des normaliens, chaque point du schéma d'entrevue a été traduit en un certain nombre d'éléments précis ou indicateurs permettant de recueillir des informations. Par exemple, sur la "vie scolaire" nous avons posé des questions sur l'image que le futur maître se fait de son métier, du "bon élève" et du "mauvais élève". En effet, nous présumons que la conception ou l'image que le normalien se fait de son métier contient une définition du rôle qu'il entend jouer auprès de l'enfant. Et le rôle que le futur instituteur entend jouer dans la salle de classe et dans le milieu scolaire, dépend des objectifs qu'il veut atteindre dans son action pédagogique. Pour la variable "vie familiale", nous avons orienté les questions sur la conception du pouvoir, de l'autorité, de la répartition des tâches dans le foyer. Nous avons aussi fait parler le normalien de sa conception du rôle du père, de la mère et des relations qui devraient exister entre les membres d'une famille : "père-mère", "parents-enfants", etc. Les points du schéma d'entrevue recourent les grandes lignes des types idéaux des modèles de "vie scolaire" et de "vie familiale".

2.5.3 Méthode d'analyse des données

Toutes les données recueillies ont été étudiées par la méthode d'analyse de contenu. Qu'est-ce qu'une analyse de contenu ? Nicole Gagnon la définit ainsi :

[76]

L'analyse de contenu ne consiste pas à trouver le contenu d'un texte mais à construire la signification sociologique du texte, i.e. sa réponse aux questions que lui pose le sociologue. ⁸²

On peut distinguer diverses significations sociologiques pour le même texte, selon la nature des questions posées, la nature des opéra-

d'un groupe et dont la fonction est d'orienter la praxis. (cf. "L'école" de Fernand Dumont).

⁸² Nicole Gagnon, *Cours de sociologie : SOG-13962 - Analyse de contenu*, Département de sociologie, Université Laval, Québec, 1977. (Textes mimeographiés).

tions effectuées sur le texte en vue de construire cette signification. Différentes opérations peuvent être faites : la traduction du texte "dans le langage" d'une théorie sociologique qui en est la signification théorique pré-construite, la mesure des caractéristiques du texte, l'interprétation du texte et la structuration du texte qui consiste à rendre le texte intelligible.

Quant à l'analyse de contenu des entrevues (les verbatim) le sociologue joint à ces opérations la rigueur intellectuelle et l'imagination sociologique. Dans le cas présent, les vingt entrevues retranscrites intégralement ont produit un texte dactylographié d'environ 500 pages. L'analyse de contenu a consisté en plusieurs lectures des verbatim et en plusieurs écoutes des enregistrements. Une première lecture a permis d'abord de dégager une idée générale des entrevues. Nous avons ensuite donné un numérotage spécifique à chacun des textes des enquêtés. Dans un deuxième temps nous avons appliqué la grille d'analyse aux textes. C'est ici que nous avons posé des questions précises aux verbatim. La construction de la signification sociologique des informations a consisté à dresser une liste des principaux termes utilisés, c'est-à-dire des mots-clés ou des expressions-clés utilisés par les enquêtés pour décrire une situation, pour représenter un fait, un phénomène, etc. Dans un troisième temps, nous avons tenté d'ordonner [77] ces termes, de leur donner une cohérence et de les interpréter en nous référant à certaines explications théoriques, à des hypothèses et à notre connaissance des milieux scolaire et social togolais. Dans l'interprétation nous avons également tenu compte de la force des mots, de la puissance de certains verbes ; nous avons aussi réécouté les enregistrements afin de noter les intonations des enquêtés, leurs hésitations à répondre certaines questions, leur prudence, leur enthousiasme et leur lyrisme ou leur réalisme à s'exprimer sur tel ou tel sujet. Ces attitudes, sans doute banales, ont un sens pour nous dans le cadre de l'analyse.

Nous avons très peu ou pas tenu compte des variables sexe (sauf dans le cas de la conception des relations familiales), âge, expérience et origine socio-économique ou ethnique. Ces variables ne nous ont pas semblé importantes dans l'analyse des entrevues car, ce qui nous intéresse c'est de comparer les conceptions des normaliens aux pôles de notre typologie et d'expliquer les points communs et les différences significatives. Nous ne nions pas le fait que ces variables peuvent in-

fluencer les conceptions des élèves-maîtres, mais nous disons que pour la présente recherche elles ne diminuent en rien la validité et l'intérêt des résultats que nous obtiendrons.

À première vue, l'analyse de contenu semble une méthode subjective qui ne répond pas aux règles de fidélité et de validité d'une technique d'investigation. Cependant, bien maîtrisée et bien appliquée (définir une grille d'analyse comprenant les aspects à analyser, définir les catégories, les opérations de chaque catégorie, ordonner et intégrer le texte dans ces catégories, etc.) l'analyse de contenu se révèle comme une méthode de recherche valable en sciences humaines et en sciences sociales. Cependant, [78] il faut que le chercheur et le lecteur s'accordent sur un point important à savoir : "la signification sociologique d'un texte dépend des questions qu'on lui pose ; si ces questions varient, les méthodes d'analyse vont aussi changer."

[79]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.**

Deuxième partie

CADRE D'ANALYSE

[Retour à la table des matières](#)

[80]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.
DEUXÈME PARTIE.
Cadre d'analyse**

Chapitre 3

LE TYPE IDÉAL ET LES MODÈLES PÉDAGOGIQUES

[Retour à la table des matières](#)

Ce chapitre présente l'historique du mouvement de la Pédagogie Nouvelle et les idéaux-types des modèles pédagogiques. Nous distinguons deux catégories de modèles pédagogiques. La première comprend les modèles que nous avons construits à partir des ouvrages des précurseurs et des grands pédagogues. Nous les appelons modèles pédagogiques "originaux". La seconde catégorie est constituée des modèles élaborés à partir des textes officiels et des programmes de l'École Normale. Il s'agit alors des modèles pédagogiques "spéciaux" ou "particuliers".

3.1. Historique du courant de pensée de la Pédagogie Nouvelle

Nous ferons seulement l'historique de l'Éducation Nouvelle pour les raisons suivantes. D'abord l'étude est surtout axée sur ce courant pédagogique. Ensuite nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de faire

l'historique de la Pédagogie Traditionnelle dans la mesure où elle est mieux connue. Enfin, lorsqu'on parle de l'Éducation Nouvelle on est amené à parler aussi de l'Éducation Traditionnelle car, la première se définit par opposition à la seconde.

Dans le monde de la pédagogie contemporaine, de nombreux débats idéologiques, théoriques et méthodologiques s'articulent autour de ce qu'on [81] convient d'appeler "Éducation Nouvelle" ou "Pédagogie Nouvelle". Même si cette pédagogie ne représente pas toute la pédagogie actuelle, même si elle demeure encore des expériences pilotes limitées, même si elle n'est pas la pensée pédagogique dominante dans les systèmes d'enseignement contemporains, elle demeure toutefois la mire principale de l'éternelle querelle des "Anciens" et des "Modernes", des "conservateurs" et des "progressistes". Cette pensée pédagogique qu'on désigne sous les différents vocables d'"Éducation Nouvelle", "Éducation fonctionnelle" (Claparède), "École Nouvelle", "École Active" (Arrière), etc., est en réalité un seul et même mouvement pédagogique. Il s'agit en fait d'un mouvement historique, d'un courant de pensée pédagogique qui est essentiellement né en réaction contre les principes, les méthodes, les objectifs et les finalités de la pédagogie qui a prévalu et prédominé jusque-là dans les sociétés occidentales ; pédagogie qu'on a convenu de qualifier de traditionnelle. Le terme traditionnel est, sans doute, utilisé dans le sens d'ancien, de classique et non dans le sens péjoratif d'archaïque, de primitif.

C'est en 1922 que le terme "d'école traditionnelle" semble surgir pour la première fois avec le sens que l'École Nouvelle lui attribuera dans la suite. ⁸³

Certains auteurs comme Bloch parlent plus tard de "Pédagogie Traditionnelle".

À ses débuts, l'Éducation Nouvelle est un ensemble d'idées, de principes philosophiques et de méthodes d'éducation se présentant comme un renouveau pédagogique. Les idées vont progressivement donner naissance à des œuvres théoriques et à des réalisations concrètes, et ceci un peu partout dans le monde. C'est aux environs de la deuxième moitié du XIX^e siècle que [82] la Pédagogie Nouvelle prend

⁸³ Albert Kessler, *op. cit.*, p. 25.

un essor remarquable et finit par s'incorporer dans la pensée pédagogique générale du XX^e siècle. Mais il n'y a pas de création "*ex nihilo*". Les représentants modernes de la Pédagogie Nouvelle remontent généralement au XVI^e siècle (siècle de Copernic) pour chercher les précurseurs de ce type nouveau d'enseignement, de cette pédagogie qui se veut plus "humaine", plus "démocratique", plus "concrète", plus "pragmatique", plus "existentielle". On cite souvent Rabelais (1494-1553) l'auteur de *Gargantua* pour qui l'enseignement verbal et livresque ne fait que rendre l'élève "fat, niais, et ignorant". Rabelais propose un enseignement concret qui permet à l'élève d'explorer son milieu naturel, d'"herboriser" la nature avec ses camarades. Gargantua et ses compagnons "visitoient les arbres et plantes, les conférens avec les livres des anciens." ⁸⁴

Montaigne (1531-1592) est aussi mentionné, car l'auteur des *Essais*, tout en accordant une importance au concret dans l'enseignement s'oppose cependant au "bourrage du cerveau". "Fâcheuse suffisance qu'une suffisance pure livresque." Il veut qu'on forme une "tête bien faite plutôt que bien pleine" car, selon lui, il s'agit de former un "habile homme qu'un sçavant." Au XVII^e et au XVIII^e siècles, les idées pour une Pédagogie Nouvelle deviennent plus revendicatrices et véhémentes et suscitent des intérêts vifs.

J.-J. Rousseau (1710-1778) avec l'*Émile* a certes exercé une grande influence sur la pensée théorique et la pratique de la "pédagogie progressiste et naturelle", "anti-intellectualiste". Au début du XIX^e siècle, Pestalozzi (1796-1827), disciple de Rousseau, est un des premiers à mettre en application les principes de la Pédagogie Nouvelle. Pestalozzi a tenté [83] de "psychologiser" l'enseignement et de l'ouvrir sur la nature. Froebel (1782-1852), disciple allemand de Pestalozzi, a créé des "jardins d'enfants" où une grande importance est accordée au jeu et à la curiosité naturelle de l'enfant dans l'enseignement.

Au début du XX^e siècle apparaissent les protagonistes modernes et bientôt on entre dans le monde contemporain. En Angleterre, on cite souvent H. Spencer. En Suisse, le psychologue J. Piaget, J. Claparède et A. Ferrière. En Italie, on cite Mme Montessori qui a ouvert la "Maison des enfants" ("Casa dei Bambini") en 1904. En Belgique, dans

⁸⁴ François Rabelais, *Oeuvres complètes*, Paris, N.R.F., La Pléiade, 1934, p. 96.

une localité près de Bruxelles, Decroly a créé en 1925 l'"École de l'ermitage". En France, C. Freinet a ouvert à Vence en 1935 la première de ses célèbres écoles ; il faut ajouter les noms de A. Binet et de R. Cousinet.⁸⁵ En Amérique, on cite parmi les pionniers de l'École Active, J. Dewey (1859-1952) qui est par ailleurs considéré comme le théoricien, le représentant et le symbole de l'Éducation Nouvelle dans le monde.

En Amérique latine, en Afrique et en Asie, mises à part les méthodes d'éducation traditionnelle (authentique) qui sont actives dans une large mesure, on ne trouve guère de véritables protagonistes de l'École Nouvelle. On a surtout essayé d'adapter, au système d'enseignement de type occidental introduit par la colonisation, les principes et les méthodes de l'Éducation Nouvelle qui a pris naissance en Europe. La situation historique de ces pays explique donc en partie le fait qu'on n'y trouve que des "théoriciens et praticiens académiques" et non des fondateurs, des créateurs authentiques d'une Pédagogie Active. En Chine, la réforme du système d'éducation [84] de 1922 s'est largement inspirée des théories de la Pédagogie Nouvelle et en particulier des théories de Dewey⁸⁶. Les pays d'Amérique latine ont appliqué les idées du renouveau pédagogique.⁸⁷ En Afrique, à notre connaissance, l'intérêt pour l'École Nouvelle ne s'est manifesté qu'à partir des années 1960, date à laquelle plusieurs pays africains ont accédé à l'indépendance. Les applications des méthodes pédagogiques nouvelles coïncident avec les réformes scolaires de ces pays et surtout avec la création des Écoles Normales d'instituteurs (pour l'élémentaire) et de professeurs (pour le secondaire).⁸⁸ Au Togo en particulier, l'option des cadres supérieurs de l'éducation nationale pour la Pédago-

⁸⁵ Voir Lucien Geslin, *La classe active*, Montréal, Centre éducatif et culturel, [?], 241 p.

⁸⁶ Voir Gérard Deledalle, "Pour situer la pédagogie de Dewey" dans *Éducation et Développement*, no 115, février 1977, pp. 4-11.

⁸⁷ Voir Adolph Ferrière, *L'Amérique latine adopte l'école active*, Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé, 1931, 174 p.

⁸⁸ Voir Unesco, "Les innovations dans l'éducation en Afrique" dans *Conférences des ministres de l'éducation des États membres d'Afrique*, Lagos, 27 janvier - 4 février 1976, 65 p.

Voir Robert Maistraux, *Les méthodes actives en terre d'Afrique* (Une expérience pédagogique pilote au Congo), Bruxelles, Editest, 1960, 142 p.

gie Nouvelle date seulement de 1968, c'est-à-dire l'année de la création de l'École Normale Supérieure d'Atakpamé.

En résumé, on peut dire que le mouvement de l'Éducation Nouvelle n'est pas une création *ex nihilo*. Les premières idées remontent au XVI^e siècle, siècle de Copernic, et avec le temps elles se sont développées grâce à de grands penseurs, pédagogues et philosophes des siècles suivants. À partir du XIX^e siècle, les idées ont été mises en application par quelques pionniers, d'abord en Angleterre (l'école d'Abbotsholme fondée en 1889 par Cecil Reddic) ; ensuite en Europe occidentale : en Allemagne par le Docteur Lietz en 1896, en France par Demolins, l'école des Roches en 1899 et en Amérique par Dewey en 1897. Le mouvement va progressivement gagné l'Asie, [85] l'Amérique latine et l'Afrique. En 1921, on a fondé à Calais la ligue de l'éducation Nouvelle. Le premier congrès de l'École Nouvelle a eu lieu à Paris en 1946 et a réuni des représentants d'Amérique, d'Afrique et d'Asie.⁸⁹ La ligue a adopté une "charte" comprenant trente principes qui ont trait à l'organisation et à la philosophie des écoles nouvelles⁹⁰. Aujourd'hui on considère J.-J. Rousseau comme le père de la Pédagogie Nouvelle, Dewey le doctrinaire du mouvement, Claparède "le chef de file", Ferrière l'auteur le plus fécond, le grand vulgarisateur et le politicien de l'Éducation Nouvelle, et enfin Freinet est pris pour le praticien infatigable de l'"école naturelle".

3.2. Le type idéal du modèle pédagogique traditionnel ("original")

[Retour à la table des matières](#)

Principes. L'éducation vise à former l'enfant selon un modèle d'homme adulte idéal pour une société adulte idéale, lointaine, à venir. Les valeurs culturelles, morales, et sociales idéales à transmettre à l'enfant sont donc choisies en fonction de cet homme idéal et cette société idéale. L'humanité a déjà connu de grands hommes et de grandes

⁸⁹ Voir Angéla Medici, *L'Éducation nouvelle* (ses méthodes - ses progrès), Paris, P.U.F., (collection "Que sais-je" ?), 1951, p. 6.

⁹⁰ Émile Planchard, *op. cit.*, pp. 160-161.

réalisations. Il s'agit donc de mettre l'enfant au contact de ces grands modèles. Éduquer, dit Durkheim, c'est confronter l'élève aux "grandes idées morales de son temps et de son pays." Alain écrit de son côté : "Homère et Thales le (l'élève) conduiront par la main." Ou en termes plus généraux, il dit qu'éduquer, c'est faire partager à l'enfant "le trésor des Poètes, des Politiques, des Moralistes, des Penseurs." L'expérience quotidienne est dangereuse, car elle risque de confiner l'enfant à des bassesses. C'est l'homme tout [86] entier qu'on veut cependant former ; l'homme prêt à s'intégrer dans la société, dans le monde du travail, mais cet homme est formé selon l'image de l'homme universel ou à l'image de l'homme d'une classe sociale donnée.

La situation ou la conception de l'enfant. Les principes de cette pensée pédagogique n'accordent pas une grande importance à l'enfant comme "être individuel". L'"être social" qui se trouve dans l'enfant est plus important et par conséquent c'est lui qu'on cherche à développer le plus. "L'éducation est une chose sociale" (Durkheim). Les connaissances et techniques à transmettre à l'enfant sont déterminées non pas en fonction des besoins immédiats de l'enfant mais en fonction de ses besoins futurs, c'est-à-dire ceux de la société. On accorde peu d'importance à la psychologie de l'enfant. On admet cependant que l'enfant possède tous les éléments constitutifs de l'esprit humain (l'intelligence, le jugement, le raisonnement, l'intuition, etc.). Mais ces facultés sont à l'état latent et imparfait. "La pensée de l'enfant est naturellement chaotique et confuse" dit un pédagogue traditionnel. L'enfant est en quelque sorte un adulte imparfait. Le développement de l'intellectuel, de la personnalité et de l'aspect social de l'enfant doit être assuré par l'adulte parvenu déjà à une certaine perfection humaine. C'est l'adulte qui fournit à l'enfant les notions du bien et du mal. En un mot, l'enfant est un adulte en miniature, un être imparfait dont l'esprit est en quelque sorte une table rase, une cire molle. L'adulte est appelé à dresser cet être incapable de besoins créatrices.

Les moyens d'action ou les méthodes pédagogiques. L'enseignement est essentiellement caractérisé par le "verbalisme pédagogique" et le "verbalisme intellectuel". Le verbalisme pédagogique est caractérisé par des méthodes abstraites et exige de l'enfant la mémorisation et la répétition exagérées. [87] Le verbalisme intellectuel est caractérisé par des programmes abstraits, très théoriques, coupés de la vie réelle de l'élève. "Un enseignement verbal, très éloigné de la vie réelle",

écrit en substance Ferrière. Piaget dit que le verbalisme intellectuel c'est l'utilisation et l'interprétation fantaisistes des mots mal compris. Freinet parle de leçons verbales. Au total, le maître verbaliste ne peut que former des élèves verbalistes.

3.3. Le type idéal du modèle pédagogique traditionnel ("spécial" de l'E.N.I.)

[Retour à la table des matières](#)

L'École Traditionnelle ici, c'est à l'école coloniale française, celle qui a existé jusqu'aux années 1968 et qui a subi des modifications au cours des ans jusqu'à la réforme de l'enseignement au Togo.

Les Principes. Sur le plan de la philosophie de l'éducation (conception de l'homme en général), les principes du modèle pédagogique restent les mêmes que ceux de l'École Traditionnelle des sociétés occidentales. L'école vise surtout à former des citoyens togolais suivant un modèle d'Homme. Celui-ci est à l'image de l'Européen. Elle vise donc une sorte d'assimilation.

La conception de l'enfant. La conception de l'enfant comme être humain est la même. L'enfant est un adulte "imparfait", un adulte en miniature qu'il faut dresser. Mais l'enfant noir, l'Africain, est doublement "imparfait" par rapport au blanc, l'Européen. L'école doit donc le dresser deux fois : être naturellement "mauvais", l'enfant africain "non civilisé" doit être civilisé et rendu meilleur par l'école.

Les Moyens d'action. Par leur nature, les méthodes d'enseignement restent les mêmes que celles de l'école "traditionnelle" française : les programmes sont surchargés, les méthodes et les programmes sont inadaptés au milieu [88] social de l'enfant togolais, le contenu de l'enseignement est abstrait et est sans aucun lien direct avec le vécu de l'élève.⁹¹ L'enseignement est essentiellement livresque ; l'école "tourne le dos" aux valeurs culturelles, philosophiques, artistiques et technologiques de l'Afrique. L'enseignement est dispensé en langue étrangère (le français) et le contenu des programmes porte surtout sur

⁹¹ *Projet de réforme de l'enseignement, 1973, p. ii.*

la "Métropole". Les notions sommaires sur l'Afrique visent à convaincre l'Africain de l'impuissance de l'Afrique à se développer sans l'aide généreuse de la Métropole opulente et puissante ;⁹² les programmes sont conçus en fonction des besoins de la colonisation : "Le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène."⁹³

3.4 Le type idéal du modèle pédagogique nouveau ("original")

[Retour à la table des matières](#)

Principes. De façon générale, la Pédagogie Nouvelle part d'une conception existentielle de l'homme. La façon de concevoir l'enfant et sa formation est caractérisée par une ouverture d'esprit et une confiance totale dans les potentialités de l'être humain ; il s'agit d'ouvrir l'éducation sur l'espace et le temps scolaires afin de libérer l'enfant et non de le contraindre. Les objectifs de l'éducation, selon la philosophie générale de la Pédagogie Nouvelle, doivent aller au-delà de l'acquisition de connaissances, c'est-à-dire au-delà de la formation intellectuelle. L'éducation vise à former un être humain capable "d'apprendre à apprendre", capable et désireux d'étendre ses ressources intellectuelles et affectives dans tous les domaines de la vie ; un individu responsable, c'est-à-dire capable de [89] se prendre en charge, de prendre des initiatives et des décisions, d'utiliser son expérience et ses connaissances, capable d'assumer sa personnalité, son originalité dans une vision personnelle du monde et un style de vie personnalisée.⁹⁴

Le type d'homme à former est décrit comme un "être humain riche, épanoui et en perpétuel devenir". Cet homme n'est pas conçu comme un modèle défini. Les modèles d'hommes se construisent au fur et à mesure par les s'éduquant eux-mêmes. L'éducation est conçue et assumée "pour la vie et par la vie" (Decroly). L'Éducation Nouvelle a

⁹² *Ibid.*, p. 28.

⁹³ Déclaration de Brévie, Gouverneur général de l'A.O.F., 1933.

⁹⁴ Cf. Jacqueline Chobaux, "Changer la relation éducative" dans *Écoles de demain*, Paris, Delachaux et Niestlé ; Montréal, Editions Hurtubise HMH, 1976, pp. 80-90.

une conception naturaliste de l'adaptation et l'applique comme telle à l'éducation qui constitue en quelque sorte un processus d'adaptation ; il faut donc adapter l'éducation au milieu dans lequel l'enfant vit ou est appelé à vivre. La société n'intervient cependant dans l'éducation que dans la mesure où elle peut aider à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. L'éducation n'a pas d'objectifs à long terme mais les objectifs se définissent au fur et à mesure que se fait l'éducation.

La conception de l'enfant. Le postulat de base de l'Éducation Nouvelle au niveau de cet élément du modèle, c'est le respect de l'enfant, de sa nature et de ses droits en tant qu'être humain. La nature de l'enfant est fondamentalement bonne et le but de l'éducation c'est de la développer de façon harmonieuse afin que l'enfant devienne un individu sain et équilibré. L'éducation doit permettre à l'enfant de vivre sa vie, ses expériences en tant que telles, car disent les protagonistes de l'École Nouvelle, la vie de [90] l'enfant n'est pas une étape transitoire pour accéder à la vie d'adulte. L'éducation doit donc répondre aux besoins présents de l'enfant et non à ceux de la société des adultes. "L'éducation doit apprendre à l'enfant à vivre ses jeunes années, à résoudre des difficultés réelles qui correspondent à son degré d'évolution et aux suggestions de l'ambiance." (Decroly). La Pédagogie Nouvelle admet sur des bases scientifiques (biologie, psychologie affective et cognitive) que l'enfant a sa nature propre, sa spécificité, son originalité, son individualité, ses besoins, ses intérêts, ses motivations. C'est donc dire que chaque enfant se développe à son propre rythme, selon ses propres cheminements. Autrement dit, les enfants sont différents les uns des autres et ces différences doivent être prises en considération, c'est-à-dire être valorisées et développées par l'éducation. L'enfant se développe par une interaction individuelle et continue avec tous les éléments de son environnement.

Les moyens d'action ou méthodes. L'Éducation Nouvelle veut préparer l'enfant à la vie réelle, aux réalités de son milieu, c'est pourquoi l'école doit s'ouvrir sur le milieu propre de l'enfant ou plutôt elle doit "sortir de son isolement artificiel, aller vers l'extérieur ou faire pénétrer le monde extérieur dans ses murs." (Dewey). Les méthodes pédagogiques s'exercent sur des objets concrets ayant une réalité, un intérêt pour l'enfant ; les matériaux existants, le travail, la flore, la faune sont des éléments de la formation intellectuelle. Les jeux tiennent une place importante comme moyens d'éducation ; car ils déclenchent

chez l'enfant le besoin de connaître et développent chez lui non seulement l'intellect, mais aussi l'affectivité et la sociabilité. La Pédagogie Nouvelle veut donc répondre aux besoins de l'enfant, à ses élans libres, à sa spontanéité et à sa créativité.

[91]

Les programmes et les méthodes gravitant autour de l'enfant, et non l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution copernicienne à laquelle la psychologie convie l'éducateur. (Claparède, "L'éducation fonctionnelle").

L'observation et l'expérimentation sont les méthodes de base de l'enseignement, de l'apprentissage à l'"École Nouvelle" ; l'étude du milieu, c'est-à-dire l'exploitation méthodique et scientifique du milieu est donc une discipline fort importante. Les promenades, les excursions, les visites d'ateliers, etc. demeurent alors des sources de connaissances, d'expériences et d'éducation. Les connaissances acquises deviennent elles-mêmes des moyens et non une fin du processus éducatif, car elles constituent une synthèse personnelle des expériences que l'individu vit au contact de son milieu et du monde et par conséquent, elles sont limitées. Il faut aller au-delà, car en dernière analyse l'école c'est la vie. La salle de classe, dans ces conditions, devient une sorte de laboratoire où les objets éducatifs sont organisés de façon à favoriser la création personnelle grâce à un contact direct avec la science. L'auto-discipline et l'auto-éducation sont des moyens éducatifs privilégiés par la Pédagogie Nouvelle. La recherche, le classement et l'organisation personnelle des informations sont encouragés ainsi que les travaux et les jeux de groupe.

3.5. *Le type idéal du modèle pédagogique nouveau ("spécial" de l'E.N.I.) **

[Retour à la table des matières](#)

Les principes. Le nouveau citoyen à former doit avoir le portrait idéal ci-dessous : un homme libre et responsable, capable d'initiative, un citoyen producteur, un citoyen ayant un esprit critique et créatif, un citoyen sain [92] et équilibré adapté à son milieu de vie. Ce citoyen vivra dans une société composée de plusieurs ethnies, ayant une forte conscience nationale, un solide sentiment de solidarité nationale. L'École Nouvelle et le R.P.T. (Rassemblement du Peuple Togolais) doivent donc développer l'esprit nationaliste chez les jeunes générations.

L'Unité nationale ; non seulement unité géographique, mais unité morale, intellectuelle et sociale, unité qui naît de la convergence des objectifs du citoyen et de la Nation ; corollaire de celle de l'unité, la notion de solidarité active doit lier toutes les couches de la population, ⁹⁵

La nation sera une société moderne. L'agriculture et l'industrie seront modernisées. Les écoles enseigneront les valeurs philosophiques africaines ("le communautarisme"), artistiques (expression orale, plastique, musicale, technologique) ; "...l'esprit de communauté fraternelle qui caractérise les civilisations africaines doit être maintenu aux dépens des rapports froids d'employeurs aisés et d'employés exploités." ⁹⁶ Il faut abandonner certaines traditions désuètes, par exemple les funérailles onéreuses et longues, le fait de couvrir d'un homicide les recettes de la riche pharmacopée togolaise. Bref, il s'agit d'une société qui est une nation unie politiquement et culturellement. Son économie est de type industriel des pays capitalistes périphériques du

* C'est surtout à partir du rapport final : "Séminaire interne", juin 1973, sur l'École Normale d'Atakpamé, que nous avons dégagé ce modèle pédagogique nouveau.

⁹⁵ R.P.T., *op. cit.*, p. 9.

⁹⁶ *La Réforme*, *op. cit.*, p. 4.

monde moderne. C'est une nation qui concilie certaines valeurs africaines avec des exigences modernes du progrès scientifique et technologique.

La conception de l'enfant. En termes psychologique et philosophique la conception de l'enfant est la même que celle du mouvement de la Pédagogie [93] Nouvelle. L'enfant a sa propre nature et l'école doit développer toutes les facultés et aptitudes de l'élève. Compte tenu des réalités du Togo, des principes particuliers sur les plans socio-économique et culturel sont énoncés à propos de l'enfant. L'élève apprendra une des langues togolaises reconnues et choisies par l'État, afin d'éviter le "déracinement et l'aliénation". L'école doit initier l'enfant aux techniques instrumentales et expressionnelles et à toutes les formes de langage, en particulier "au langage logico-mathématique nécessaire à la formation de l'esprit scientifique."⁹⁷ L'enfant doit acquérir une ouverture d'esprit afin d'être capable de s'adapter facilement aux situations nouvelles et d'agir sur le milieu pour le transformer. L'élève doit être initié à la vie pratique afin qu'il ait une connaissance parfaite des objets techniques du milieu.⁹⁸ L'instruction civique doit amener l'enfant à aimer davantage son pays et travailler pour son développement social, économique et culturel. Le Togo étant un pays essentiellement agricole, l'école doit sensibiliser très tôt les élèves aux problèmes ruraux. L'"École Nouvelle" doit libérer et développer toutes les aptitudes de l'enfant. On veut de lui une connaissance pratique, efficace et non plus seulement une connaissance théorique.

Moyens d'action. Les principaux moyens d'action ou les méthodes pédagogiques sont : les méthodes actives, l'étude du milieu, l'auto-discipline et l'animation.

Est active, toute méthode qui, en vue d'une formation pour la vie, privilégie la participation et part de l'expérience personnelle des élèves pour une acquisition non seulement

⁹⁷ *Projet de réforme de l'enseignement*, p. 10.

⁹⁸ *Projet de réforme de l'enseignement*, p. 34.

[94]

des connaissances mais aussi d'aptitudes et de "savoir-faire". Le rythme des acquisitions est variable selon les individus ou les groupes. ⁹⁹

La pédagogie verbaliste qui conduit au verbalisme intellectuel est remplacée par une méthode pédagogique concrète et pratique qui vise à former un citoyen à "l'esprit pratique, enracinée dans les réalités togolaises et africaines, un citoyen aux connaissances utiles, concrètes ; bref un homme alliant théorie et pratique, un esprit ouvert et disponible" ¹⁰⁰ L'élève est ainsi amené à découvrir, à construire son savoir et à prendre conscience de son propre comportement.

L'étude du milieu : Le milieu est défini comme le lieu où une collectivité s'installe afin de transformer par toutes sortes de techniques la nature et s'y adapter. Mais la nature agit en retour sur l'homme. Pour une meilleure adaptation, l'homme doit prendre conscience de l'interaction entre lui et le milieu. L'étude du milieu, c'est-à-dire une connaissance scientifique de l'environnement géographique, social et culturel, devient alors une matière au même titre que la grammaire, la littérature, les mathématiques, etc. Mais l'étude du milieu est aussi une technique, une méthode d'acquisition du savoir et des connaissances.

S'appuyant sur l'étude du milieu, la Pédagogie Nouvelle conduit l'élève à "reconnaître dans les structures traditionnelles ce qui constitue un frein pour le développement et, par contre, les éléments dynamiques qu'il importe non seulement de conserver, mais de développer." ¹⁰¹ L'étude du milieu apprend à l'élève des techniques artisanales et agricoles en le plaçant en [95] situation d'apprentissage direct. L'étude du milieu est donc un processus d'apprentissage. C'est également une méthode de formation de l'esprit d'initiative, de la personnalité individuelle et sociale de l'enfant. C'est aussi un moyen d'intégration de l'homme à son milieu, une initiation à la transformation de ce dernier, car les méthodes d'observation auxquelles s'initie l'enfant sus-

⁹⁹ E.N.S., *Séminaire interne*, 1973, p. 47.

¹⁰⁰ *Projet de réforme de l'enseignement*, p. 29.

¹⁰¹ E.N.S., *Séminaire interne*, 1973, p. 17.

citent en lui l'esprit de curiosité et l'esprit de recherche qui conduisent à l'action. Désormais, les travaux ruraux, comme le jardinage, les ateliers d'artisanat, les visites d'usines, les excursions en forêt, etc. font partie des programmes scolaires. L'étude du milieu comprend quatre étapes principales : le choix du thème d'enquête par le maître et les élèves, l'enquête sur le terrain, le rapport et l'exploitation. On privilégie donc la connaissance du milieu immédiat.

L'auto-discipline : La discipline est définie au départ comme un moyen d'éducation qui consiste à établir et à maintenir dans une école ou une salle de classe l'ordre indispensable à l'enseignement. C'est en quelque sorte la limite entre le permis et le défendu dans un groupe. La discipline est une action formatrice et régulatrice qui permet à l'individu de prendre la direction de soi-même.¹⁰² L'auto-discipline consiste à faire participer l'élève à l'organisation de la discipline, aux responsabilités et au travail du groupe. Dans l'auto-discipline, l'élève ne se contente pas d'obéir ou de désobéir aux ordres du maître, mais il exerce des fonctions et prend des initiatives pour le bon fonctionnement du groupe-classe. L'auto-discipline vise donc à développer chez l'enfant l'esprit d'initiative, de créativité et de responsabilité.¹⁰³ L'auto-discipline est une [96] discipline qui ne soumet pas l'individu à une volonté extérieure mais qui fait confiance à l'élève, car le rôle de l'École Nouvelle est de favoriser chez l'enfant la confiance en soi. Enfin, l'auto-discipline est une discipline librement consentie et faite de normes et règles élaborées pour et avec les élèves. C'est un contrat collectif. "Participation, coopération, responsabilité sont les mots d'ordre d'une discipline qui se veut libérale ou d'une auto-discipline."¹⁰⁴ L'animation est l'activité éducative du maître en classe, à l'école et dans son milieu. Elle consiste à jouer un rôle discret et dynamique de médiateur.

¹⁰² *Ibid.*, p. 23.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 24.

¹⁰⁴ Ben Duho, *Vers une discipline libérale à l'école togolaise*, Mémoire de fin d'études normales, Atakpamé, E.N.S., 1974, p. 5.

[97]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.
DEUXÈME PARTIE.
Cadre d'analyse**

Chapitre 4

LE TYPE IDÉAL ET LES MODÈLES DE "VIE SCOLAIRE" ET DE "VIE FAMILIALE"

[Retour à la table des matières](#)

Rappelons que les idéaux-types que nous présentons ici correspondent en fait à l'ensemble des règles, des attitudes cognitives et des rôles qui caractérisent les relations éducatives scolaires ("maître-élèves") et les relations éducatives familiales ("parents-enfants", "père-mère"). Par ailleurs, nous avons spécifié qu'on peut présumer avec raison que la "vie scolaire" et la "vie familiale" visent, entre autres, à développer l'intelligence, l'aspect individuel et l'aspect social de l'enfant. À chacun de ces éléments et aux trois ensemble, correspondent des actions particulières des personnes impliquées dans le processus éducatif. Ces actions qui se traduisent en fait par des relations sociales sont déterminées selon certaines règles et sont caractérisées par des attitudes particulières. Pour construire donc les idéaux-types des modèles de "vie scolaire" et de "vie familiale", nous allons considérer chaque objectif de l'action éducative et lui faire correspondre des attitudes particulières qui sont logiquement censées la (l'action) caractériser.

Par exemple, à la réalisation de l'objectif "développement de l'intelligence de l'enfant", nous ferons correspondre une ou des attitudes éducatives spécifiques du maître et une ou des attitudes scolaires spécifiques de l'élève en classe ("vie scolaire"). Lorsqu'il s'agira de la "vie familiale", [98] nous ferons correspondre, à la réalisation de ce même objectif, une ou des attitudes éducatives spécifiques des parents et une ou des attitudes "l'apprentissage social" de l'enfant. On suivra la même démarche pour les deux autres objectifs d'une action éducative, c'est-à-dire pour le "développement de l'aspect individuel" et le "développement de l'aspect social de l'enfant".

Il est certes nécessaire de rappeler ici certaines caractéristiques de ces éléments. Le développement de l'intellect est caractérisé par l'acquisition des connaissances et des savoir-faire techniques et scientifiques. Le développement de l'aspect individuel de l'enfant se traduit par la mise en évidence de l'unicité ou l'identité spécifique de l'élève ou de l'enfant. Enfin, le développement de l'aspect social consiste à apprendre à l'enfant à vivre dans le groupe social, dans la société. Or on peut caractériser tout groupe social par trois niveaux d'actions donnant lieu à trois catégories d'attitudes ou comportements : le niveau de la prise de décisions, le niveau de l'exécution des décisions et le niveau de contrôle et d'évaluation du fonctionnement du groupe social.¹⁰⁵ On peut donc présumer que c'est en fonction de ces trois niveaux d'actions qu'on développe l'aspect social de l'enfant, c'est-à-dire qu'on lui apprend à vivre dans son milieu social et dans la société globale. Nous tiendrons compte de ces niveaux d'actions et des attitudes correspondantes dans la construction des idéaux-types de "vie scolaire" et de "vie familiale".

¹⁰⁵ Jacqueline Chobaux, "Étude de la relation éducative : quelques réflexions méthodologiques" dans *Revue française de sociologie*, vol. XIII, no 1, janvier-mars 1972, p. 108.

[99]

4.1. Les idéaux-types de "vie scolaire"

4.1.1 Le type idéal du modèle de "vie scolaire traditionnelle" (le cas original)

[Retour à la table des matières](#)

Le développement de l'intelligence. L'action éducative du maître est caractérisée par la transmission des connaissances. La communication de l'information sur le monde extérieur et des connaissances se traduit chez le maître par des attitudes et comportements "fermés", en ce sens que les informations transmises sont coupées de tout rapport avec l'environnement immédiat des élèves. Ces informations sont surtout livresques et encyclopédiques. Elles sont présentées comme des vérités immuables et éternelles. En ce qui concerne le mode d'acquisition des informations, l'attitude et le comportement du maître se traduisent concrètement par la transmission mécanique des données préalablement élaborées par lui seul. La relation entre le maître et les élèves se traduit chez ceux-ci par l'application mécanique des règles, l'enregistrement des informations. Le processus "transmission-acquisition" se déroule donc dans un cadre rigide.

Le développement de l'aspect individuel. Ici les attitudes et les comportements du maître à l'égard des élèves sont "uniformisants". Le maître considère les enfants comme des adultes en miniature et comme "un ensemble indifférencié d'enfants qu'on veut couler dans un moule" dit Chobaux. La tâche scolaire imposée par le maître exige que l'élève fasse des raisonnements formels à partir des données abstraites. Le maître adopte une attitude ou un comportement qui ne tient pas compte des différences d'aptitudes entre les élèves. Le maître ne s'adapte pas au rythme personnel de travail de chaque enfant. L'attitude ou le comportement du maître réprime l'expression et l'épanouissement de l'individualité de l'enfant. Le maître impose [100] des modèles d'expression et de pensée. L'attitude ou le comportement du maître développe chez l'enfant la dépendance et la non-créativité.

Le développement de l'aspect social. Au niveau de la prise de décisions l'attitude du maître est autoritaire et unilatérale. Les décisions concernant la définition des tâches scolaires, l'organisation du temps et du milieu sont prises par le maître seul et imposées aux élèves. Au niveau de l'exécution des décisions l'attitude et le comportement du maître sont contraignants en ce qui concerne la liberté d'expression et de mouvement des élèves et cela tend à développer chez l'enfant une attitude de dépendance par rapport à l'autorité. Le maître ne laisse pas la possibilité aux élèves d'assumer des responsabilités et de s'auto-discipliner. La relation maître-élève ici n'est pas très familière et le maître encourage la compétition. Au niveau du contrôle du fonctionnement du groupe, l'évaluation est faite par le maître seul et dans le cas extrême cette évaluation ne se fait pas. En un mot, dans cette pédagogie c'est l'adulte qui est un modèle et les besoins de la société priment sur les besoins personnels et spécifiques de l'enfant.

4.1.2 Le type idéal du modèle de "vie scolaire traditionnelle" (le cas particulier de l'E.N.I.)

Le développement de l'intelligence. À ce niveau la relation éducative scolaire est dogmatique et académique car l'interaction maître-élève se résume ainsi : "Le maître expose, l'élève écoute ; le maître résume, l'élève note et apprend ; le maître interroge, l'élève récite. L'élève ne fait qu'enregistrer la parole du maître" ¹⁰⁶ La conséquence, c'est que l'élève est incapable de prendre des initiatives. L'élève fait de la mémorisation. Il répète [101] et récite mais il est inapte à analyser et à critiquer. Il comprend mais il est inapte à inventer et à créer.

Le développement de l'aspect individuel. La relation éducation étant dogmatique et autocratique, elle crée chez l'élève des attitudes et des comportements de dépendance, d'obéissance absolue à l'autorité, de refoulement de son individualité et de ses talents.

Le développement de l'aspect social. L'attitude et le comportement du maître sont autocratiques, univoques et fermés au milieu. Cela crée chez l'enfant la dépendance et

¹⁰⁶ *La Réforme, op. cit.*, p. 37.

favorise l'élitisme et développe un individualisme de plus en plus exacerbé. Il en résulte sur le plan du comportement social des lettrés et surtout des cadres un esprit d'arrivisme, esclave de tout ce qui provient du monde occidental. L'école contribue ainsi à atomiser nos sociétés traditionnellement communautaires. ¹⁰⁷

La relation éducative étant "fermée" au milieu, l'enfant est "déraciné" culturellement, il est étranger à son propre milieu. "Les citoyens scolarisés ne peuvent plus s'intégrer à leur propre milieu, dialoguer avec ce milieu et le comprendre objectivement..." ¹⁰⁸ Le citoyen ne peut donc agir positivement sur le milieu et le transformer rapidement. L'école développe chez les citoyens des attitudes et des comportements individualistes et d'"arrivisme" : "Individualisme et arrivisme exacerbés conduisent au carriérisme et à la recherche forcée de l'enrichissement individuel." ¹⁰⁹ L'école favorise un nouveau type de stratification sociale : les élites instruites d'une part, et les masses illettrées d'autre part. L'école développe chez [102] l'enfant des attitudes de dépendance vis-à-vis l'adulte, l'autorité et le monde extérieur.

4.1.3 L'idéal-type du modèle de "vie scolaire nouvelle" (le cas original)

Le développement de l'intelligence. L'action éducative est essentiellement caractérisée par une individualisation très poussée. L'organisation des activités est très individualisée, car c'est à partir des ressources, des intérêts, des motivations des élèves que ces activités sont définies et choisies. L'enseignement est également individualisé, bref toute la relation éducative est individualisée. L'action pédagogique caractérisée par le processus de "transmission-acquisition" vise surtout le développement intellectuel par la connaissance culturelle et technique du milieu. L'attitude ou le comportement du maître tend à don-

¹⁰⁷ *La Réforme, op. cit.*, p. 4.

¹⁰⁸ *Ibid.* p. 4.

¹⁰⁹ *Ibid.* p. 4.

ner des informations "ouvertes" sur l'environnement, en ce sens qu'elles sont puisées dans le milieu vécu et portent sur les expériences des élèves. Ces informations sont présentées de façon que les enfants sachent leurs utilisations possibles. En ce qui concerne le processus éducatif de "savoir-faire", le maître favorise le travail personnel et autonome de l'enfant. Le maître est non-directif, c'est un guide et son attitude suscite chez l'enfant la réflexion, la curiosité, le goût de la recherche et le raisonnement personnel. L'attitude de l'enseignant entraîne les élèves à trouver une ou plusieurs méthodes possibles dans l'expression de leurs idées, dans la résolution d'un problème. L'attitude du maître est donc permissive et favorise la créativité et l'esprit d'invention.

Le développement de l'aspect individuel. Ici l'attitude du maître est "individualisante" à l'égard de l'enfant. Celui-ci est considéré au départ [103] comme un individu dont on veut développer l'originalité, les aptitudes propres. Les tâches scolaires permettent le développement de toutes les potentialités de l'élève. La nature des tâches permet aux enfants de développer en particulier, un raisonnement logique à partir des données concrètes et adaptées à l'âge de chacun. Les activités que le maître privilégie sont celles qui sont déclenchées par des motivations internes sous-jacentes aux intérêts propres des élèves. Le maître tient compte des différences d'aptitudes entre les élèves. L'attitude du maître encourage chaque enfant à affirmer son individualité et son identité. Le maître a tendance à donner aux enfants la possibilité de créer, d'imaginer et d'exprimer leur pensée et leurs jugements personnels. Le maître est donc permissif. L'attitude du maître tend à développer le sentiment de l'autonomie chez les élèves. Le maître est démocratique.

Le développement de l'aspect social. L'interaction maître-élèves se déroule dans une atmosphère familière et démocratique car, l'attitude du maître favorise la participation des élèves aux différents niveaux de l'action sociale du groupe-classe. Ainsi, au niveau de la prise de décisions, les élèves prennent part à la définition des tâches scolaires, à l'élaboration des règles de conduite individuelle et collective et enfin au partage des rôles dans le groupe. Au niveau de l'exécution des décisions, l'attitude du maître est permissive et les élèves ont une grande liberté d'expression. Par ailleurs, le maître encourage le travail de groupe et la coopération. En ce qui concerne le contrôle, le maître

donne la possibilité à l'élève de participer à l'évaluation du travail et du fonctionnement du groupe. En résumé on peut dire que le maître est permissif, démocratique et non-directif.

[104]

4.1.4 L'idéal-type du modèle de "vie scolaire nouvelle" (le cas particulier de l'E.N.I.)

Le développement de l'intellect. "Dans la mesure où nous voulons former des producteurs éclairés et aptes à créer, nous devons proscrire directivité dans nos méthodes d'enseignement." ¹¹⁰ "Le maître pratique "l'émulation". Elle consiste à trouver des moyens de stimulation pour maintenir les intelligences en éveil et motiver les élèves en vue d'une meilleure participation à leur propre formation." ¹¹¹ L'autorité du maître s'inscrit dans l'organisation d'un travail dont le contrôle est progressif. Le maître veille à la circulation du message dans le groupe-classe. Il est le médiateur du savoir. Le maître transmet des connaissances pratiques et efficaces.

Le développement de l'aspect individuel. Le maître est un animateur qui crée un climat de confiance, de compréhension et d'amour dans sa classe. Il doit connaître l'élève dans le groupe grâce à des fiches de renseignement sur l'enfant. Il doit connaître également les préoccupations et l'intérêt de l'élève grâce à une observation permanente de celui-ci. L'attitude du maître doit créer des relations telles que l'acquisition du savoir soit facilitée et que les qualités humaines de l'élève soit développées. L'école doit apprendre aux élèves à écouter et à respecter les opinions des autres. "Le maître-animateur doit être tolérant, réaliste, modeste, comprendre autrui et se faire comprendre." ¹¹² L'attitude générale du maître tend à développer chez l'enfant la confiance en soi, l'autonomie et la compréhension. Le maître

¹¹⁰ *Projet de Réforme, op. cit.*, pp. 37-38.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 41.

¹¹² Cf. E.N.S., *Enseignement intégré, étude du milieu, animation*. Document de travail présenté par M. Lalle, professeur à l'École Normale d'Atakpamé, au séminaire de Bouaké, mars 1970, (Texte miméographié), p. 73.

doit valoriser ou revaloriser la culture africaine [105] afin de réhabiliter la personnalité africaine et togolaise.

Le développement de l'aspect social. Le maître veille à ce que les élèves acquièrent les règles élémentaires de la vie en groupe. Le maître établit un système collégial de participation des élèves. Ceux-ci prennent part à la gestion de l'école par l'intermédiaire des comités de classe et d'école. Les comités sont élus. Le maître initie ainsi les élèves à la démocratie. Le maître de l'Éducation Nouvelle doit susciter, par ses attitudes, l'esprit de promotion et de succès collectif. Il privilégie le travail de groupe, cherche à développer l'esprit d'équipe et d'entraide chez les élèves. Le maître-animateur donne la possibilité aux élèves de s'évaluer eux-mêmes et de prendre des responsabilités. Il doit faire des élèves "...des agents de conception et non pas des agents d'exécution. C'est pourquoi il doit leur faire confiance et leur laisser l'initiative." ¹¹³ Le maître-animateur a une attitude positive face au travail manuel qui permet la transformation concrète du milieu.

Les qualités du maître de l'École Nouvelle (au Togo) sont en gros les suivantes : il doit être un éducateur très intelligent, un bon observateur, curieux, tolérant, très patient, démocratique, permissif, optimiste ; il doit avoir un esprit ouvert et critique. ¹¹⁴ En outre, le maître-éducateur doit comprendre le milieu, être capable de mener une action en mettant "effectivement la main à la patte, car l'exemple est le meilleur moyen de motivation." Dans son milieu, le maître-animateur doit organiser des équipes de développement composées des autres agents d'animation et des autorités locales. Il doit agir lui-même et ne pas se contenter de donner des [106] ordres. Il est intégré au groupe et partage la vie avec les autres membres. Il doit être réceptif aux conseils et être discret. Par son attitude démocratique, permissive et non-directive, il fait participer les élèves à tous les niveaux de l'action sociale du groupe-classe, c'est-à-dire à la prise des décisions, l'exécution, l'évaluation et au contrôle du fonctionnement du groupe. Enfin, il associe les parents d'élèves à certaines activités de l'école.

On peut remarquer que le modèle de "vie scolaire traditionnelle" spécifique à l'E.N.I. diffère très peu du modèle original. Les fondements de cette "vie scolaire" sont en effet presque semblables. La dif-

¹¹³ *Ibid.*, p. 76.

¹¹⁴ *Ibid.*, pp. 76-81.

férence se situe au niveau des activités scolaires qui visaient à "déraciner" l'élève togolais de son milieu socio-culturel et par conséquent à l'acculturer. Par ailleurs, les fondements et les principes qui sont sous-jacents à la "vie scolaire nouvelle" restent les mêmes tant pour le modèle de l'E.N.I. que pour le modèle original. Cependant, on peut noter quelques particularités dans le modèle de l'E.N.I. Les définisseurs du programme tentent d'adapter les principes et les méthodes qui régissent la "vie scolaire nouvelle" aux réalités togolaises. Par exemple, ils veulent "réhabiliter" certaines valeurs culturelles africaines. Le maître de l'École Nouvelle est défini à la fois comme un enseignant, un éducateur et un agent ou un technicien du développement "communautaire". L'analyse des entrevues nous permettra sans doute de mieux faire une comparaison entre des modèles originaux et des modèles spéciaux ou particuliers.

Puisque les principes et la nature de ces modèles restent fondamentalement les mêmes, il est permis de présenter leurs caractéristiques dans un tableau récapitulatif. Ce tableau-synthèse a été établi à partir des [107] documents consultés et en particulier d'un ouvrage ¹¹⁵ récent qui traite plus ou moins du même sujet.

¹¹⁵ Bennet Neville, Joyce Jordan, George Long et Barbara Wade, *Teaching styles and pupil progress*, Massachusetts, Harvard University Press, 1977, pp. 38-39.

Tableau 6.

4.1.5 Les caractéristiques des modèles de "vie scolaire traditionnelle" et de "vie scolaire nouvelle"

[Retour à la table des matières](#)

Modèle de "vie scolaire traditionnelle"	Modèle de "vie scolaire nouvelle"
1. Sujets distincts	1. Sujets intégrés
2. L'enseignant, distributeur du savoir	2. L'enseignant, guide d'expériences pédagogiques
3. L'élève joue un rôle passif	3. L'élève joue un rôle actif
4. Les élèves ne peuvent pas participer à l'élaboration du programme	4. Les élèves participent à l'élaboration du programme (d'études)
5. L'accent est mis sur la mémorisation, la répétition, la routine	5. Dans l'apprentissage, l'accent est mis sur les techniques de découverte
6. On emploie des récompenses externes. Ex. grade ou rang (motivation extrinsèque)	6. Les récompenses externes et punitions ne sont pas nécessaires (motivation intrinsèque)
7. Intérêt pour des modèles académiques	7. Pas tellement intéressé par des modèles académiques conventionnels
8. Contrôle régulier	8. Peu de contrôle
9. L'accent est mis sur la compétition	9. L'accent est mis sur le travail en équipe
10. L'enseignement se limite à la classe	10. L'enseignement ne se limite pas à la classe
11. Peu d'insistance sur l'expression créative	11. L'accent est mis sur l'expression créative

[108]

4.2 Modèles de "vie familiale"

[Retour à la table des matières](#)

Le modèle de "vie familiale" que nous présentons, comprend seulement deux éléments qui sont : le "système culturel" ou les principes de la famille et les "relations sociales au sein de la famille". Nous avons réduit le modèle à deux éléments parce qu'il nous a été impossible de distinguer, comme dans le cas du modèle de "vie scolaire", les aspects intellectuel, individuel et social de l'enfant. La littérature que nous avons consultée ne nous a pas permis une telle démarche. Cependant, tous ces aspects sont pris en considération, sous forme condensée, dans la construction des modèles de "vie familiale", comme on peut le constater dans la définition des éléments du modèle. C'est donc dire que le contenu du modèle de "vie familiale" possède dans les grands traits, les mêmes caractéristiques que celui de la "vie scolaire". Par ailleurs, la correspondance logique que nous faisons entre "école-individu-société" (famille) demeure toujours un postulat valable.

Qu'est-ce que nous entendons par "système culturel" de la famille ? On sait que chaque famille est caractérisée par des traditions, des valeurs idéales, des symboles, etc. qu'elle défend, maintient et transmet à ses membres et en particulier aux jeunes générations. Nous désignons ainsi par le concept de "système culturel" ou de principes, l'ensemble des valeurs, des normes, des principes et des modèles qui constituent l'idéal culturel d'une famille. Par exemple, la conception de l'enfant et les finalités de l'éducation familiale sont des éléments du système de culture d'une famille. Toute famille a un système de culture qui lui est spécifique et en fonction duquel tous ses membres orientent et mènent leurs actions. Par ailleurs, la famille est un microcosme social dans lequel les rôles sont bien définis [109] et répartis entre les membres. Nous appelons alors "relations sociales au sein de la famille" l'ensemble cohérent qui comprend le mode de définition et de répartition des rôles, la nature des relations entre les membres et les règles qui régissent ces relations.

Nous distinguons deux types idéaux de modèles de "vie familiale" : le modèle de "vie familiale traditionnelle" et le modèle de "vie familiale nouvelle". Nous entendons par modèle de "vie familiale traditionnelle", un type abstrait ou idéal de famille qui possède dans les grands traits les mêmes caractéristiques que le modèle de la Pédagogie Traditionnelle, c'est-à-dire un modèle familial où les principes éducatifs, les méthodes pédagogiques, la conception de l'enfant et de la relation éducative ont la même nature, la même "essence", la même philosophie que dans le cas du modèle de Pédagogie Traditionnelle. Et par modèle de "vie familiale nouvelle", il faut entendre un type abstrait ou idéal de famille qui possède en gros les mêmes caractéristiques que le modèle de la Pédagogie Nouvelle. Ces deux définitions correspondent, à première vue, à celles de la logique qui sous-tend la recherche et pour ainsi dire, elles sont liées directement à la perception du chercheur. Elles ont d'abord un intérêt méthodologique et ensuite heuristique. Et rien fondamentalement dans le cadre d'une recherche en sciences sociales n'interdit une telle démarche et n'enlève la validité de ces définitions. Car en définitive

La méthodologie... [s'est] développée comme un état d'esprit plus que comme un système de principes et de procédures organisées. Le méthodologue est un chercheur (*scholar*) qui est avant tout analytique dans l'approche de son objet. ¹¹⁶

[110]

Toutefois, il importe de noter que le fait que les définitions soient purement logiques ne signifie pas que les modèles que nous avons élaborés constituent des types imaginaires ou utopiques. En fait, ces modèles de "vie familiale" correspondent à des types idéaux construits à partir des données empruntées à des études empiriques. Ce qui veut dire que si ces modèles ne correspondent pas nécessairement à la réalité, puisqu'il s'agit de types idéaux, ils ont au moins une existence possible. Des facteurs explicatifs déjà mentionnés dans la revue de la littérature permettent de rendre compte de l'existence de ces modèles.

¹¹⁶ Hirschi Travis et Selvin Hanan, *Recherches en délinquance. Principes de l'analyse quantitative*, Paris, Mouton Éditeur, 1975, p. 13.

En un mot, l'essentiel qu'il faut retenir de notre démarche est ceci. Nous allons construire deux modèles logiques de "vie familiale" à partir du critère de la fonction éducative ou socialisatrice de la famille. Ces modèles sont donc censés correspondre à une façon dont la famille peut remplir sa fonction de socialisation. Ces deux modèles de famille ont leurs correspondants logiques du point de vue de la pédagogie scolaire. Puisqu'il s'agit des types idéaux de famille, leur existence n'est pas nécessairement réelle mais possible. Ils permettent simplement d'ordonner dans un tout cohérent des éléments éparses de la réalité sociale.

4.2.1 Le modèle de la "vie familiale traditionnelle"

Système de culture. La famille est la gardienne des traditions de la société. Son idéal culturel est donc la transmission systématique des valeurs, des coutumes, des normes familiales et sociales. L'enfant est perçu comme un adulte en miniature, un adulte imparfait dont il faut corriger les défauts suivant des principes stricts pré-établis. Les règles de politesse, de morale, de respect sont très importantes. L'enfant est éduqué à l'image d'un adulte idéal. Les parents cherchent surtout à faire bénéficier [111] l'enfant de leurs expériences de la vie et des choses. La famille assure ainsi la continuité culturelle des générations adultes. L'enfant fait généralement le travail du père ou de la mère. C'est pourquoi on l'initie aux différentes professions : l'agriculture, l'artisanat, le commerce, le ménage, etc. Le type de famille est généralement la famille étendue. C'est-à-dire une famille regroupant sous un même toit les parents, les enfants, les oncles, les tantes et les grands-parents. Tous les adultes participent à l'éducation des enfants. Cette famille étendue constitue une entité solide et cohérente. La polygamie est de règle. En général, l'éducation développe chez l'enfant la peur de la punition, le désir des récompenses, la dépendance, le respect absolu de l'autorité et des traditions. La famille est, en un mot, considérée ici comme la base de la société, l'unité économique et culturelle. Elle assure la transmission du patrimoine culturel et la formation d'un adulte idéal. L'enfant modèle est celui qui ressemble à ses parents.

Les relations sociales au sein de la famille.

a) Les relations parents-enfants

Les rôles sont bien définis en fonction des positions ou statuts au sein de la famille. Les parents et les enfants jouent leurs rôles respectifs en respectant les normes et l'idéal culturel de la famille. Le père est considéré comme le patriarche ou le chef de la famille. Il a une grande autorité et est entouré de respect. L'obéissance est de règle. L'enfant doit obéir aux ordres de ses parents et de tous les adultes de la communauté. Par exemple, tout adulte a le droit de demander un service à l'enfant et celui-ci doit obéir. Mais tout adulte a aussi le devoir de gronder, de conseiller un enfant qui commet une erreur ou qui ne respecte pas les normes. La punition et la récompense font partie des méthodes d'éducation. [112] La relation parents-enfants est rigide et hiérarchique. En général on laisse peu de liberté à l'enfant. On veut faire de lui un "enfant bien élevé" et par conséquent on lui donne une éducation rigoureuse. En d'autres termes, la contrainte dans l'éducation est vue comme un bien absolu et la liberté comme un mal absolu. L'éducation des garçons est généralement assumée par le père et celle des filles par la mère. Les garçons vont au champ ou à l'atelier avec les hommes. Les travaux ménagers sont généralement effectués par la mère aidée des filles. Le père fait figure d'autorité, de force auprès des enfants et la mère est synonyme de tendresse et de douceur. En résumé, la relation parents-enfants est caractérisée par l'autorité du père, le dévouement moral de la mère et le respect des enfants. L'autorité des parents est fondée sur le pouvoir "naturel" de l'adulte et leur contrôle des enfants est direct et autocratique. Une telle relation éducative développe chez l'enfant la dépendance vis-à-vis l'adulte, peu d'initiative, une attitude conformiste.

b) Les relations homme-femme

La dot (payée par l'homme) est une norme de mariage. L'homme est l'autorité suprême et généralement assure la sécurité, le bien matériel de la famille. La femme est la gardienne des valeurs morales de la famille. Celles qu'on lui attribue souvent sont l'affection, la tendresse, la beauté, l'amour. Jusqu'à un certain âge l'éducation des enfants est assumée par la femme. Elle a en général une activité économique (champ, commerce, artisanat) en dehors des travaux domestiques. Dans le cas d'une famille polygamique, la première femme est la "patronne" des autres. Le ménage se fait à tour de rôle. L'homme doit assurer la collaboration, l'entente et l'harmonie entre toutes les femmes et tous les enfants. Les femmes ne sont pas totalement écartées des activités politiques, religieuses et culturelles de [113] la famille et de la société. La femme doit obéir aux ordres de son mari. Le dialogue est rare entre les époux.

Résumé sur le modèle de "vie familiale traditionnelle"

La famille définie comme une institution de socialisation a pour première fonction la transmission des valeurs qui préparent l'enfant à la vie adulte dont les parents sont les modèles. Le développement individuel est secondaire. Les relations parents-enfants sont rigides, autocratiques et hiérarchiques. Les parents ordonnent et les enfants obéissent. Les parents insistent plus sur les valeurs sociales que sur les valeurs personnelles de l'enfant. Le respect, la discipline, la morale et le conformisme sont les valeurs importantes transmises à l'enfant. Les relations homme-femme sont également autocratiques. Le mari est le chef de toute la famille. Le père est le principal pourvoyeur et protecteur de la famille. La mère assume généralement une activité économique en plus de l'éducation des enfants et du ménage de la maison. Le père c'est l'autorité, la mère la tendresse et l'enfant le respect.

4.2.2 Le modèle de la "vie familiale nouvelle" (ou moderne)

Système de culture. La famille n'est plus la seule institution sociale qui assume l'éducation et la socialisation des enfants. Elle partage cette fonction principalement avec l'école, les média d'informations, le parti politique, etc. Il y a parfois des contradictions entre les valeurs familiales et celles que véhicule l'institution scolaire. La famille étendue, ancienne unité sociale, économique, culturelle et religieuse tend à se disloquer. On note une tendance vers la famille nucléaire surtout dans les couches sociales supérieures des centres urbains. Cependant, les liens [114] familiaux avec les oncles, tantes, cousins, grands-parents, ne sont pas totalement rompus. Les membres de la grande famille se voient souvent et particulièrement à l'occasion de certains grands événements (naissance, cérémonies, funérailles, etc.). Ce qui est nouveau, c'est le fait que tous les membres de la famille étendue ne vivent plus dans la même maison. La polygamie tend à disparaître, on assiste à l'émergence de la famille monogamique.

L'idéal culturel et éducationnel de la famille est d'assurer le développement individuel et l'épanouissement de l'enfant. Les parents sont considérés comme une ressource, un guide pour favoriser le développement de la personnalité, de l'actualisation des enfants. L'adulte n'est donc pas un modèle, un étalon à imiter dans la mesure où chaque enfant, chaque membre de la famille doit développer un style de vie original répondant à ses aptitudes, à ses aspirations et à ses intérêts. On laisse donc l'enfant explorer et essayer tout en le tenant responsable de ses actes. L'éducation familiale est en général permissive. Les parents n'imposent pas leurs modèles de comportements. L'attitude éducative est axée sur la motivation intrinsèque et non sur la motivation extrinsèque. On peut donc dire que la conformité est exclue comme valeur idéale. Une telle éducation développe chez l'enfant le sens de l'autonomie et de l'indépendance, la créativité et l'esprit d'initiative. En gros la famille est un lieu qui permet l'épanouissement, l'affirmation de la personnalité des individus.

Les relations sociales au sein de la famille.

a) Les relations parents-enfants

Les relations sont généralement démocratiques. Les rôles ne sont pas institutionnalisés ou formalisés en fonction du sexe, ni en fonction des positions [115] dans la famille. Il y a un partage démocratique des tâches entre les parents et les enfants. L'autorité et le pouvoir sont fondés aussi sur la démocratie. La hiérarchie familiale est constamment réévaluée. L'enfant n'obéit plus sans chercher à comprendre. Il y a respect de la personnalité de l'enfant. Ce dernier peut critiquer, remettre en cause l'ordre établi et les traditions. Les valeurs importantes sont la compréhension, le dialogue, la consultation, la prise de décisions en commun. En un mot, les relations parents-enfants sont démocratiques, souples et basées sur le respect de la personnalité de chacun. La famille prépare l'enfant pour une société démocratique et basée sur l'"achievement".

b) Les relations homme-femme

La dot est symbolique, non obligatoire. Cette relation est démocratique. Il y a donc une égalité entre les deux partenaires. Les tâches sont partagées équitablement. L'homme et la femme assument également l'éducation permissive et démocratique des enfants. Les deux ont une profession. Il y a une complémentarité, une compréhension mutuelle. Le dialogue et l'échange président aux relations entre l'homme et la femme. On favorise le développement de la personnalité de chacun. Chacun des partenaires peut avoir des activités personnelles. L'homme et la femme sont en un mot des partenaires égaux, les relations qu'ils entretiennent sont basées sur des valeurs démocratiques et le respect de la personnalité de chacun.

Les deux modèles de "vie familiale" sont présentés sous forme d'un tableau récapitulatif à la page suivante.

[116]

Tableau 7.
Les caractéristiques des modèles de
"vie familiale traditionnelle" et de "vie familiale nouvelle"

[Retour à la table des matières](#)

Modèle de la famille traditionnelle	Modèle de la famille nouvelle
<i><u>Système de culture</u></i>	<i><u>Système de culture</u></i>
1) La famille principal agent de socialisation	1) La famille n'est plus le seul agent de socialisation
2) Famille étendue	2) Famille nucléaire
3) Famille polygamique	3) Famille monogamique
4) L'enfant, adulte imparfait	4) L'enfant a sa propre nature
5) L'adulte est un modèle	5) L'adulte est un guide
6) La famille transmet les valeurs sociales et d'adulte	6) La famille ressource pour le développement des aptitudes individuelles de l'enfant
7) Développement de la dépendance, de la crainte, de l'obéissance absolue	7) Développement progressif de l'autonomie, l'initiative, la créativité chez l'enfant
<i><u>Relations parents-enfants</u></i>	<i><u>Relations parents-enfants</u></i>
1) Rôles bien définis	1) Rôles peu formalisés et peu définis
2) Relations autocratiques	2) Relations démocratiques
3) Monologue, communication verticale	3) Dialogue, communication et échange mutuel
4) Motivation extrinsèque, imposition des récompenses, et des idées de l'adulte	4) Motivation intrinsèque, respect de la personnalité et des opinions de l'enfant

Modèle de la famille traditionnelle	Modèle de la famille nouvelle
<i>Relations homme-femme</i>	<i>Relations homme-femme</i>
1) Dot obligatoire pour le mariage	1) Dot symbolique pour le mariage
2) Relation autocratique	2) Relation démocratique
3) L'homme est l'autorité suprême, partenaires inégaux	3) L'homme et la femme partenaires égaux
4) Partages non démocratiques des tâches et des responsabilités	4) Partages démocratiques des tâches et des responsabilités
5) Décisions unilatérales	5) Association et collaboration importantes
6) Agir en fonction de l'autre	6) Actualisation de chacun

[117]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.**

Troisième partie

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : ANALYSE, INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET CONCLUSION

[Retour à la table des matières](#)

[118]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.
TROISIÈME PARTIE.
Résultats de la recherche :
Analyse, interprétation des données et conclusion**

Chapitre 5

ANALYSE DE LA CONCEPTION DE LA "VIE SCOLAIRE"

5.1. Grille d'analyse

[Retour à la table des matières](#)

La grille d'analyse est l'outil ou le cadre instrumental de systématisation des informations recueillies. Elle a été construite à partir des grandes lignes de nos types idéaux et de notre schéma d'entrevue. C'est l'instrument qui permet de poser des questions aux textes verbatim, de dégager les thèmes et les idées clés et de les rendre cohérentes. L'analyse, l'interprétation et l'explication viennent ensuite. Voici ci-dessous la grille d'analyse utilisée pour l'étude de la conception de la "vie scolaire".

Schéma 3. Grille d'analyse (de la "vie scolaire")

- 1) Le ou les mobiles qui ont incité l'informateur à entrer à l'E.N.I. et pour ainsi dire à choisir la carrière d'enseignant.
- 2) La définition de la Pédagogie Nouvelle.

- 3) La conception du "bon élève".
- 4) La conception du "mauvais élève".
- 5) La conception du "bon maître", son rôle scolaire et social.
- 6) Les difficultés et problèmes d'application de la Pédagogie Nouvelle et les résultats obtenus au Togo.

Rappelons qu'en termes d'attitudes (cognitives, verbales, etc.) et suivant les types idéaux des modèles de "vie scolaire", le maître est :

[119]

Tableau 8. Les caractéristiques des modèles de "vie scolaire traditionnelle" et de "vie scolaire nouvelle" (selon la grille d'analyse)

[Retour à la table des matières](#)

Modèle de "vie scolaire traditionnelle"	Modèle de "vie scolaire nouvelle"
Autocratique	démocratique
restrictif	permissif
directif	non-directif
Quant à l'élève, il est :	
soumis	démocratique
conformiste	créatif
dépendant	autonome
peu critique	esprit critique

En termes plus explicites, le maître de la Pédagogie Nouvelle développe chez l'élève l'autonomie intellectuelle (la créativité), la liberté d'expression des pensées, une forte personnalité, le sens de la démocratie. Mais le maître traditionnel développe chez l'élève une dépendance intellectuelle vis-à-vis des connaissances et des techniques de

savoir-faire, une personnalité refoulée, dépendante par rapport aux choses et aux personnes.

5.2. Résultats et analyse

5.2.1 Conception et représentation de la "vie scolaire"

[Retour à la table des matières](#)

En termes de référence au cadre théorique et expérimental et de recoupage de ce dernier avec les données empiriques, cette partie nous renvoie d'une part à la première hypothèse de la recherche à savoir les représentations de la "société scolaire" chez les enquêtés, et d'autre part aux modèles de pédagogie.

a) *Mobiles* : Les questions portant sur cette dimension ont pour but de connaître les principaux mobiles qui incitent généralement des jeunes Togolais à entrer à l'École Normale des Instituteurs et pour ainsi dire à choisir le métier d'enseignant.

[120]

D'après les informations recueillies, il semble qu'en général ce sont des raisons d'ordre socio-économique, scolaire, "vocationnel" et de promotion qui sont à l'origine du choix d'entrer à l'E.N.I. Les raisons socioéconomiques : la plupart des interviewés disent qu'ils auraient préféré poursuivre leurs études au-delà du premier cycle du secondaire c'est-à-dire au-delà du B.E.P.C., mais ils ont dû interrompre leur scolarité longue à cause de la situation sociale et économique de leur famille. Ils ont passé une série de concours d'entrée dans des écoles professionnelles et techniques telles que l'École Nationale des Infirmiers, l'École Nationale d'Agriculture, l'E.N.I., etc... qui donnent accès le plus tôt possible au marché du travail. Et si du jour au lendemain ils sont devenus normaliens, c'est tout simplement parce qu'ils ont pu réussir ce concours. Voici deux témoignages bien significatifs :

Il se pose dans ma famille le problème de support [...] j'ai donc été obligé de tenter ma chance à plusieurs concours professionnels (...) C'est ainsi que j'ai réussi au concours d'entrée à l'École Normale des Instituteurs. (N₂₀)

Le second témoignage est plus explicite :

(...) Comme je n'avais pas eu la chance de continuer mes études après la seconde, parce que mes parents n'avaient pas les moyens, alors moi-même j'ai vu que j'ai des possibilités (...). C'est ainsi que j'ai embrassé l'enseignement. (N₄)

Les raisons scolaires : Certains de nos informateurs ont été obligés d'entrer à l'E.N.I. non pas pour des raisons d'ordre familial mais parce qu'ils n'avaient pas trouvé de place dans un Lycée ou un Collège pour continuer leurs études au moins jusqu'en classe terminale. Pour ne pas rester sur le pavé ils ont préféré s'orienter momentanément vers une école [121] professionnelle. Ils espèrent toutefois poursuivre leurs études soit par correspondance soit en autodidactes.

J'ai embrassé la carrière de l'enseignement pour pouvoir m'améliorer, continuer à étudier (...) Je veux avoir au moins le Baccalauréat. (N₈)

Un autre dit :

J'aimerais continuer en seconde, avoir le Bac (...) mais pas de place dans un Lycée. Comme je ne veux pas chômer après mon B.E.P.C., je suis venu ici pour tenter ma chance dans l'enseignement. (N₁₀)

L'entrée à l'E.N.I. constitue pour quelques-unes des personnes interrogées une sorte de promotion professionnelle. C'est le cas d'anciens moniteurs ou instituteurs-adjoints qui ont déjà enseigné pendant un ou quatre ans mais sans aucune formation psycho-pédagogique préalable. Ils étaient défavorisés sur le plan technique et salarial. Or,

dans le contexte de la fonction publique togolaise les enseignants sortis de l'E.N.I. ont un statut relativement élevé dans le "système des cadres". On comprend donc que la recherche d'une promotion dans le corps enseignant soit une motivation pour un moniteur d'entrer dans une institution de formation des maîtres qualifiés. Les dires de (N₁) sont très éloquents sur ce point :

(...) Donc ce n'est plus le choix du métier, mais nous sommes à la recherche du cadre (...) On m'a engagé d'abord comme instituteur-agent-stagiaire avec mon B.E.P.C. Bon, maintenant arrivé sur le terrain j'ai fait un an et je vois qu'il vaut mieux -- disons dans le premier degré -- être le patron. L'École Normale étant la pépinière de la chose, j'ai tout fait pour intégrer cette école. (N₁)

Intérêt personnel et vocation pour l'enseignement : Il y a quelques élèves-maîtres interviewés qui sont à l'E.N.I. par goût et intérêt personnels pour l'enseignement. Ils considèrent leur futur métier comme une [122] "vocation", un "apostolat". "Le métier d'enseignant ce n'est pas un gagne-pain, c'est un apostolat, une vocation. Pour l'exercer, il faut l'aimer... " (N₁₈). Les normaliens parlent d'être utiles à la société dans la mesure où ils sont appelés à former les citoyens de demain.

J'ai toujours rêvé d'enseigner. C'est un de mes anciens maîtres qui m'en a donné le goût et l'intérêt. Il nous faisait parfois faire la classe, j'aimais ça (...). J'ai déjà enseigné avant de venir à l'E.N. Pour moi l'enseignement c'est une vocation. (N₁₃)

Un autre élève-maître va plus loin dans son explication et parle de son intérêt pour l'enseignement avec un "esprit missionnaire".

J'ai été surtout motivé en voyageant dans les villages où on a tant d'enfants scolarisables qui n'ont pas d'écoles ni de maîtres mais pourtant qui devront être les cadres de demain. (N₇)

Ne peut-on pas faire un parallèle entre les dires de cet élève-maître (qui du reste a déjà enseigné) et les propos d'un prêtre qui se donne pour mission d'évangéliser des païens et leur conférer le salut ?

En résumé, les mobiles qui poussent des jeunes Togolais à choisir la carrière d'enseignant sont nombreux et divers. Pour les fins d'ana-

lyse, ils ont été regroupés en quatre catégories. Les deux plus importantes (en nombre d'interviewés ayant évoqué telle raison) constituent la situation socio-économique familiale et des raisons scolaires. Treize élèves-maîtres sur les vingt interviewés sont dans ces deux catégories. Les autres se classent dans celles que nous avons désignées par "promotion" et "vocation". Il est intéressant de noter que ce dernier mobile n'a été évoqué que par deux normaliens. Nous avons constaté le même phénomène dans nos pré-entrevues. L'enseignement ne serait donc certes pas la vocation première d'une partie importante des futurs enseignants togolais.

[123]

Ces différents mobiles ne sont pas des intentions imaginaires, ni des créations ex nihilo de la part des élèves-maîtres. Ils (les mobiles) sont en fait des conséquences d'une situation sociale. Ils sont déterminés par des facteurs et trouvent leur explication dans le contexte social, politique, économique, culturel et scolaire du Togo. La raison socio-économique évoquée peut s'expliquer ainsi. Nous avons vu au premier chapitre que le Togo est caractérisé par une population active dont 80% appartient au secteur primaire (artisanat, agriculture, extraction) resté généralement traditionnel. Le revenu des agriculteurs est très bas. La population rurale ne sait ni lire ni écrire. Par ailleurs, une grande partie de la clientèle scolaire est issue de la "classe paysanne". Or, de nombreuses études effectuées sur l'Afrique et le Togo ¹¹⁷ ont établi que l'appartenance à un milieu socio-professionnel et culturel plus ou moins élevé est liée aux chances d'accès à l'enseignement supérieur.

¹¹⁷ Marie Eliou, "Les inégalités en matière d'éducation en Afrique : une analyse" dans *Perspectives*, Unesco, VI, 4, 1976, pp. 601.613. et Isabelle Deblé avec la collaboration de Véronique Champion-Vincent, Marie Eliou, Rolande Mingasson et Juan Aguirre, *Les rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone*, Tome III, 2^e partie (Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad, Togo, Haute-Volta), Paris, I.E.D.E.S., 1967.

Un fils de cadre a environ 12 fois plus de chances qu'un fils d'agriculteur d'accéder au second degré, mais les chances d'une fille de cadre sont plus de cinquante fois supérieures à celles d'une fille d'agriculteur. ¹¹⁸

En Afrique, comme le dit si bien Marie Eliou, c'est déjà devant les portes de l'école que "la grande ligne de démarcation se dessine. Il y a les scolarisés -- dont une partie d'ailleurs le sont de manière éphémère -- et il y [124] a les autres." Les inégalités sociales en matière d'éducation ont une telle ampleur qu'elles sont visibles à l'œil nu. Et tout observateur plus ou moins averti n'a pas besoin d'instruments précis de mesure pour en prendre connaissance et conscience. Malgré la solidarité familiale très forte, malgré le système de "patron-boy", malgré le système de bourse nationale pour les études secondaires et supérieures, les inégalités sociales et scolaires persistent toujours au Togo et ailleurs en Afrique.

Le système d'enseignement du Togo est caractérisé par une forte sélection et joue par le fait même un rôle important d'agent de stratification sociale, économique et culturelle. Il y a à chaque niveau un examen annuel de passage. Les taux d'échec et de redoublement sont relativement élevés. La formation est très générale et à la fin du secondaire l'élève du C.E.G. n'a aucune formation professionnelle. Les effectifs sont pléthoriques dans les institutions secondaires d'enseignement long, c'est-à-dire dans les Lycées et Collèges. Tous ceux qui détiennent le B.E.P.C. ne peuvent pas s'y inscrire. Cependant, de façon générale les élèves des centres urbains et des strates socio-professionnelles supérieures (médecins, professeurs, ingénieurs, avocats, cadres politiques) et des strates moyennes (instituteurs, infirmiers, professeurs de C.E.G., grands commerçants, etc.) ont accès plus facilement à l'enseignement long dès le début du secondaire, ou bien ils ont plus de chances et de possibilités d'y accéder après le B.E.P.C. C'est au prix de mille et un sacrifices que quelques élèves des strates inférieures (paysans, artisans, manœuvres) arrivent à trouver une place dans un Lycée. Ceux qui ne peuvent pas continuer font face à trois choix : ou bien rester chômeur pendant quelque temps, ou bien rentrer dans la fonction publique par concours ou par népotisme,

¹¹⁸ Marie Eliou, "Scolarité primaire et accès au second degré au Niger et au Sénégal" dans *Tiers-Monde* (I.E.D.E.S.), XI, 44, octobre-décembre 1970, p. 748.

ou bien enfin passer des concours d'entrée dans une école professionnelle telle que l'École Normale qui nous intéresse ici.

[125]

Le mobile "promotion professionnelle" peut s'expliquer à première vue par l'élément aspiration élevée d'un individu mais également par le mythe du diplôme qui est très développé et entretenu dans la plupart des pays d'Afrique. Enfin, pour la raison "vocation", on sait que tous les manuels de pédagogie destinés aux enseignants traitent généralement de cette notion en termes normatifs et lui confèrent ainsi un contenu idéologique. Les pédagogues et sociologues de l'éducation ont depuis longtemps fait un parallèle entre le maître et le prêtre de l'église. Durkheim a déjà dit :

De même que le prêtre est l'interprète de son dieu, lui (le maître), il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. ¹¹⁹

Illich, l'un des grands critiques contemporains en matière d'éducation, qualifie les enseignants de prêtres servant d'intermédiaires entre les fidèles (les élèves) et les dieux (l'État et les classes bourgeoises) du privilège et de la puissance. ¹²⁰ Par ailleurs, le concept de vocation a toujours occupé une place importante dans les programmes de morale pédagogique enseignée dans les Écoles Normales de toutes les sociétés et de tous les temps. Et celle d'Atakpamé ne fait pas exception à cette règle. Les personnes interviewées qui sont entrées à l'École Normale par "Vocation", sont généralement des personnes qui ont plus de deux années d'expériences dans l'enseignement. Malgré les nombreuses difficultés du métier, ils veulent rester et évoluer dans l'enseignement. L'amour du travail, la foi, la satisfaction personnelle consécutive à un cours bien fait et aux succès des élèves, tout cela leur fait oublier les problèmes inhérents à la profession.

[126]

(...) Vous savez, enseigner dans un village isolé du pays sous un hangar, dans la pluie et la boue et faire ce travail pendant quatre ans, puis re-

¹¹⁹ Émile Durkheim, *op. cit.*, p. 68.

¹²⁰ Ivan Illich, "Pour en finir avec la religion de l'école" dans *Esprit*, 12, décembre 1970, p. 844.

venir se perfectionner à l'E.N.I. pour retourner sur le terrain (...) ce n'est pas aimer le métier ça ? (...) Bien sûr c'est une vocation. Et j'oublie tout quand les élèves travaillent bien. (N₁₃)

Même les normaliens interviewés, qui au départ n'avaient pas la vocation pour l'enseignement, semblent l'avoir acquise à la fin de leur troisième année de formation. "Je dirais que c'est une vocation maintenant, puisque depuis que je suis à l'E.N.I., j'aime enseigner." (N₂) L'École Normale a donc réussi à familiariser quelques futurs enseignants à la notion de vocation. Ces derniers semblent adhérer à cette sorte "d'idéologie vocationnelle" qui caractérise généralement le corps enseignant et constitue traditionnellement un facteur de solidarité et d'unité professionnelle.

Nous avons essayé ainsi d'identifier quelques facteurs sociaux et scolaires qui déterminent les mobiles évoqués par nos informateurs pour expliquer leur entrée à l'E.N.I. Nous avons tenté ensuite de donner quelques explications sociologiques à ces mobiles en nous situant bien sûr dans le contexte togolais. Nous terminons l'analyse de cette dimension en précisant que tous les normaliens interrogés ne pensent pas demeurer instituteurs toute leur vie. Les uns espèrent continuer leurs études, se perfectionner afin de progresser dans la hiérarchie du système d'enseignement, par exemple quitter l'enseignement du premier degré (élémentaire) pour enseigner au niveau du second degré. Les autres pensent changer complètement d'orientation et se diriger vers des professions libérales plus prestigieuses et plus rémunératrices.

b) *Qu'est-ce que la Pédagogie Nouvelle ?*

C'est la question centrale et la plus importante du schéma d'interview. [127] Nous avons voulu savoir comment les élèves-maîtres définissent le courant de pensée de l'École Active qui est la plate-forme de leur formation à l'E.N.I. Nous présumons qu'au terme de leurs études normales, les futurs enseignants sont sensés être pénétrés des principes, des méthodes et des finalités de la Pédagogie Nouvelle. Ils doivent en conséquence, dépasser une définition ou une représentation superficielle et technique pour discourir sur la philosophie générale de

l'Éducation Nouvelle en termes de conception de l'homme-adulte, de l'enfant et des finalités.

La démarche d'analyse consiste à identifier les termes-clés, les expressions-forces que les personnes interviewées utilisent pour définir la Pédagogie Nouvelle. De façon générale, les futurs enseignants se montrent spontanément ouverts et enthousiastes à l'École Active. C'est un courant pédagogique à la mode dans le monde de l'éducation au Togo. Le seul fait de prononcer les deux mots Pédagogie Nouvelle ou École Nouvelle déclenche chez les normaliens interviewés une sorte de fierté, d'assurance et de spontanéité. Ils commencent aussitôt à parler du sujet. Le style est celui de la comparaison. Le ton est d'abord agressif et critique, ensuite il devient lyrique. Les informateurs définissent la Pédagogie Nouvelle par opposition à la Pédagogie Traditionnelle. "L'école ancienne transmet uniquement l'instruction" ; "le maître traditionnel est le détenteur du savoir. Il est actif et l'élève est passif" ; "le maître transmet et l'élève récite" ; "les méthodes de l'école traditionnelle sont rigides, on donne des coups de bâton aux élèves", etc.

Dans la méthode traditionnelle le maître ne fait aucun effort de recherche. Il regarde dans le livre, il puise des éléments, il donne ça aux enfants et les enfants bûchent pour venir déverser.... (N₅)

[128]

Voici un autre extrait d'entrevue :

La pédagogie traditionnelle (...) on crie sur les élèves, on les frappe sans leur expliquer les erreurs, ni les fautes. Ils sont là, bras croisés et ne font que suivre strictement ce que le maître dit. (N₁₆)

Après cette critique sévère, les normaliens parlent avec ardeur et avis favorable de la Pédagogie Active. On peut résumer ainsi l'idée générale qui se dégage de leurs propos : l'école ne se limite plus à l'instruction, elle assure plutôt l'éducation totale de l'enfant. Ce dernier est l'artisan de sa propre formation. L'élève est actif et le maître n'est désormais qu'un guide. L'Éducation Nouvelle respecte les intérêts, les aspirations et les aptitudes de l'enfant. Voici quelques témoignages.

La méthode active (...) celui qui doit apprendre trouve les éléments, il te pose des questions, tu dis ce que tu connais, il le complète. ? ...) C'est la méthode active, c'est la méthode de participation. (N₅)

Pour moi, la pédagogie nouvelle c'est en somme une pédagogie qui veut que l'enfant participe à sa propre éducation. L'enfant ne serait plus l'élément qu'il faut trimbaler n'importe comment contre sa volonté. C'est comme ça que je comprends après ma formation à la pédagogie nouvelle. (N₈)

Dans la classe active, dit un autre informateur :

Le maître pose des questions à l'élève, l'élève au maître, le maître à l'élève, l'élève à un autre élève (N₁₁)

On remarque que les termes et expressions-clés utilisés pour définir la Pédagogie Nouvelle tournent généralement autour du rapport maître-élève en classe et des méthodes d'enseignement. L'élève actif de l'Éducation Nouvelle est opposé à l'élève passif de l'École Traditionnelle. Le maître animateur se situe à l'antipode du maître "magistral" et directif. L'étude [129] du milieu, les techniques pédagogiques sont souvent mentionnées. En un mot, les élèves-maitres définissent en premier lieu la Pédagogie Nouvelle par des concepts, des expressions qui se rapportent essentiellement aux méthodes et aux techniques d'enseignement. Les éléments principes et conception de l'enfant ne sont pas souvent intégrés dans cette définition spontanée ou première de l'Éducation Nouvelle.

On pourrait penser que c'est seulement au niveau abstrait et superficiel que les normaliens interviewés définissent la Pédagogie Nouvelle surtout sur le plan des méthodes, des techniques et de la relation maître-élèves. Mais il semble que ce n'est pas le cas, puisque lorsque les normaliens sont interrogés sur leurs stages ils insistent essentiellement sur les mêmes questions.

(...) Pour la géographie par exemple, il s'agit d'amener les enfants sur le terrain, leur faire observer les reliefs, les collines (...), de leur dire de décrire et d'en déduire des lois (N₇)

(...) On a eu A dispenser par exemple, à faire le dia

logue et la lecture avec la méthode active (...) On laissait les enfants poser des questions due découvertes, on les conduit sur les lieux, au contact du réel (N₂)

En dernière analyse, les élèves-maîtres définissent spontanément la Pédagogie Nouvelle de façon instrumentale c'est-à-dire surtout à partir des éléments qu'ils arrivent à mettre en pratique ou bien qu'ils tentent d'appliquer dans leur enseignement. On peut comprendre et expliquer cette attitude de définition primaire, par le fait que c'est essentiellement sur la pratique pédagogique et non sur la connaissance philosophique de l'éducation que les normaliens stagiaires sont évalués. Et de façon générale, les enseignants de l'élémentaire sont d'abord des praticiens de la pédagogie [130] et des méthodes didactiques. C'est sans doute pourquoi toutes les Écoles Normales mettent un accent particulier sur l'enseignement des méthodes et techniques qui permettront aux futurs maîtres de transmettre des connaissances et de socialiser les enfants. Et lorsqu'on lit les textes officiels et les programmes ¹²¹ de l'École Normale d'Atakpamé, on constate qu'une place importante est accordée à la description des méthodes d'enseignement, des relations éducatives scolaires et aux disciplines à enseigner. Les normaliens interviewés, dans leur définition, ne font donc que reproduire l'essentiel de la situation scolaire qu'ils ont vécue pendant trois années. Ils ont, comme tous les collègues de leur futur métier, une conception première de la pédagogie qui est pragmatique, instrumentale et technique.

On peut donc dire, d'après les critiques formulées contre les méthodes traditionnelles d'éducation et la définition spontanée de l'École Nouvelle, que le modèle conceptuel des normaliens ne diffère pas des types idéaux des modèles pédagogiques nouveaux ("original" et particulier-de-l'E.N.I.). Pour tirer cette conclusion temporaire, nous avons tenu compte du ton, du style, de la spontanéité, du lyrisme et bien sûr des termes-clés utilisés dans les propos des élèves-maîtres. Cette première constatation est certes très subjective. Cependant, il n'en reste pas moins, lorsqu'on réécoute les entrevues et relit les verbatim, que les normaliens ont une attitude généralement favorable au courant de

¹²¹ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale (Enseignement du premier degré), *Instructions officielles, horaires et programmes* et E.N.S., *Informations générales* 1974-1975.

pensée de la Pédagogie Nouvelle. Mais nous savons que celle-ci n'est pas une simple technique d'éducation. Elle constitue un tout philosophique et instrumental. Elle vise des objectifs [131] et des finalités. Nous avons donc cherché à savoir la conception et la représentation que les normaliens se font des principes et des finalités de la Pédagogie Nouvelle. La question posée porte sur le rôle et la responsabilité du maître vis-à-vis de l'élève.

L'idée générale qui se dégage des entrevues est la suivante. L'École Active qui définit une relation horizontale entre le maître et l'élève et un enseignement basé sur l'étude du milieu, a pour objectif d'éveiller les aptitudes et les intérêts de l'enfant. Il s'agit de faire participer ce dernier à sa propre éducation, de susciter en lui le sens de l'observation, de la curiosité, de la créativité, etc.

On était dans un CP d'application. On a eu des enfants qui étaient vraiment observateurs On a vu des enfants qui étaient vraiment descripteurs. (N₇)

(...) Mais dans la Pédagogie Nouvelle on a un parti plus optimiste sur l'enfant. On sait que c'est un être capable d'évoluer et qui a des dispositions qu'on doit faire émanciper. (N₇)

Par ailleurs, les normaliens reconnaissent que la Pédagogie Nouvelle préconise de mettre l'enfant en contact avec la réalité concrète. Cependant, on note une contradiction lorsqu'ils parlent de leurs stages et du rôle qu'ils font jouer à l'élève en classe. En effet, d'après leurs propos, la participation effective de l'élève dans la salle de classe est limitée aux questions qu'il pose sur les matériels qu'il a apportés à la demande du maître, ou bien aux résumés que l'enfant fait à la fin des activités scolaires et para-scolaires. Et cette "participation active" de l'élève est sous le contrôle et l'appréciation du maître-stagiaire. Après cette "participation active", il semble que l'élève devient passif, comme les propos de ce normalien le témoignent :

[132]

(...) Et puis ensuite en classe, nous prenons le manuel. Maintenant les enfants essaient de décrire ou bien de dire ce que c'est qu'une montagne compte tenu de ce qu'ils ont vu tout à l'heure dehors.

.....
Et après je demande à un d s élèves de représenter une montagne, une colline (...). (N₂)

On peut voir que le modèle conceptuel de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire qui se dégage des entrevues, ne diffère guère (dans sa nature) du type idéal du modèle de "vie scolaire traditionnelle". Cependant, dans quelques détails, ce modèle contient des éléments du type idéal du modèle de "vie scolaire nouvelle". En effet, dans le premier cas, on peut constater que le rôle du maître est toujours prépondérant dans le processus de "transmission-acquisition" des connaissances et celui des élèves semble se limiter à la mémorisation et à la répétition. Rien, dans les propos des normaliens ne montre le rôle créatif et imaginatif de l'enfant en classe. Par ailleurs, les futurs maîtres ne réussissent pas à définir clairement cette nature qui serait propre à l'enfant, ce savoir qui lui serait propre et qui répondrait à ses besoins. Bref, appelés à parler de leur rôle auprès de l'enfant, les normaliens semblent traduire dans leurs propos un modèle conceptuel qui est différent, dans les principes, du modèle de "vie scolaire" que suppose la Pédagogie Nouvelle.

Cette pédagogie, on le sait, se veut pédocentrique, c'est-à-dire centrée sur les intérêts et la nature "propre" de l'enfant et visant son épanouissement total. Rien de ce principe ne figure plus dans la conception des normaliens lorsqu'ils parlent concrètement de leur rôle auprès des élèves. Durant ses stages l'élève-maître est là, il donne des ordres, demande aux élèves d'apporter du matériel, de représenter par exemple une colline. Le normalien-stagiaire contrôle les résumés d'activités des élèves et les évalue.

[133]

Dans le second cas, et c'est en cela que le modèle conceptuel des normaliens emprunte des éléments au type idéal du modèle pédagogique nouveau, l'élève-maître a recours à des techniques "actives" pour transmettre des connaissances. Par exemple, il organise des excursions avec les élèves, ces derniers sont en contact avec le milieu et observent les objets réels à étudier.

Toutefois, en dernière analyse, il semble que le modèle conceptuel du rôle du maître (auprès des élèves) qui se dégage des entrevues, ne soit pas tellement différent du modèle idéal-typique du rôle du maître dans la "vie scolaire traditionnelle". Cette conclusion partielle nous permet de formuler une critique contre la pensée pédagogique nouvelle ("originale") et la pensée pédagogique nouvelle ("particulière de l'E.N.I.").

Dans une action pédagogique authentique, le maître peut-il jouer un rôle effacé auprès des élèves ? Il nous semble qu'accorder un rôle effacé au maître est une illusion. En effet, la personnalité de l'enfant, "sa nature propre", ses aptitudes, ses intérêts, ses besoins, etc. n'existent pas de fait. Tout cela est le résultat d'un long apprentissage dont l'éducation est le moteur. Et justement le rôle de l'éducateur, c'est-à-dire du représentant de la société-adulte est de définir les valeurs, les normes, les habiletés, les connaissances, bref la culture, à transmettre à l'enfant. Le rôle de l'éducateur est de former l'enfant sous l'aspect individuel et surtout social. C'est ce que nous avons déjà appelé la socialisation. Tous les normaliens interrogés disent d'ailleurs, sans hésitation, que la finalité de toute éducation (y compris l'Éducation Nouvelle) est de former des citoyens.

La Pédagogie Nouvelle c'est l'ensemble de procédés

[134]

et de principes d'éducation et d'enseignement qui doit former l'enfant pour la société dans laquelle nous vivons. (N₆)

La plupart des informateurs abordent la question dans le même sens. Les futurs enseignants définissent ainsi leur rôle à partir de la fonction sociale de l'éducation qui est et sera la formation d'un homme adulte à partir de l'enfant.

Résumé : Si nous nous référons d'une part, aux types idéaux des modèles pédagogiques et des modèles de "vie scolaire" correspondants et d'autre part, à l'analyse qui précède, nous sommes en mesure de soulever l'argument suivant. Le modèle pédagogique nouveau du Togo a emprunté dans ses grandes lignes, les définitions, les principes formels et les méthodes du courant "original" de la Pédagogie Nouvelle. Par contre, en ce qui concerne la conception de l'enfant, les ob-

jectifs et les finalités de l'éducation scolaire, l'idéal-type du modèle pédagogique nouveau togolais ne diffère pas fondamentalement de l'idéal-type du modèle pédagogique traditionnel "original". En effet, le modèle pédagogique nouveau du Togo considère encore l'enfant comme un adulte en miniature qu'il faut former à l'image d'un adulte parfait et idéal. En d'autres mots, ce modèle accorde plus d'importance à l'aspect social de l'enfant et aux besoins de la société qu'à l'aspect individuel et aux intérêts personnels de l'enfant.

Nous sommes alors en mesure de faire une critique du modèle de la Pédagogie Nouvelle de l'E.N.I. En effet, nous présumons qu'une pensée pédagogique, en l'occurrence la Pédagogie Nouvelle authentique, est un tout cohérent comprenant des éléments interreliés. Par sa philosophie et ses méthodes, elle veut préparer l'enfant pour le présent et non pour le futur. Elle ne cherche pas à former l'enfant selon un modèle d'homme ou de société [135] mais plutôt à satisfaire ses besoins et ses désirs actuels. Et l'un des maîtres à penser de l'Éducation Nouvelle d'écrire :

L'intérêt pour le gribouillage doit être mis en œuvre tout de suite et il faut en tirer tout le bien possible sans tarder, sans s'occuper surtout du fait que, dans dix ans, l'élève aura à tenir des livres. ¹²²

La joie et le bonheur de l'enfant pour aujourd'hui est un des objectifs de l'École Active. "L'enfant a aussi une vie à lui, sa vie. Cette vie, il a droit à la vivre, à la vivre heureux." ¹²³ La Pédagogie Nouvelle veut répondre aux intérêts et à la vie spontanée de l'enfant et pour cela, elle s'efforce de se passer des modèles éducatifs. En tant que système de pensée et d'action éducative, on ne saurait l'utiliser en partie seulement. Tout éducateur qui y a recours, nous semble-t-il, doit appliquer et sa philosophie et ses méthodes.

Or, le modèle de la Pédagogie Nouvelle de l'École Normale d'Atakpamé, sous prétexte d'adaptation aux réalités et exigences de la nation, se présente comme un syncrétisme de l'Éducation Tradition-

¹²² John Dewey, *L'école et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1967, p. 83, cité par G. Snyders, *Pédagogie progressiste*, Paris, P.U.F., 1971, p. 53.

¹²³ Edouard Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1946, p. 82.

nelle et de l'Éducation Nouvelle. Les définisseurs du modèle togolais ne peuvent qu'assigner (en dernier lieu) des objectifs sociaux et nationaux à l'éducation dans la mesure où éduquer c'est confronter l'élève aux "grandes idées morales de son temps et de son pays." Il est impossible de concevoir, au niveau d'une société globale ou d'une nation entière, un projet éducatif sans son premier rôle de retransmission du patrimoine culturel ou de nouvelles valeurs culturelles. Et ce serait un luxe pour un pays en développement comme le [136] Togo, de concevoir un système d'enseignement sans aucun modèle d'home, de société ou de culture ; un système qui répondrait simplement aux intérêts, à la nature de l'enfant. Aucune société historiquement connue n'a encore, à notre connaissance, formé les jeunes générations en suivant pas à pas les principes de la Pédagogie Nouvelle (ou de la pédagogie non-directive). Pas plus que A.S. Neill et J. Dewey n'ont pu appliquer leur pédagogie à toutes les écoles d'Angleterre et des États-Unis, les cadres supérieurs de l'éducation nationale du Togo ne pourraient le faire. Les exemples de Pédagogie Active (ou non-directive) qui sont connus sont limités à un sous-groupe social ou constituent généralement des expériences pilotes.

En dernière analyse, il est donc permis de dire que l'appellation d'École Nouvelle au Togo n'est qu'une couverture, car en définitive dans le modèle togolais le déterminisme sociologique de l'éducation l'emporte sur le développement individuel et l'épanouissement de l'enfant. L'orientation éducationnelle du modèle pédagogique togolais est donc plus traditionnelle que nouvelle. Il serait donc mieux de relativiser les dénominations de l'école togolaise actuelle pour emprunter le concept plus juste de "l'École Traditionnelle rénovée". D'ailleurs, on a vu que le modèle conceptuel (de définition cognitive de la Pédagogie Nouvelle) des normaliens interviewés reflète le modèle syncrétique de l'E.N.I. C'est-à-dire que le modèle "vécu" des normaliens comporte des éléments des deux modèles, mais une dominance des éléments du modèle pédagogique traditionnel. Cela peut être un indice que l'ancienne pédagogie continue d'être appliquée ou persiste encore dans les mentalités.

c) La conception du bon élève

La conception que le maître se fait de l'élève (apprenti scolaire) détermine en grande partie la nature de la relation éducative enseignant-enseigné. [137] Et cette nature dépend de la philosophie que l'adulte se fait de l'éducation. Par exemple, la relation qui s'établit entre le maître et l'élève peut être indirecte et de type autonomiste, ou directe et de type autocratique selon que l'éducateur appartient au courant de la Pédagogie Nouvelle ou de la Pédagogie Traditionnelle. Par ailleurs, il est possible de connaître l'attitude éducative du futur maître en lui posant des questions sur la conception qu'il se fait du "bon élève" et du "mauvais élève". Nous présumons en effet, que l'image que l'enseignant a de l'élève contient une définition plus précise du rôle qu'il entend jouer auprès de l'enfant ¹²⁴. Cette question complète donc les précédentes. Nous avons identifié les termes de qualification que les futurs maîtres utilisent pour décrire et classer un enfant dans le groupe des bons élèves ou des mauvais élèves. Nous avons ainsi distingué deux types de qualités : les qualités "morales et sociales", c'est-à-dire celles qui se rapportent aux attitudes et comportements de respect, d'obéissance ; d'admiration, d'échange égalitaire, d'autonomie, d'indépendance, etc. de l'enfant vis-à-vis de l'adulte et inversement. Et les qualités "intellectuelles" de l'élève, c'est-à-dire celles qui nous font penser à son intellect, à sa motivation au travail, à son rendement scolaire, à son esprit d'initiative et de créativité, etc. Il faut noter que cette distinction n'est qu'artificielle et n'a qu'un intérêt purement heuristique. Dans la réalité, les qualités "morales et intellectuelles" forment un tout chez la même personne.

L'analyse du matériel nous a permis de déterminer trois catégories de normaliens selon la description qualitative qu'ils font du bon élève.

[138]

1) Les (fortement) "moralisants" ou ceux qui attribuent au bon élève des qualités morales et sociales qui traduisent clairement l'attitude "naturelle" de supériorité de l'adulte par rapport à l'enfant. On retrouve également dans les propos de ces élèves-maîtres une attitude qui favorise la dépendance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant. Néanmoins, ce dernier exige de celui-là des qualités intellectuelles personnelles et originales, telles la curiosité, la créativité, l'esprit d'invention, etc. Voici deux témoignages :

¹²⁴ Cf. S. Mollo, *op. cit.*, p. 175.

(...) l'enfant doit savoir d'abord que celui qui est devant lui c'est un adulte qui a passé déjà un certain stade auquel lui, l'enfant n'est pas encore parvenu. Ainsi, il lui est d'un grand secours, il peut le protéger, donc l'enfant doit avoir un respect pour lui. Ensuite le bon élève est l'élève qui est curieux, qui a l'esprit de créativité. (N₁)

On reconnaît généralement le bon élève. Il est respectueux, obéissant, attentif et il a l'esprit critique, de créativité (...) Il n'est pas paresseux. (N₁₀)

Les normaliens qui se classent dans cette catégorie ont en quelque sorte une attitude ambivalente sinon contradictoire. Ils demandent à l'élève très obéissant, conscient de son infériorité par rapport à l'adulte et par conséquent dépendant de ce dernier, les normaliens disons-nous, demandent à cet élève d'être créatif et intellectuellement autonome. C'est là que réside l'ambiguïté, car de nombreuses études en psychologie et socio-pédagogie ont montré que l'obéissance, l'autorité et la dépendance ne sont guère des éléments à favoriser l'initiative et la créativité chez l'enfant. ¹²⁵

[139]

2) "Les intellectualisants" c'est-à-dire les informateurs qui décrivent le bon élève uniquement par ses attitudes scolaires ou d'apprentissage en classe. Les termes qui sont souvent mentionnés sont : l'attention, la motivation pour le travail, la persévérance, l'activité intellectuelle, etc. Les qualités morales sont énumérées mais elles semblent être secondaires ou sont considérées comme un fait normal, quelque chose qui va de soi.

Il faut d'abord que l'élève soit un peu persévérant, un élève qui n'est pas partisan du moindre effort, un élève qui veut travailler, et qui s'entend bien avec le maître. (N₈)

¹²⁵ Cf. Jean-Guy Lacroix, *La créativité chez les adolescents : une enquête menée auprès de Lycéens de milieu socio-économique semi-urbanisé*, Aix-en-Provence, thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Provence, 1973.

Michel Cariou, "Influence des attitudes d'autonomie dans la famille sur le comportement de l'enfant au cours préparatoire" dans *Enfance*, no 3-4-5, septembre-décembre 1974, pp. 259-276.

Un autre dit :

D'abord, il faut qu'il ait l'esprit critique, le sens de la curiosité et le sens d'analyse, des descriptions et puis d'explication. Le bon élève est attentif en classe et il apprend ses leçons. (N₁₉)

Il importe de remarquer le premier mot que les normaliens interviewés utilisent dans leur phrase pour décrire le bon élève : "d'abord". Cette locution adverbiale signifie "en premier lieu", "avant tout". Et généralement elle est suivie par "il faut". Le verbe falloir veut dire "Être nécessaire, obligatoire". C'est donc dire que les adjectifs qui suivent "d'abord il faut" sont nécessaires à l'enfant, sont importants comme qualités pour dire d'un élève qu'il est bon. On peut donc dire qu'un normalien qui énonce des qualités morales tout de suite après "d'abord il faut" considère celles-ci comme un pré-requis nécessaire à l'enfant, et celui qui énumère les "qualités intellectuelles" considère également que celles-ci sont plus importantes.

3) "Les rationalisants" ou les normaliens qui adoptent une attitude relativiste et plus "scientifique" dans leurs propos. On ne peut pas parler de [140] bon ou de mauvais élève. Ça n'existe pas, disent-ils. Ils font alors appel aux théories de la psychologie et de la pédagogie modernes. Ils disent qu'il faut tenir compte des aptitudes et des intérêts personnels de l'enfant. Tout enfant physiquement normal, précisent-ils, a des goûts et des talents, il suffit de l'aider pour qu'il les développe.

(...) Bon élève, je n'aime pas tellement les jugements de valeur, dire que celui-ci est bon ou mauvais (...), parce que les individus ne sont pas les mêmes. (N₁₅)

Un autre dit :

Je ne crois pas qu'il y ait d'élève bon, ni mauvais (...), chaque enfant a ses aptitudes et son intelligence et ses habiletés (...) Il faut s'adapter à chaque enfant. (N₇)

En termes de "statistiques" nous avons remarqué que les "moralisants" sont plus nombreux et ils sont suivis de près par les "intellectualisants". Les "rationalisants" ne sont que trois comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 9.
Les catégories de normaliens selon la description qualitative
qu'ils font du bon élève

[Retour à la table des matières](#)

Catégories	Nombre
"Moralisants"	11
"Intellectualisants"	6
"Rationalisants"	3
TOTAL	20

On peut donc dire que très peu de normaliens conçoivent spontanément le bon élève à partir des théories de la psychologie et de la pédagogie modernes, théories qui reconnaissent l'individualité, l'originalité, les intérêts de l'enfant. La majorité des élèves-maîtres interviewés semblent accorder peu d'importance à ces théories et n'ont aucune attitude relativiste dans leur représentation du bon écolier. Les qualités qui paraissent [141] dominantes et nécessaires pour ce dernier sont généralement relatives à la morale sociale, c'est-à-dire en gros celles qui permettent au maître de contrôler la classe afin de bien exercer son rôle et sa fonction. En effet, l'assiduité, l'obéissance, l'attention, la politesse et la discipline sont des éléments qui rendent la communication pédagogique plus facile pour le maître et plus réceptive pour l'élève.

Mais cet enfant calme, attentif, respectueux doit être en même temps un créateur, un curieux ; il doit avoir un esprit vif et critique. On voit dès lors qu'il y a une certaine ambivalence dans la représentation du bon élève chez nos futurs enseignants. Car les termes "d'ordre moral" souvent utilisés impliquent sur le plan intellectuel la passivité, le conformisme et la routine plutôt que le dynamisme et la créativité. Du reste nous avons déjà vu, d'après la conception et les expériences de stages des informateurs, que l'essentiel des activités de l'élève se

résume à l'observation et à la description des phénomènes étudiés sur le terrain ou en classe, c'est-à-dire en un mot à la répétition.

Cette ambivalence traduit en fait la situation dans laquelle les normaliens vivent. Les textes officiels de l'école, les discours scolaires, bref l'idéologie scolaire actuelle met de l'avant les concepts généraux suivants : la créativité, la responsabilité, l'autonomie, l'esprit d'initiative, l'indépendance, etc. chez l'enfant. Mais par ailleurs, les rapports entre professeurs et normaliens sont hiérarchiques, les méthodes pédagogiques sont de type traditionnel, les programmes mettent l'accent sur la morale, l'évaluation des normaliens est basée sur l'examen traditionnel, etc. C'est donc que fondamentalement le vécu quotidien du futur maître se situe à l'intérieur des structures scolaires et même sociales peu démocratiques, [142] traditionnelles et rigides. L'idéologie nouvelle de l'éducation veut former des citoyens responsables sans donner aux élèves la possibilité ni les moyens d'assumer des responsabilités ; elle veut former des individus créateurs mais exige d'eux des activités formelles et routinières.

L'École Normale cherche à intégrer les normaliens aux structures scolaires afin d'assumer sa fonction de formateur d'enseignants, et les élèves-maîtres à leur tour s'apprentent à faire la même chose. Le modèle pédagogique de l'E.N.I. est ambigu et la représentation des normaliens reflète aussi cette ambiguïté en ce qui concerne le bon élève. Les normaliens ont justifié les qualités morales qu'ils exigent de l'élève par le fait qu'ils sont plus âgés et plus instruits que l'enfant.

Le respect ici c'est que souvent le maître étant plus grand que l'élève, il faut quand même que cet élève considère cet écart d'âge qui existe entre lui et le maître. C'est ce que je voudrais dire par le respect. En plus il y a aussi l'instruction. (N₁)

Une telle attitude n'est pas particulière aux normaliens interviewés mais traduit la nature même de l'acte éducatif, ou du moins la conception que les adultes s'en font généralement. En fait, la relation éducative "maître-élève" est une relation "adulte-enfant" et comme telle c'est une relation d'autorité. "L'adulte domine l'enfant en vertu du droit

naturel qu'il tient simplement du fait d'être adulte." ¹²⁶ Aucune pratique éducative, dans la mesure où l'éducation veut former un adulte "meilleur" qui vivra dans une société "meilleure", ne peut échapper aux relations d'autorité. Si c'est le cas, l'éducation nierait sa propre nature ou sa fonction qui est à la fois conservatrice (la reproduction) et révolutionnaire (le [143] changement).

(...) une éducation qui en toute rigueur se bornerait à suivre les tendances et les besoins de l'enfant, à répondre aux questions de l'enfant, à prêter assistance aux activités de l'enfant, se réduirait dans ses conséquences tout simplement au retour à la barbarie. ¹²⁷

L'autorité est donc toujours présente. Elle est nécessaire et elle s'exerce soit directement soit indirectement. Et les auteurs de l'École Nouvelle reconnaissent ce fait malgré leur conception psychologique et philosophique qui accorde une confiance totale à la "bonne nature" de l'enfant.

(...) il ne faut pas trop compter sur l'auto-crédation de l'esprit enfantin, (...) ni sur les procédés pédagogiques ; il reste donc que le maître, comme psychologue et comme guide, joue un rôle de premier plan. ¹²⁸

On peut voir que les protagonistes de l'École Active vivent eux-mêmes certaines contradictions de leur philosophie éducative. Le respect de l'autorité, la discipline, l'autonomie, la créativité, etc. ne constituent pas des données "naturelles" chez l'enfant ; tout cela est le résultat d'un long apprentissage, d'une longue socialisation de l'enfant par l'adulte. Quant aux normaliens, c'est sans doute pour bien jouer leur futur "rôle de premier plan" c'est-à-dire d'éducateurs, qu'ils réclament du bon élève les qualités morales précédemment citées. En réalité, ils ne font que reconnaître le postulat de toute action éducative.

¹²⁶ Cf. Albert Kessler, *op. cit.*, p. 146, citant M. Montessori, *L'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1935, p. 129.

¹²⁷ Th. Litt, *Führen oder wachsen lassen*, Stuttgart, Klett, 1961, p. 65, cité par A. Kessler, *op. cit.*, p. 335.

¹²⁸ Adolph Ferrière, *École sur mesure à la mesure du maître*, Genève, chez l'auteur, 1931, p. 88.

[144]

On ne peut apprendre que de quelqu'un qui en sait plus que nous et qui nous est supérieur. Ceci posé, le rapport "normal" de l'enseignant à l'enseigné ne peut être qu'un rapport de supérieur à inférieur, où le respect des positions respectives est le seul élément régulateur du système. ¹²⁹

On peut alors comprendre pourquoi la réponse de tous les normaliens interrogés n'a pas été spontanément par exemple, "l'enfant a une bonne nature" ou "il faut suivre la spontanéité de l'élève". Les trois futurs maîtres qui ont d'ailleurs adopté une attitude de théoriciens ne se borneront pas, il est certain, à suivre la "nature de l'enfant". Ils ont du reste essayé de suivre durant leurs stages un programme pré-établi et pour ainsi dire, ils se sont imposés en quelque sorte aux élèves. Par ailleurs, la nature des qualités morales exigées ne favorise guère chez l'élève ni la participation active, ni l'indépendance, ni l'initiative. Ce qu'on demande comme activité à l'écolier idéal est une réponse à l'attente de l'enseignant. On ne demande pas à l'enfant d'être original. Le bon élève est celui qui est attentif et qui suit très bien les leçons du maître en classe.

Résumé. En un mot, on peut dire que le modèle conceptuel du bon élève des normaliens, comporte une certaine ambivalence qui caractérise du reste le modèle pédagogique de l'école togolaise. D'un côté, les normaliens conçoivent le bon élève comme le poli, le discipliné, le respectueux, l'obéissant, etc... mais de l'autre, comme l'enfant autonome, plein d'initiative, créatif et curieux. Il semble que les futurs maîtres soient peu conscients de cette ambiguïté. Leur conception traduit en réalité le rôle qu'ils entendent jouer auprès de l'enfant : celui d'instruire ou d'éduquer ce dernier. Pour cela, l'élève doit avoir une attitude et un comportement qui facilitent [145] la relation et la communication pédagogiques. Les futurs enseignants interviewés (sauf trois) ne conçoivent pas l'élève en fonction des théories relatives à la nature, aux besoins de l'enfant comme individu. En d'autres termes, la relation éducative scolaire n'est pas représentée en fonction d'une philosophie de l'enfant original et "bon par nature", ni en fonction des

¹²⁹ Janine Filloux, *op. cit.*, p. 279.

théories modernes de la psychologie de l'apprentissage. Les normaliens interviewés sont plutôt conscients de leur statut d'adulte ayant plus d'expérience que l'enfant et de maître ayant plus de savoir que l'élève. Il s'agit pour les adultes-maîtres de transmettre leurs expériences et leurs connaissances à l'enfant-élève.

En dernière analyse, on peut dire que la conception de l'élève idéal détermine la nature de la relation enseignant-enseigné de même que l'image du maître. L'étude des entrevues permet de conclure que la majorité des normaliens interviewés ont une image classique du maître-modèle, c'est-à-dire d'un personnage-clé à imiter à cause de son âge, de son prestige et de son savoir. On propose donc des modèles d'attitudes morales et intellectuelles aux élèves. Le modèle pédagogique de l'École Normale se réclame du courant de l'Éducation Nouvelle, mais en réalité il s'agit d'un modèle classique, traditionnel. Dans la même orientation éducative, les futurs maîtres n'ont pas une conception de la "vie scolaire" qui soit proche du type idéal du modèle de "vie scolaire nouvelle". Le modèle conceptuel des normaliens se rapproche ou s'identifie plutôt à l'idéal-type du modèle de "vie scolaire traditionnelle".

d) La conception du mauvais élève

Quand peut-on dire d'un élève qu'il est mauvais ? Cette question qui est l'opposé de la précédente a été formulée afin de voir les "deux faces de la [146] médaille". Les informations recueillies complètent ainsi la conception du rapport pédagogique et nous permettent de mieux préciser l'orientation de l'attitude éducative des normaliens. Chose frappante, tous les normaliens (y compris ceux qui se référaient aux théories psychologiques et pédagogiques modernes pour dire qu'il n'existe ni de bon ni de mauvais élève) ont donné le portrait du mauvais élève. Cette fois, nous avons déterminé seulement deux principales catégories d'élèves-maîtres.

1) Ceux qui affirment sans aucune nuance que le mauvais élève est l'enfant paresseux, c'est-à-dire celui qui ne travaille pas en classe.

L'élève qui passe par des pratiques pour troubler la classe dans le but de ne pas faire participer les autres, et pardessus tout il ne veut rien faire, on peut le juger comme mauvais élève. (N₈)

(...) Je ne dis pas qu'ils ne sont pas intelligents mais c'est parce qu'ils ne veulent pas, ils sont paresseux. (N₁)

2) Ceux qui affirment que c'est le paresseux, mais cherchent à connaître et à comprendre les difficultés psychologiques de l'élève et son origine sociale. Bref, il s'agit des normaliens qui, après avoir décrit le mauvais élève, argumentent ensuite à partir des éléments qui expliquent les liens pouvant exister entre l'apprentissage scolaire et le milieu familial ou social de l'enfant. Ces informateurs semblent donc être sensibilisés au problème des rapports "école-apprentissage-famille".

(...) On peut d'abord voir ce que cet élève est. On ne peut pas le juger carrément (...) voir ce qu'il fait à la maison, voir si c'est parce qu'à la maison, il n'arrive pas à exprimer ses caprices et qu'il vient faire une compensation en classe. (N₄)

[147]

(...) On peut voir les parents pour qu'ils diminuent la pression, pour qu'ils n'envoient pas souvent l'enfant aux commissions (...). Cet enfant va peut-être bien travailler. (N₅)

Dans les deux cas, on voit que le mauvais élève est défini surtout par son rendement scolaire, son travail en classe. Les uns ne semblent pas chercher les causes éventuelles de la paresse ou du faible rendement. Les autres ont une certaine vision psycho-sociologique de l'apprentissage scolaire et nuancent leurs propos en évoquant certaines difficultés psychologiques ou d'ordre social que connaîtrait l'élève jugé mauvais. Les principaux termes ou expressions qui reviennent souvent sont "c'est l'élève qui ne veut pas travailler", "c'est le paresseux", "celui qui n'apprend pas ses leçons", "le mauvais élève est inattentif en classe", "il est intelligent mais paresseux". Pour décrire donc le mauvais élève les futurs maîtres se réfèrent essentiellement au travail en classe. Il a fallu leur poser une sous-question sur l'attitude morale, les relations sociales de l'enfant avant que nos enquêtés soient amenés à

parler "d'élève désobéissant", le Mauvais élève est indiscipliné", "il taquine ses camarades", "il ne dit pas bonjour aux grands", "il a un mauvais caractère", etc. Il semble que pour l'ensemble des normaliens "la bonne vie de l'élève", c'est-à-dire son attitude sociale en général, soit une donnée. L'écolier est par définition poli ou doit l'être ; il a un "bon caractère" et il est respectueux. Nous avons déjà vu que ces qualités morales sont nécessaires (au départ et à l'arrivée) pour la communication pédagogique. Le maître le sait et l'élève également. En Afrique, écrit B. Loueke :

La notion d'autorité et de hiérarchie est si solidement ancrée dans les esprits qu'elle tend à limiter les relations [148] entre enseignants et élèves, au minimum indispensable aux activités pédagogiques. ¹³⁰

Cette autorité étant généralement chose acquise il reste l'apprentissage scolaire de l'élève à évaluer. C'est sans doute pourquoi les normaliens mettent ici plus l'accent sur le rendement scolaire de l'enfant que sur son comportement. Mais il existe des raisons surtout d'ordre social, scolaire et culturel qui expliquent encore mieux que l'élément "rendement scolaire", "travail en classe" soit le principal critère pour définir le "mauvais élève". Nous avons retenu deux grands facteurs d'explication. Le premier c'est le rapport qui existe entre le système d'enseignement et la bureaucratie d'état ou la fonction publique au Togo comme d'ailleurs dans la plupart des pays d'Afrique Noire. ¹³¹ Le second c'est la survalorisation du travail intellectuel (scolaire) qui a créé ce que certains sociologues ont appelé le mythe du diplôme et le mythe de la bureaucratie dans les états africains. ¹³²

La colonisation (française en particulier) avait développé l'administration publique au détriment des industries et des entreprises privées. L'école coloniale formait surtout des employés subalternes qui étaient au service de l'administration coloniale. Ces auxiliaires africains jouissaient de beaucoup de prestige et de privilèges écono-

¹³⁰ Basile Loueke, *Les organisations bureaucratiques dans une "cité éducative" : le cas de l'Afrique Noire*, Thèse de maîtrise, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, 1976, p. 103.

¹³¹ Basile Loueke, *op. cit.*, pp. 97-102.

¹³² Alf. Schwarz, "Mythe et réalité des bureaucraties africaines" dans *Revue canadienne des études africaines*, VIII, 2, 1974, pp. 255-284.

miques et politiques. Après leur indépendance les États africains ont conservé l'administration héritée de la colonisation. La fonction publique constitue toujours le [149] plus grand débouché pour les cadres moyens et les cadres supérieurs. Le secteur privé est encore peu développé. Les fonctionnaires continuent de jouir du prestige et des avantages économiques, politiques et sociaux. Ces bureaucrates forment ce que René Dumont a appelé "la bourgeoisie de la fonction publique."¹³³ En Afrique, être fonctionnaire ou bureaucrate, c'est être une élite politique, c'est avoir un prestige social, c'est accéder à la modernité :

Alors qu'en Occident la personne se sent diminuée et dégradée dans les dédales d'une bureaucratie, elle en sort, en Afrique, agrandie et perfectionnée. Il n'existe pas dans les nouveaux États africains de meilleur tremplin pour la promotion personnelle que l'appartenance au monde des bureaux, le travail des écritures, le contrôle et la possession des signes distinctifs du bureaucrate. On n'y trouve pas de moyen plus sûr de s'imposer aux autres et de se poser comme "évolué" que cette familiarité avec le monde bureaucratique.¹³⁴

En un mot, la situation est la suivante : l'entreprise privée est quasi inexistante, la fonction publique constitue la plus grande part du marché de travail africain après le travail des champs. Mais l'administration publique est naturellement plus payante et plus prestigieuse. Tout cela a créé une sorte de séduction pour le fonctionariat. On associe la modernité à la bureaucratie. Le paysan tout comme le médecin souhaite que son enfant devienne un jour fonctionnaire d'État ou employé de bureau.

L'enfant de paysan, poussé par ses parents, en déduit vite l'impossibilité d'une réelle promotion sociale à la profession agricole ; le seul moyen de s'élever est donc d'en sortir.¹³⁵

[150]

¹³³ René Dumont, *L'Afrique Noire est mal partie*, Paris, Éditions du Seuil, 1962, p. 72.

¹³⁴ Alf. Schwarz, *op. cit.*, p. 260.

¹³⁵ René Dumont, *op. cit.*, p. 79.

Et le seul moyen de quitter le travail de la terre et d'accéder au fonctionnariat c'est l'école :

Pour la plupart des gosses des villes et des campagnes, l'école représente d'abord le moyen d'accéder à la caste privilégiée de la fonction publique. Dans la brousse la plus reculée, chacun a compris que le fonctionnaire aux mains lisses gagne beaucoup, sans grand travail. ¹³⁶

En fait, c'est l'école qui assure l'accès à la fonction publique. Et les meilleurs élèves, ceux qui ont de bons résultats ont plus de chance de devenir fonctionnaires, c'est-à-dire de faire partie de l'élite politico-administrative africaine :

C'est le diplôme qui décidera des places tant convoitées au sein de l'administration. Scolarisation, emploi bureaucratique et situation élitaire sont liés plus intimement dans les nouveaux États africains que dans la plupart des pays occidentaux. ¹³⁷

On comprend alors pourquoi le travail intellectuel est très valorisé par rapport au travail manuel. Toutes les couches de la société africaine ont confiance à l'école et l'élimination massive due au caractère sélectif de l'institution scolaire ne diminue point l'intérêt que suscitent l'instruction et l'éducation scolaire chez les parents et les enfants :

Le fait pour ces derniers de terminer le primaire et d'accéder au secondaire constitue un véritable triomphe et les avantages qu'ils en attendent sont nombreux. ¹³⁸

[151]

Et, malgré l'effort que les États africains font pour revaloriser le travail manuel et le travail des champs (l'école rurale), le travail intellectuel constitue toujours une des valeurs privilégiées par la collectivité, y compris les enseignants et les élèves. C'est le cas de cet inspec-

¹³⁶ René Dumont, *op. cit.*, p. 79.

¹³⁷ Alf. Schwarz, *op. cit.*, p. 261.

¹³⁸ Mahamat Miaro, *Les déterminants de l'aspiration scolaire et professionnelle chez les étudiants du secondaire au Tchad*, Thèse de maîtrise, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, 1973, p. 11.

teur primaire du Nord-Congo qui se plaignait de ne pouvoir faire admettre tous ses anciens élèves dans la fonction publique. ¹³⁹ C'est également le cas des normaliens interviewés qui évaluent l'élève surtout par son travail scolaire. Voici un extrait d'entrevue :

(...) D'après la conscience professionnelle il (le maître) doit viser à un résultat en classe (...) Parce que la masse ne juge pas le maître d'après ce qu'il est, mais le juge plus sur les résultats que ses élèves obtiennent en classe ou aux examens. (N₁₄)

Le mauvais élève, c'est-à-dire le "paresseux", "celui qui n'apprend pas ses leçons", "celui qui ne réussit pas aux examens", fait la mauvaise réputation du maître à l'extérieur de l'école et auprès des populations. Le maître fait donc tout pour que ses élèves réussissent, car si l'inspecteur primaire évalue le maître par sa performance pédagogique et didactique, la masse, elle, évalue l'enseignant par le nombre de ses élèves qui ont réussi leurs examens de passage ou de fin d'études primaires. Nous présumons donc que les futurs maîtres de notre échantillon sont conscients de ce phénomène, ils l'ont vécu et le vivent toujours. Ceci peut expliquer alors, qu'ils insistent sur le rendement scolaire pour définir le mauvais élève. Le bon élève ne pose pas de problème au maître, il ne menace pas sa réputation puisqu'il a un bon caractère et de bons résultats scolaires. C'est sans doute pourquoi aussi, tous les normaliens n'ont pas défini l'élève idéal [152] essentiellement par le critère rendement scolaire, ce dernier constituant déjà un acquis. On sait par ailleurs, que tout enseignant éprouve une joie à voir ses élèves comprendre les leçons et réussir. C'est le seul moyen pour le maître de savoir concrètement si ses "messages scolaires passent et portent fruits".

(...) Oui l'élève a des devoirs, des responsabilités envers son maître, d'autant plus que le maître doit savoir si son action porte ses fruits. (N₄)

Mais enfin, comment peut-on expliquer que tous les normaliens interviewés, y compris même ceux qui avaient dit que le bon ou le mauvais élève ne devrait pas exister, aient trouvé des choses à dire sur le mauvais élève ? Il faut dire d'emblée que ce concept touche directe-

¹³⁹ Cf. René Dumont, *op. cit.*, p. 81.

ment le futur maître en tant que personne émotive. Le terme "mauvais" lui rappelle des souvenirs désagréables s'il a déjà enseigné ou s'il a fait des stages. La réponse à la question est donc émotive et expressive. La socialisation nous a conditionnés à réagir vivement et spontanément aux choses qui sont dites mauvaises. Par ailleurs, dans l'éducation africaine les adultes sont souvent plus portés à relever les défauts des enfants qu'à les féliciter et à louer leurs bons actes. En d'autres termes, l'adulte est plus porté à dire à l'enfant ce qui est mauvais qu'à lui dire ce qui est bien. Sans doute que cette attitude éducative d'adulte a poussé tous les normaliens interrogés à décrire le mauvais élève. Cependant, on note un effort de vouloir rester neutre et de ne pas définir le mauvais écolier chez les normaliens interviewés que nous avons appelés "rationalisants". En fait, ils parlent du mauvais élève en utilisant le pronom indéfini "on". Nous interprétons ceci comme une tentative de rester logique avec les propos qu'ils ont déjà tenus, à savoir que les concepts de bon et de mauvais élève posent un faux [153] problème. Mais le mot mauvais évoque quelque chose de négatif et d'émotif. La tentation est grande et alors l'interviewé ne veut pas être responsable de ses propos.

(...) On dira que cet enfant-là c'est un mauvais élève, parce que le maître n'est pas content de lui, l'enfant ne restitue pas exactement ce que le maître veut qu'il restitue. (N₁₁)

En résumé, nous dirons que tous les normaliens interviewés ont décrit le mauvais élève. Le critère principal est le rendement scolaire. Viennent ensuite les attitudes relatives au caractère de l'élève. Mais généralement les normaliens interviewés n'ont pas beaucoup insisté sur cet aspect de l'écolier, sans doute parce qu'il est considéré comme un acquis, c'est-à-dire quelque chose d'intrinsèque à l'action éducative scolaire. Nous avons noté également que la majorité des normaliens ont une vision psychologique et sociologique de l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire qu'ils semblent être conscients des influences que peuvent avoir des facteurs psychologiques et familiaux sur le travail de l'élève en classe. Ils cherchent alors à les connaître et si possible à les solutionner avec l'aide des parents d'élèves. Cet effort extrascolaire de la part du maître vise certes à favoriser l'intégration de l'enfant aux valeurs et normes de l'école. Celle-ci, avons-nous déjà dit, véhicule surtout des schèmes de valeurs de l'intellectualisme et de la

bureaucratie. Ces valeurs sont privilégiées par toute la collectivité. C'est ce qui explique sans doute que tous les futurs maîtres accordent une certaine importance au travail scolaire de l'élève ; c'est par ce moyen qu'on accède aux meilleurs postes dans la "grande industrie" des pays africains, c'est-à-dire l'administration publique. Or, la valorisation du travail intellectuel par rapport au travail manuel est une des caractéristiques de l'École Traditionnelle et les auteurs de l'École [154] Nouvelle n'ont pas hésité à reprocher ce fait aux "anciens". Les définisseurs du nouveau modèle pédagogique du Togo reprochent également à l'École Traditionnelle togolaise ce même fait. Cependant, ce qui ressort de l'analyse des entrevues permet de dire que le modèle conceptuel des normaliens privilégie encore l'intellectualisme.

e) *Le portrait du bon maître*

Bien que l'analyse des dimensions précédentes permet d'avoir une certaine idée sur le profil du maître, nous avons toutefois posé une question directe sur la représentation du bon maître. Cette question permet en fait de connaître avec plus de précision la conception que les normaliens ont de leur future fonction. Les points principaux sur lesquels ils ont été interrogés sont les qualités professionnelles, humaines et sociales de l'enseignant.

Nous n'avons distingué aucune catégorie. Tous les normaliens interviewés ont presque une même conception du bon maître. Ils présentent d'abord les qualités que l'on reconnaît traditionnellement au corps enseignant et ils insistent ensuite sur les responsabilités particulières du maître togolais. Tous affirment que le métier d'enseignant est une tâche difficile dans la mesure où le maître est appelé à éduquer les jeunes générations, celles qui formeront la société de demain. Les parents et toute la collectivité portent leur espoir sur la jeunesse. La responsabilité de l'enseignant est donc grande. Le style est en général normatif.

(...) C'est-à-dire que les enfants sont à ma charge je dois les instruire et les éduquer pour les parents et pour la société. C'est une responsabilité (...). (N₁₃)

[155]

Les qualités professionnelles du bon maître : L'instituteur doit avoir une solide formation pédagogique et psychologique ainsi qu'une connaissance parfaite de toutes les matières scolaires et une culture étendue. La connaissance de l'enfant sur le double plan de la psychologie affective et cognitive est très importante, car comme le précise un des normaliens interviewés (et d'autres également) :

(...) l'action ne s'exerce pas sur un bois, ça s'exerce sur un individu qui évolue, il faut donc que vous soyez averti avant de pouvoir vraiment éduquer correctement ces enfants-là. (N₂₀)

Mais les théories psychologiques qu'on enseigne aux normaliens sont généralement celles développées par les auteurs européens comme Freud, Piaget, etc. Cependant, le futur maître précise qu'il essaiera d'adapter ces théories aux enfants togolais. Dans quelle mesure l'adaptation dont parlent les normaliens interviewés est-elle possible ? Nous demeurons sceptique face à la réalisation efficace de cette bonne intention, car nous présumons que l'adaptation ne doit pas commencer dans la salle de classe par le maître, mais bien avant, c'est-à-dire dans l'enseignement dispensé aux futurs enseignants. Ce sont les psychologues et pédagogues africains en général et togolais en particulier qui doivent étudier la psychologie de l'enfant africain, faire des recherches, des expériences pour développer des théories et écrire des livres de psycho-pédagogie qui reflètent et traduisent mieux les réalités psychologiques, sociales et culturelles de l'enfant africain.

Les travaux de Piaget par exemple ont une portée scientifique certaine et ont jeté un éclairage nouveau sur la connaissance du développement intellectuel de l'être humain. Cependant, si les structures biologiques ou phy

[156]

siologiques de base de l'intelligence sont les mêmes chez toutes les races humaines, il n'en est pas de même pour ce qui concerne le développement de cette faculté. Le développement affectif et intellectuel, on le sait sans doute trop, est conditionné par le milieu socio-économique et culturel de l'homme. En d'autres termes, l'intelligence et l'affectivité sont le produit d'un long apprentissage par rapport à l'environnement social. C'est pourquoi les écoles africaines doivent enseigner sur la base des travaux scientifiques dont les sujets d'étude ont été des Africains. Mais au préalable une tâche importante doit être faite, à savoir : développer des instruments de recherche très appropriés.

Technique psychanalytique et tests projectifs ont donc besoin d'être sérieusement africanisés si l'on veut arriver à une connaissance plus sûre du développement de la personnalité africaine. ¹⁴⁰

Les enquêtés estiment que les connaissances scientifiques et académiques permettent au maître d'être au niveau, sinon au-dessus de sa classe afin de bien enseigner.

Un bon maître doit être d'abord au niveau de sa classe, ce qui l'amène à s'instruire chaque jour pour mieux enseigner. (N₃)

Son savoir lui confère de fait une certaine autorité et le normalien n'hésite pas à l'affirmer. "(...) le maître est considéré comme un savant par les enfants. Avec ça aussi ils ont de l'égard à leur maître." (N₁₂). En plus de ses connaissances, le bon enseignant doit avoir une conscience professionnelle et l'amour du travail bien fait. Ces deux qualités se reconnaissent par le dévouement, le sacrifice du maître pour ses élèves.

¹⁴⁰ Renaud Santerre, "Africanisme et science de l'éducation" dans *Revue canadienne des études africaines*, VIII, 3, 1974, p. 474.

[157]

(...) Le bon maître c'est aussi celui qui a du dévouement pour son métier et qui est prêt à se donner en tout lieu, en toute circonstance aux enfants qui lui sont confiés. (N₁₀)

Cet effort constant et soutenu du maître vise un seul but : la réussite de ses élèves. C'est l'objectif principal dans la salle de classe.

(...) Il faut qu'il passe par toutes les pratiques quelles que soient les difficultés qu'il trouve dans la classe, il faut qu'il ait un maximum d'élèves qui passent. (N₈)

Pour cela le bon maître ne doit pas chercher à vite terminer le programme scolaire. Il veillera à la bonne assimilation des matières afin d'obtenir un bon résultat en fin d'année.

(...) Il doit viser essentiellement à la bonne assimilation du programme afin de viser un résultat positif maximum. (N₁)

Ce portrait professionnel du maître est très classique. C'est ce qu'on retrouve dans presque tous les manuels pédagogiques et les textes officiels destinés aux enseignants. Celui-ci doit avoir un "haut savoir" c'est-à-dire une bonne connaissance scientifique. Il doit être relativement autoritaire pour se faire respecter par ses élèves et pour bien assumer la communication pédagogique. On reconnaît l'efficacité de celle-ci par les résultats scolaires obtenus à la fin de l'année. Dans les propos des futurs enseignants on ne reconnaît plus le "maître-guide", le "maître-camarade" qui est là pour stimuler et éclore les talents, la créativité et l'initiative de l'enfant. Le maître idéal, tel que perçu par les normaliens, n'est pas celui qui suit les intérêts des élèves, mais au contraire celui qui cherche à faire bien assimiler les matières du programme scolaire dans le but d'obtenir un bon résultat. Et obtenir un bon résultat signifie [158] qu'un grand nombre d'élèves a bien répondu aux épreuves d'examen choisies et proposées par les autorités de l'ins-

titution scolaire. Procédés et méthodes classiques reconnus et pratiqués dans les écoles dites traditionnelles, mais critiqués et proscrits par les tenants de l'Éducation Nouvelle. En un mot, le modèle conceptuel professionnel du bon maître qui se dégage des entrevues, diffère du modèle professionnel du maître qu'on retrouve dans notre type idéal de "vie scolaire nouvelle". Le modèle "vécu" des normaliens diffère de cet idéal-type sur les points suivants : le rôle concret du maître en classe, les qualités professionnelles du maître, les objectifs de l'enseignement et les attentes du maître vis-à-vis des élèves. Cependant, le modèle conceptuel des normaliens se rapproche beaucoup (en ces points) du type idéal du maître qu'on retrouve dans le modèle de "vie scolaire traditionnelle". Cette conclusion rejoint celles qui ont été tirées précédemment de l'analyse des conceptions du bon élève et du mauvais élève.

Les qualités humaines et sociales du bon maître : Il s'agit ici des qualités que le maître doit avoir en tant qu'être social, c'est-à-dire ses attitudes et comportements à l'école, dans le milieu où il enseigne, ses responsabilités à la société globale.

L'enseignant doit aimer ses élèves et entretenir des relations de camaraderie avec eux. Il doit également faire preuve de compréhension à l'égard de l'enfant qui a des difficultés en classe. Faire preuve de compréhension signifie, pour bon nombre d'enquêtés, ne plus avoir recours à la punition corporelle comme c'était le cas à l'école ancienne au Togo, mais plutôt parler à l'enfant, lui faire connaître ses erreurs, etc.

(...) je me souviens que nous lorsqu'on était au primaire, il suffisait de commettre une petite erreur pour avoir 20 ou 25 coups de bâton. Aujourd'hui lorsque [159] l'enfant commet une erreur, on emmène l'enfant à comprendre qu'il commet une erreur et de là, comment faire pour que prochainement il ne commette plus la même erreur. (N₂)

Le bon maître doit être en contact avec les parents des élèves afin de mieux connaître ceux-ci et mieux exercer sa profession. "(...) Il doit connaître les familles des enfants à qui il donne son enseignement pour pouvoir améliorer son enseignement." (N₁₆).

Le bon enseignant doit être simple et modeste. Il donne le bon exemple par sa conduite. "(...) Il ne doit pas faire l'indifférent, ni le savant mais il doit se mettre au même diapason que les habitants du village." (N₁₄). Le bon maître, c'est aussi celui qui se définit comme un éducateur, un animateur et un agent du développement du milieu et de la société. En conséquence, dans les villages ou centres ruraux par exemple le maître travaillera avec d'autres techniciens, s'intégrera aux gens du milieu afin de promouvoir le développement social, économique et culturel de la communauté villageoise.

L'enseignement n'est pas un métier comme la bureaucratie où on est là, on remplit des papiers, on fait passer le courrier et autres. Non, le maître est appelé à tout faire et à l'école et dans le milieu. (N₁₇)

Les responsabilités du bon maître ne se limitent donc pas À l'école. Le maître-animateur est aussi un éducateur de masse.

Je pense que, par exemple, un instituteur qui sera dans un milieu analphabète, je pense qu'il doit contribuer au développement de la masse. (N₈)

Enfin, le bon maître c'est celui qui dispense un enseignement conforme aux idéaux sociaux, économiques, politiques et culturels de l'état. Par exemple [160] le Togo étant défini comme un pays essentiellement agricole, le maître doit donner le goût de l'agriculture et de l'artisanat aux élèves.

(...) l'élève que nous avons entre nos mains ne doit pas penser qu'après son C.E.P.E. ou son B.E.P.C. il doit devenir un bureaucrate, mais en l'initiant dès son enfance aux cultures de la terre, dès demain il n'aura pas trop de mal à aller par ci, par là pour dire qu'il cherche à faire. (N₁₈)

Le but de cette politique scolaire est d'éviter l'exode rural, un des problèmes épineux que connaît le Togo.

Quelques-unes des qualités humaines et sociales que les normaux interviewés attribuent au bon enseignant ne relèvent point du

domaine de la nouveauté. L'amour de l'enfant, la bonne conduite, la sociabilité, voilà des qualités classiques que l'on retrouve dans tous les manuels de pédagogie qu'ils soient traditionnels ou nouveaux. Mais d'autres caractéristiques du bon maître semblent particulières à l'enseignant togolais. Le maître polyvalent, le maître-animateur du milieu social, le maître agent de développement, voilà trait pour trait le modèle de l'enseignant que propose la réforme scolaire du Togo. Le verbe "doit" qui revient souvent dans la description du maître et qui donne un ton normatif aux propos des normaliens interviewés, prouve qu'il s'agit d'une nouvelle idéologie scolaire qu'on préconise au corps enseignant. Les normaliens essaient de la traduire dans leur représentation. Le lyrisme de leurs propos atteste une certaine attitude favorable aux nouvelles fonctions du maître dans un pays en développement, mais en même temps empêche les normaliens interviewés d'être réalistes, c'est-à-dire de voir qu'un maître ne peut pas faire toutes ces activités. En fait, le bon maître tel que décrit dans les programmes de l'E.N.S. et tel que représenté par les normaliens, nous fait penser à [161] Gargantua de Rabelais. C'est un bourreau de travail. Un être humain à tout faire. Certes il est souhaitable que dans un pays en développement le maître ou tout autre professionnel apporte sa contribution au progrès et à l'évolution de la nation.

Cependant, il y a lieu de se poser quelques questions. Le maître-animateur aura-t-il réellement le temps d'enseigner et d'être agent de développement ? A-t-on donné un certain pouvoir de décision politique et économique à l'instituteur ? Ce dernier, on le sait, est sous l'autorité d'un directeur et d'un inspecteur primaire. Ces derniers dépendent de l'administration publique en ce qui a trait aux finances, à l'achat de matériels didactiques, etc. Or, pour réaliser efficacement par exemple un projet de développement rural dans une localité, il faut l'approbation politique et l'aide financière du chef de poste ou de la circonscription qui se trouve généralement dans un centre semi-urbain ou urbain. Voilà des interrogations sur quelques implications politiques et économiques relatives à l'exercice réel et efficace de la fonction enseignante telle que préconisée par la réforme de l'enseignement au Togo. Responsabilités scolaires très grandes (à cause des effectifs et du travail à faire en classe), administration scolaire et administration publique très centralisées et ne donnant aucun pouvoir d'action et de décision sociale et économique à l'instituteur, voilà des facteurs

réels qui sont susceptibles d'empêcher le maître togolais d'être à la fois le spécialiste de l'enseignement et l'animateur du milieu.

Résumé. Sur le plan social, le bon maître, d'après l'analyse du matériel, n'est pas de type nouveau. On lui reconnaît les caractéristiques de tout enseignant. Mais le modèle du maître togolais qui se dégage des informations recueillies auprès des normaliens correspond dans les grands traits [162] au modèle proposé par la réforme de l'enseignement au Togo. Le bon maître nous fait penser à un bourreau de travail. On veut qu'il assume des responsabilités scolaires, sociales, économiques et culturelles mais on ne lui donne pas les moyens, le pouvoir nécessaires pour les assumer réellement. Par ailleurs, sur le plan strictement pédagogique le bon maître n'est pas celui qui répond aux besoins de l'élève, à ses aspirations, mais plutôt celui qui forme l'enfant selon les idéaux de la nation, c'est-à-dire du monde adulte. On voit qu'on est loin du modèle authentique de la Pédagogie Nouvelle qui refuse qu'on propose des modèles éducatifs aux enfants.

On voit que le modèle conceptuel du bon maître (sur le plan professionnel et socio-culturel) qui ressort des entrevues, procède à la fois du type idéal du modèle de "vie scolaire nouvelle" et du type idéal du modèle de "vie scolaire traditionnelle". En effet, le modèle "vécu" des normaliens présente le bon maître comme un éducateur, un animateur de la classe et un animateur du milieu ; mais le bon maître c'est également celui dont les élèves sont éduqués selon les idéaux de la nation togolaise et qui réussissent nombreux aux examens. Par ailleurs, ce modèle conceptuel comporte certaines contradictions. Par exemple, le "maître-camarade" veut garder son autorité et demande respect et obéissance de l'élève. Le "maître-guide" veut suivre le programme scolaire et cherche à faire assimiler le contenu des matières, etc. En un mot, le modèle conceptuel des normaliens comporte autant d'ambiguïtés et de contradictions que le type idéal du modèle pédagogique nouveau de l'E.N.I. comme on l'a déjà vu.

f) Difficultés d'application de la Pédagogie Nouvelle au Togo et résultats obtenus

Comme toute innovation nous présumons que l'introduction de la Pédagogie [163] Nouvelle à l'E.N.S. et dans certaines écoles a posé certains problèmes ou difficultés, mais également a donné des résultats positifs. Nous avons donc interrogé les normaliens sur ces questions afin de voir comment ils les représentent, les vivent et quels genres de solutions envisagent-ils ? Nous avons complété ces informations par celles des professeurs et administrateurs de l'E.N.S. Enfin, nous avons consulté quelques rapports d'évaluation du projet.

Le problème "numéro un" dans l'enceinte de l'établissement même c'est le manque de professeurs et un certain retour aux méthodes traditionnelles dans l'enseignement. Il semble en effet que depuis le départ des experts de l'Unesco en 1974 ou 1975, l'École Normale manque de professeurs dans quelques matières comme la philosophie, la psychopédagogie. Par ailleurs, l'enseignement était orienté vers la recherche, la réflexion et l'analyse critique et non vers l'accumulation des connaissances. Mais depuis quelque temps l'enseignement est axé sur la mémoire, les examens sont de type classique.

(...) C'est comme au C.E.G., on apprend nos leçons quand on sait qu'il y a un examen et on vient déverser. Or, quand les experts étaient là les anciens faisaient des recherches et sont actifs. (N₁₃)

Un autre problème souvent soulevé au cours des entretiens c'est celui de matériels. Les normaliens interviewés disent que durant leurs stages ils ont remarqué qu'il n'y a pas de matériel didactique dans les écoles primaires. Pour certains, le manque de matériel les contraint à pratiquer les méthodes traditionnelles dans leur enseignement.

(...) il manquait de tableaux de feutre, il manquait de figurines et nous étions obligés d'adopter toujours la méthode traditionnelle c'est-à-dire le langage. (N₈)

[164]

D'autres disent que cela ne les a pas empêchés d'appliquer les méthodes nouvelles. Ils se sont "débrouillés avec les moyens du bord". Cependant, ils précisent aussitôt qu'il y a certains matériels qui sont nécessaires à la pratique des Méthodes Actives, et s'ils n'en ont pas, ils seront également obligés d'avoir recours aux Méthodes Traditionnelles.

On peut toujours se débrouiller avec les moyens de bord, mais pas toujours. Par exemple les blocs logiques, pour initier les enfants aux mathématiques modernes, sont d'une grande nécessité en pédagogie nouvelle. (N₁₆)

Parfois, le manque de matériel est attribué à la situation de "sous-développement" du pays.

Pour le matériel, je crois que les écoles actuellement ne sont pas aussi équipées comme l'école d'application. Il en manque tellement. Comme nous sommes un pays en voie de développement on ne peut accuser personne. (N₁₁)

Un autre problème non moins important est ce que nous pouvons appeler la "querelle des anciens et des nouveaux". Au cours de leurs stages, certains normaliens ont rencontré quelques difficultés avec des maîtres ou directeurs d'écoles. Il semble généralement que ceux-ci, pour la plupart d'anciens instituteurs ayant reçu une "formation pédagogique traditionnelle", voient d'un mauvais œil les méthodes nouvelles. Ils trouvent que celles-ci sont trop libérales. Il y aurait donc une sorte de "conflit scientifique" entre les "anciens maîtres" et les "maîtres d'un type nouveau". Ce conflit empêche parfois les stagiaires d'appliquer intégralement et efficacement les Méthodes Actives.

Nous avons insisté pour qu'il y ait une figurine et un tableau de feutre, mais le directeur nous a fait savoir que lui ne peut pas prendre son salaire pour aller prendre ce matériel.... (N₅)

[165]

À la question de savoir s'ils appliqueront les principes et méthodes de l'École Active lorsqu'ils travailleront, tous les normaliens interviewés ont répondu positivement, mais ils précisent toutefois que tout dépendra du milieu de travail et du directeur d'école. Si les chefs supérieurs (inspecteur, directeur) sont favorables et si l'école dispose de matériel, les futurs maîtres seront en mesure de mettre en application ce qu'ils ont appris à l'E.N.S. Dans le cas contraire, ils vont suivre l'ancienne méthode.

(...) ça dépend du milieu dans lequel je vais travailler, si je suis dans de bonnes conditions je pense que ça ira bien et je pratiquerai les méthodes actives. (N₁₀)

Voici un autre témoignage :

Si le directeur accepte je peux pratiquer la Pédagogie Nouvelle. Dans le cas contraire, il faudrait que je suive l'ancien système. (N₅)

Les principaux problèmes mentionnés par les normaliens sont le manque de professeurs à l'E.N.S., l'enseignement basé sur les Méthodes Traditionnelles, le manque de matériel et les conditions du milieu de travail. L'analyse révèle que ces deux derniers sont déterminants dans l'application (ou non) des méthodes apprises à l'E.N.I. Les normaliens encore une fois (comme dans la définition de la Pédagogie Nouvelle) ramènent toute une doctrine pédagogique aux méthodes et aux techniques. Un paradoxe mérite d'être souligné ici. La Pédagogie Nouvelle que les élèves-maîtres apprennent devrait normalement développer chez eux une certaine indépendance, mais c'est le contraire qu'on remarque d'après les entrevues. Les futurs enseignants semblent très dépendants vis-à-vis un certain type de matériel didactique qui serait propre à la Pédagogie Active, par exemple "les figurines", [166] "les tableaux feutre", "les blocs logiques". Par ailleurs, ils n'hésitent pas à dire qu'ils intégreront les structures anciennes des écoles où ils vont éventuellement enseigner. Ce qui pourrait signifier que le milieu

d'insertion laisserait peu d'initiative et peu de liberté aux nouveaux enseignants formés à l'École Normale.

On nous enseigne la pédagogie nouvelle à l'E.N.I. mais sur le terrain il n'y a que d'anciens maîtres qui ont reçu la formation traditionnelle et ils ne sont pas pour les méthodes nouvelles. (N₁)

Les rapports d'évaluation de l'UNESCO font également mention de ces difficultés et problèmes.¹⁴¹ L'introduction des nouvelles méthodes pédagogiques à l'École Normale Supérieure d'Atakpamé a suscité des réactions d'hostilité au sein des populations et même parmi le monde de l'éducation du Togo. Pour les uns, l'auto-discipline et la non-directivité sont synonymes d'anarchie et du "laisser-aller". Pour d'autres, les jeunes maîtres sortis de l'École Normale sont des théoriciens de la pédagogie et des "activistes révolutionnaires". Certains maîtres et directeurs leur réservent donc un accueil peu favorable.

Enfin, trop souvent les normaliens étaient affectés chez des maîtres ignorant ou refusant les options et méthodes de l'E.N.S., ce qui ne manquait pas d'entraîner des conflits.¹⁴²

Lorsque les conflits ne sont pas manifestes, l'ancien normalien bénéficie au mieux de l'indifférence ou de la neutralité de ses chefs hiérarchiques [167] et de ses collègues. Le rapport des experts de l'UNESCO souligne aussi que les normaliens sont très peu informés sur les conditions dans lesquelles ils auront à exercer leur profession. Par exemple, les écoles d'application qui sont les centres pilotes ont généralement des effectifs de classe limités, mais à leur sortie, les normaliens ont des classes de 90 élèves allant parfois jusqu'à 100. Collègues et directeurs d'école peu ou pas favorables aux nouvelles

¹⁴¹ Cf. UNESCO, *École normale d'instituteurs, École normale supérieure Atakpamé : Rapport sur les résultats du projet, conclusions et recommandations* TR/UNESCO/UNDP (SF) TOG. 13, Paris, mai 1972.

Cf. UNESCO, *École normale supérieure d'Atakpamé Résultats du projet*. FMR/ED/TEP/75 222 (YBDOY, Paris, septembre 1975).

¹⁴² UNESCO, *Rapport final*, 1975, p. 10.

méthodes, conditions de travail inadéquates pour l'application de ces méthodes, tout cela décourage l'ancien normalien qui finit par tomber dans la routine de l'enseignement traditionnel. Le nouveau maître qui est formé pour être aussi animateur du développement communautaire devient au mieux un animateur d'une équipe sportive. ¹⁴³

À la lumière des témoignages des normaliens interviewés et des données des rapports d'évaluation de l'UNESCO, on pourrait donc présumer que, de façon générale, l'option éducative pour les Méthodes Actives n'a pas été précédée ou suivie d'une réelle politique de changement des mentalités du corps enseignant et des populations, ni d'une réforme des structures de l'ancien système scolaire. Des changements sont prévus par la réforme de l'enseignement, mais il semble qu'ils ne sont pas encore réalisés.

Les futurs maîtres interrogés proposent des solutions : l'achat de matériel didactique, le recyclage des anciens maîtres, l'information auprès des parents :

Il faut que le gouvernement se sacrifie pour débloquer les fonds nécessaires pour qu'il y ait le maximum de matériels à la disposition des instituteurs. (N₁₉)

Voici un autre témoignage :

[168]

Les anciens sont conservateurs et traditionalistes, ce qui fait que le nouveau leur fait un peu peur. Ils ont horreur du nouveau. On doit les recycler et les informer des nouvelles idées et des nouvelles méthodes. (N₄)

Les normaliens limitent leurs solutions au niveau scolaire. Une telle attitude témoigne d'une vision partielle du problème de la réforme de l'enseignement au Togo, et plus spécifiquement de son orientation pédagogique. Le choix de la Pédagogie Nouvelle et son

¹⁴³ UNESCO, *Rapport final*, 1972, p. 11.

application nécessitent une réforme globale de la société et de l'école : réforme des structures politiques, sociales, culturelles et économiques ; réforme de l'organisation scolaire et changement des mentalités. Le sens de ces réformes serait la démocratie, la décentralisation et la participation de tous. Au niveau scolaire cela devrait se traduire par une augmentation du nombre d'enseignants qualifiés, une multiplication des écoles et des classes et une réduction des effectifs si on veut faire l'enseignement individualisé. Bref, il s'agit d'une véritable révolution sociale. Le Togo est-il prêt à s'engager dans cette voie ? Si la réponse est négative, il est permis de dire que la réforme scolaire risque de ne pas donner les résultats escomptés, car l'institution scolaire seule ne pourrait changer une société. Il faut que des changements s'opèrent au niveau des autres institutions.

Mais en dépit de ces difficultés et problèmes, il semble que l'introduction de la Pédagogie Nouvelle ait donné lieu à des résultats positifs. Nous avons, en effet, remarqué que la plupart des normaliens ont une conception plus souple du rapport maître-élève. Ils refusent systématiquement la punition corporelle et sont sensibilisés aux aspects sociaux et individuels de l'apprentissage scolaire.

(...) Ce que je n'aime pas, c'est de crier ou de frapper un enfant qui a commis une erreur (...). Il faut lui dire [169] doucement, lui expliquer de ne pas faire telle ou telle chose parce que (N₂₀)

Les futurs enseignants semblent accorder beaucoup d'importance à un enseignement adapté aux réalités du milieu. Par ailleurs, il paraît que les élèves des écoles d'application s'expriment plus spontanément, plus librement et abordent plus facilement leurs maîtres que leurs camarades des autres écoles.

(...) nous dans le temps, quand nous voyons venir notre maître, on fuit, on fuyait. Mais maintenant, c'est l'élève plutôt qui vous appelle, il n'a plus peur de vous. (N₂)

Cependant, précisent certains normaliens, il semble que ces élèves apprennent peu ou moins de choses que ceux des écoles ordinaires. Et

il paraît que beaucoup de parents voient cette pédagogie (peu soucieuse de, programmes et des contenus et plus préoccupée de la liberté et de la personnalité de l'élève) comme une barrière à la réussite sociale de leurs enfants.

(...) au cours du stage j'ai constaté que les élèves, le plus souvent, ils n'apprennent pas leurs leçons parce qu'il y a plus de liberté.... Cela inquiète certains parents. (N₆)

Mais ce qui est intéressant c'est de voir que la conception de la relation enseignant-enseignés est plus souple, moins autocratique, et que les élèves des classes pilotes sont plus libres et plus critiques parfois.

[170]

Résumé général sur l'analyse de la "vie scolaire"

L'analyse des entrevues en fonction des questions posées sur la conception de la "vie scolaire" nous a conduit aux principaux résultats suivants. Nous avons démontré que le modèle togolais de la Pédagogie Nouvelle a adopté les principes, la conception de l'enfant et les méthodes du mouvement authentique de l'Éducation Nouvelle. Cependant, à cause des besoins et des réalités du Togo, les définisseurs de ce modèle ont assigné des finalités sociales à l'éducation. Nous avons alors souligné qu'en cela, le modèle pédagogique nouveau de l'École Normale d'Atakpamé diffère quelque peu du modèle "original". Ce dernier, on le sait, est pédocentrique, c'est-à-dire centré sur les intérêts immédiats de l'enfant et se refuse de proposer des modèles culturels et un "adulte-étalon" à l'enfant. Nous avons précisé que ce principe de la Pédagogie Nouvelle est utopique, car l'éducation est par définition une proposition ou une imposition d'idéaux sociaux, de modèles culturels et de modèles d'hommes aux jeunes générations. Si l'éducateur ne propose rien à l'enfant, eh bien, ce sont d'autres déterminants sociaux (environnement social, les "peer group", les media d'information, etc.) qui offriront à l'enfant des modèles socio-culturels. D'ailleurs, les protagonistes de l'École Active ne nient pas cette caractéristique unique de l'action éducative.

Nous avons alors fait remarquer que le modèle pédagogique nouveau de l'École Normale est en réalité normatif en ce sens qu'il propose des orientations culturelles précises et explicites à l'élève. Il rejoint ou conserve ainsi l'un des principes reconnus explicitement par la Pédagogie Traditionnelle, à savoir qu'éduquer c'est confronter les jeunes générations aux réalités et aux idéaux de la société. Nous avons ensuite noté que les [171] définisseurs du modèle pédagogique nouveau de l'École Normale ne pouvaient que reconnaître et appliquer ce principe fondamental de l'éducation, surtout dans un jeune pays en construction nationale. Enfin, nous avons dit qu'il serait alors plus juste d'appeler le modèle pédagogique togolais issu de la réforme scolaire de 1973 "École Traditionnelle rénovée" ou "Pédagogie Traditionnelle rénovée". L'appellation "École Active", "Éducation Nouvelle", etc. nous semble un peu exagérée dans la mesure où le modèle pédagogique de l'École Normale ne répond pas à toutes les caractéristiques de ce courant pédagogique qui, soulignons-le, forme un tout, un système de pensée cohérent et intégré. De plus on remarque que la dominance dans le modèle de l'École Normale rejoint les principes fondamentaux du courant pédagogique dit traditionnel. Le renouveau étant, on l'a vu, la définition de la Pédagogie Nouvelle et ses méthodes d'éducation.

Quant à l'analyse des entrevues, elle nous a permis de connaître et de cerner les conceptions des normaliens de la "vie scolaire", de comparer ces conceptions aux types idéaux de modèles de "vie scolaire" et enfin de construction étape par étape (en fonction des questions et des réponses) le modèle conceptuel (ou le modèle "vécu") des normaliens. Nous sommes maintenant en mesure de présenter ce modèle dans son ensemble. Le modèle conceptuel des normaliens est une sorte de syncrétisme qui comporte des éléments du type idéal du "modèle de vie scolaire nouvelle" et du type idéal du Modèle de vie scolaire traditionnelle". Ce modèle définit la Pédagogie Nouvelle par comparaison à la Pédagogie Traditionnelle. Les points de repère sont en particulier le maître et l'élève de l'un ou l'autre modèle de "vie scolaire". Par exemple, dans la "vie scolaire nouvelle" le maître est actif, c'est un guide, c'est un animateur de la classe. L'élève est actif, il est autonome, créateur, plein d'initiatives, etc. Dans la "vie scolaire [172] traditionnelle" le maître dicte et impose ses connaissances, il est directif et autocratique. L'élève mémorise, récite et est passif, etc. Le modèle

"vécu" des normaliens définit également la Pédagogie Nouvelle par les techniques et les méthodes d'enseignement dites "actives" et qui seraient propres à l'Éducation Nouvelle comme : l'étude du milieu, les excursions, les visites d'usine, l'observation du réel, la dynamique de groupe, etc.

Mais lorsqu'on dépasse le niveau des définitions formelles des principes et méthodes de l'École Active pour voir comment le modèle conceptuel des normaliens présente d'autres éléments (non moins importants comme : les conceptions du bon maître, de son rôle en classe, à l'école et dans la société ; les conceptions du bon et du mauvais élève, des relations "maître-élèves", etc.), on s'aperçoit que le style et le sens du contenu du modèle changent par rapport au premier point et prennent une autre signification.

Les finalités de l'école sont l'instruction, l'éducation et la formation d'un citoyen à partir des programmes précis, des modèles culturels explicites et d'une idéologie nationale bien indiquée. Le maître ne se définit plus comme un guide, il reconnaît d'emblée la supériorité de son âge, de son expérience et de son savoir sur l'enfant. Le bon maître est celui qui fait bien assimiler les matières scolaires aux enfants et qui obtient un bon résultat en fin d'année. Le bon élève n'est plus l'enfant autonome, actif, ayant un esprit d'initiative, etc., mais c'est plutôt l'enfant attentif et respectueux, l'enfant qui apprend ses leçons et qui réussit très bien en classe. Bref, c'est l'enfant qui facilite la communication pédagogique par son attention et sa docilité en classe ; c'est l'enfant qui passe bien ses examens, faisant ainsi la réputation du maître. Le mauvais élève est bien sûr l'enfant désobéissant, paresseux (qui n'étudie pas) et qui rend difficile la tâche pédagogique du maître en classe.

[173]

On peut voir dès lors que le modèle conceptuel des normaliens comprend des ambiguïtés, des paradoxes et des contradictions. En effet, la définition que le modèle donne de la Pédagogie Nouvelle se rapproche de la définition du type idéal du modèle pédagogique nouveau ("l'original" et le "particulier"). Cependant, les conceptions de la relation éducative "maître-élèves" ignorent les principes énoncés dans la définition et présentent une "vie scolaire" dont les caractéristiques ne se situent pas dans la logique des principes primitifs. Ainsi par

exemple, le maître directif dans la relation pédagogique ne répond plus aux principes "du guide" et "d'animateur" définis en premier lieu ; l'élève qui apprend les leçons du maître pour réussir en classe est loin de l'enfant plein d'initiative et autonome intellectuellement tel que défini par la Pédagogie Nouvelle ; enfin, l'élève à qui on propose des modèles socio-culturels et des idéaux nationaux n'est plus le "s'éduquant" de l'École Active, on ne répond plus à ses "intérêts", à ses "besoins", etc., mais plutôt à ceux de la société, c'est-à-dire à ceux du monde adulte.

Nous avons appelé le modèle pédagogique nouveau de l'École Normale "Pédagogie Traditionnelle Rénovée" en ce sens que ce modèle se définit dans un premier temps à partir des principes formels et des méthodes éducatives dont se réclame le courant de pensée de la Pédagogie Nouvelle. Mais dans un second temps ce même modèle se veut normatif et non pédocentrique. C'est-à-dire que dans les finalités qu'il assigne à la "vie scolaire", les intérêts et les besoins explicites de la société l'emportent sur les "intérêts" et les "besoins" de l'enfant. Celui-ci ne "s'éduque pas" mais est éduqué. Or on sait que c'est le courant pédagogique dit traditionnel seul (voir les idéaux-types) qui reconnaît de façon explicite et claire que l'éducation est normative et répond d'abord et avant tout aux besoins de la société. [174] Connaissant par ailleurs le modèle conceptuel ou "vécu" des normaliens, nous l'avons comparé aux types idéaux des modèles pédagogiques (originaux et particuliers) et surtout aux types idéaux des modèles de "vie scolaire" (originaux et particuliers).

C'est ainsi que nous avons trouvé que d'une part, le modèle conceptuel des normaliens se rapproche du type idéal du modèle pédagogique nouveau (original) et du type idéal du modèle pédagogique nouveau (particulier – E.N.I.), en ce qui concerne notamment les définitions pures et simples des principes formels, des méthodes et des techniques de l'éducation. En outre, le modèle "vécu" définit les finalités de l'éducation dans la même optique que le modèle idéal-typique de la "vie scolaire nouvelle" particulier de l'E.N.I. Cependant, on sait qu'en ce point le modèle de l'E.N.I. diffère du modèle de "vie scolaire nouvelle" (original) mais ressemble au modèle de "vie scolaire traditionnelle" (original).

D'autre part, le modèle conceptuel des normaliens diffère du modèle de "vie scolaire nouvelle" (original) et du modèle de "vie scolaire

nouvelle" (particulier de l'E.N.I.), en ce qui touche spécifiquement la définition ou la représentation de la relation pédagogique "maître-élève". En effet, définie dans le modèle original et le modèle particulier comme devant être démocratique, "horizontale" et favoriser la créativité et l'autonomie chez l'enfant, la relation "maître-élève" telle que conçue et vécue (au cours des stages) par les normaliens, est plutôt autocratique, "verticale" et susceptible de favoriser chez l'enfant, le conformisme et la dépendance intellectuelle. C'est le savoir du maître et son statut d'adulte qui semblent déterminer cette relation.

Nous avons identifié quelques facteurs sociaux et scolaires qui pour [175] raient expliquer les différences et les ressemblances fondamentales entre le modèle conceptuel des normaliens et nos types idéaux de modèles pédagogiques et de modèles de "vie scolaire". Ces explications sociologiques doivent être considérées comme possibles et hypothétiques, même si le plus souvent nous avons appuyé nos arguments sur des données empruntées à des recherches faites sur l'Afrique ou sur le Togo.

Enfin, il ressort de l'analyse des entrevues et des documents étudiés, que les milieux de travail, c'est-à-dire les écoles où les normaliens seront appelés à enseigner, ne constituent pas des milieux propices à la mise en application des techniques et méthodes dites actives. La conséquence est qu'en général l'ancien normalien se voit obligé de pratiquer les méthodes anciennes ou traditionnelles. Nous avons alors souligné que l'option pédagogique de l'École Normale suppose un véritable changement des structures scolaires anciennes de même qu'un changement de mentalités des anciens et des nouveaux enseignants.

[176]

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AU TOGO.
TROISIÈME PARTIE.
Résultats de la recherche :
Analyse, interprétation des données et conclusion**

Chapitre 6

ANALYSE DE LA CONCEPTION DE LA "VIE FAMILIALE"

[Retour à la table des matières](#)

Il s'agit de l'analyse de la conception de ce que nous avons appelé "système de culture familiale" et "relations sociales au sein de la famille".

6.1. Grille d'analyse

La grille d'analyse comprend les éléments suivants :

Schéma 4. Grille d'analyse (de la "vie familiale")

- 1) Généralités sur la famille
 - la dimension de la famille
 - le mariage, la dot, la polygamie.

2) Conception des relations idéales entre l'homme et la famille

- l'image de la femme idéale et de l'homme idéal
- le rôle de l'homme et de la femme.

3) Conception des relations idéales entre parents et enfants

- conception de l'enfant
- socialisation, principes et finalités.

L'essentiel de cette partie nous renvoie à la seconde hypothèse de la recherche et aux modèles de la famille.

6.2. Résultats et Analyse

[Retour à la table des matières](#)

a) *Généralités sur la famille*

[177]

Nous regroupons sous cette rubrique les éléments suivants : la taille ou la structure de la famille, le mariage, la dot et la polygamie. Nous avons inclus ces concepts dans notre typologie à cause de leur importance dans les cultures africaines. Par ailleurs, la correspondance ou la liaison que nous avons faite entre ces éléments et les modèles de pédagogie constitue une démarche logique et heuristique, mais non une conséquence sociologique nécessaire. Nous nous sommes basé sur deux postulats pour situer, par exemple, la dot symbolique et la monogamie dans le pôle "famille nouvelle". Le premier c'est que l'école et d'autres institutions sociales (comme la religion) introduites par la colonisation véhiculent ces valeurs comme idéales. Même si elles ne sont pas totalement inscrites dans les cultures africaines, elles constituent néanmoins des réalités. Le second c'est que les principes

de la Pédagogie Nouvelle supposent, par exemple, qu'un individu ait la liberté de choisir son conjoint ou sa conjointe ; elles impliquent également une certaine égalité entre les individus.

Or nous savons que dans des discours des leaders des mouvements de femmes togolaises d'une part, et dans nos entrevues de recherche et entretiens sociaux d'autre part, la polygamie et la dot obligatoire sont perçues et définies comme des pratiques qui créent une inégalité entre l'homme et la femme, une dépendance de celle-ci par rapport à celui-là. Donc implicitement la monogamie et la dot symbolique seraient synonymes d'égalité et d'indépendance entre l'homme et la femme. Nous ne disons pas que la pédagogie dite traditionnelle ne prône pas la monogamie. Mais nous disons que la pédagogie dite nouvelle implique une idée fondamentale de liberté de l'individu et d'égalité entre les individus. Dans le cas de cette étude, nous avons choisi d'associer les concepts de monogamie et de dot symbolique au modèle de la "famille nouvelle" de notre typologie.

[178]

Nous avons cherché d'abord à connaître les opinions des informateurs sur l'évolution de la famille au Togo et leurs définitions de la famille idéale. Tous les normaliens interviewés pensent qu'en général les structures et les mentalités de la famille ont beaucoup changé, surtout dans les centres urbains et au niveau des couches sociales supérieures. Ils notent une tendance vers la famille restreinte ou nucléaire et un certain individualisme dans les relations familiales. Ils attribuent les causes de cette orientation à l'éducation scolaire, à l'urbanisation, au développement économique et au contact culturel de l'Afrique et de l'Europe.

Actuellement je pense que les réalités de l'heure, l'inflation surtout, on essaie de rejeter la famille large et de s'occuper le plus souvent de sa femme et de ses enfants. (N₈)

Un autre dit :

... c'est l'instruction, le développement qui fait que la famille étendue est en train de disparaître. Voyez les cadres supérieurs et ceux qui reviennent de l'Europe et autres (N₃)

Tous les normaliens interviewés célibataires pensent% marier un jour. Les uns se préoccupent pour le moment de leurs études et de leur formation et choisiront de se marier lorsqu'ils auront une profession sûre et un minimum nécessaire de confort matériel.

Il faut que j'essaie d'avoir le nécessaire d'abord, que je me suffise matériellement, je dispose un peu de fonds avant de me lancer dans l'aventure du mariage. (N₇)

Les autres ne posent pas le problème en termes de sécurité matérielle ou financière, mais plutôt en termes de tradition et de devoir sacré. Il faut se marier pour avoir des enfants et continuer la progéniture.

[179]

Oui, je crois que je dois quand même me marier parce que je connais quand même l'importance du mariage. ... Mes parents m'ont mis au monde, il faut que j'aie aussi des enfants. (N₁₆)

Les filles autant que les garçons attachent une grande importance au mariage. Ils choisiront eux-mêmes leur conjoint(e). Sur les vingt normaliens interviewés, un seul accepte la polygamie et ceci par tradition. Tous les autres rejettent la polygamie et ne pensent pas être polygames. En général ils refusent ce type de mariage ou de famille parce qu'ils ont connu les méfaits de la polygamie.

La polygamie, c'est un mal que j'ai toujours condamné à cor et à cri. La polygamie m'a fait beaucoup de tort, ça nous a désunis dans notre grande famille. (N₄)

Un autre normalien témoigne :

Moi je ne suis pas d'accord pour la polygamie. Tout d'abord elle ne rend pas la famille heureuse, les enfants sont malheureux.... (N₅)

Certains refusent la polygamie pour des raisons économiques et de modernisme. Il s'agit d'une pratique qui ne répond plus aux exigences du monde actuel :

La polygamie était nécessaire à l'époque de nos grands-parents à cause de l'économie et autres, aujourd'hui la vie coûte chère, l'éducation tout ça... Il faut bannir la polygamie. (N₁₅)

Parmi les normaliens interviewés qui sont mariés, deux sont polygames. Tous les normaliens interviewés optent pour la dot symbolique. Il est intéressant de noter qu'aucun d'eux n'a évoqué des principes religieux du catholicisme ou du protestantisme pour refuser la polygamie. Aucun musulman n'est dans l'échantillon.

[180]

La question portant sur la conception de la famille idéale a donné lieu à des opinions diverses et ambivalentes. Cependant nous avons tenté de faire deux catégories artificielles selon les répondants. Nous avons ainsi distingué d'une part ceux qui ont une perception nucléaire de la famille ou plutôt ceux qui croient que la famille idéale est la famille nucléaire. Le plus souvent ces élèves-maîtres associent une telle conception à leur instruction, à leur situation de scolarisés.

Moi-même en tant qu'intellectuel, ce que je souhaiterais, c'est une famille comprenant le père, la mère et les enfants, à mon niveau d'intellectuel ... (N₁₈)

On souhaite également une famille nucléaire pour des raisons économique et éducationnelle :

Je pense que les deux conjoints ayant mis en œuvre leur potentialité peuvent subvenir correctement aux besoins matériels de la famille et au support scolaire des enfants... (N₅)

D'autre part, il y a la catégorie des informateurs qui valorisent la famille étendue telle qu'elle existe généralement en Afrique.

... en Afrique il n'y a pas d'orphelin ; souvent on dit que les orphelins n'ont pas eu assez d'éducation, ceci, cela, mais en Afrique l'orphelin a des parents grâce à la famille étendue.... (N₁₃)

Reliant la famille nucléaire à l'instruction et à la civilisation occidentale, certains normaliens saisissent l'occasion pour critiquer sévèrement des cadres qui adoptent ce type de famille.

Je suis contre les gens évolués qui adoptent la famille européenne, c'est-à-dire la famille qui se limite au père, à la mère et aux enfants.... (N₁₀)

[181]

En fait, d'après le contenu des informations, il est difficile de polariser de façon très claire les répondants, car entre les deux catégories ci-avant mentionnées et dans chacune d'elles, nous notons des variations et des ambiguïtés dans les conceptions de la famille. En effet, les informateurs qui affirment que la famille nucléaire est la famille idéale apprécient le caractère communautaire de l'éducation des enfants dans une société où la famille étendue est dominante, au même titre que ceux qui ont une conception de la famille large : "Chez nous, l'enfant qui naît est pris en charge par la collectivité." (N₁₃) Les informateurs qui adhèrent à l'esprit de la famille nucléaire se disent obligés de jouer le jeu de la famille étendue à cause de certaines conditions socio-économiques. Ils sont prêts à prendre en charge des cousins, neveux, etc. qui sont pleins de bonne volonté et qui travaillent bien à l'école.

Je veux aider quelques membres de ma famille que je juge vraiment capables, surtout les petits sont studieux.... (N₁₄)

Ceux qui sont pour la famille étendue soutiennent, par ailleurs, que cela ne signifie pas qu'il faut qu'une seule personne prenne en charge tous les membres de la grande famille.

Bien sûr, je ne veux pas prendre tout mon village derrière moi ; mais j'aiderais les membres de ma famille.... (N₁₁)

Les "partisans" de la famille étendue souhaitent que la société togolaise ne s'achemine pas vers la famille nucléaire. Ils espèrent que les structures et certaines pratiques de la famille traditionnelle africaine soient intégrées aux organisations sociales et économiques de la société moderne.

[182]

... je déplore beaucoup que la famille traditionnelle disparaisse. Mais je pense et espère que le Togo saura sauver la face ; par exemple en créant des coopératives au niveau des familles et des villages (N₂)

Les uns et les autres pensent cependant que c'est la famille nucléaire qui prévaudra dans la société togolaise de demain, car le pays aura évolué. Ici encore, tous les normaliens font un lien entre modernisme et émergence de la famille nucléaire. Ce sont là autant de conceptions ambivalentes et contradictoires de la famille sous l'aspect que nous avons appelé "taille" ou structure.

Comment situer et interpréter l'ensemble des résultats de cette analyse descriptive par rapport à notre typologie de la famille ? L'analyse des concepts de mariage, de polygamie et de dot permet de dire que le modèle conceptuel ou représentatif des normaliens se rapproche de façon générale de notre idéal-type du modèle de la "vie familiale nouvelle". En effet, les personnes interviewées ont une conception consentie de la dot symbolique et de la famille monogamique. Un seul normalien de l'échantillon ne rejette pas la polygamie. Nous n'en concluons pas que c'est une conséquence de la formation ou de l'initiation à la Pédagogie Nouvelle. Nous présumons cependant que cela est sans doute dû à plusieurs facteurs, entre autres : le passé social des normaliens, l'éducation scolaire, les religions chrétiennes et les mass média qui véhiculent de nouvelles valeurs en particulier des valeurs occidentales sur le mariage et la famille. Il faut bien sûr ajouter le développement économique.

Quant au point "dimension ou taille de la famille idéale", le modèle conceptuel des normaliens procède à la fois du type idéal du modèle traditionnel et du type idéal du modèle nouveau. Ce phénomène n'est point sur [183] prenant. C'est simplement le reflet d'une société en transition. La famille, première institution sociale où commence la socialisation des jeunes générations, est également la première à être touchée par le changement social que connaît l'Afrique. Elle partage, avec l'institution scolaire, l'éducation des enfants. Très souvent les valeurs et les règles sociales de l'école et de la famille sont en contradiction. On peut donc s'attendre à ce que des oppositions, des ambiguïtés soient vécues de façon plus ou moins intense par des jeunes scolarisés en général et par des futurs enseignants en particulier.

L'école ancienne, malgré l'éloge qu'elle a fait de la solidarité, des valeurs communautaires, a souvent fonctionné suivant un système de hiérarchie, a valorisé la compétition, la réussite individuelle. L'école actuelle avec sa pédagogie, prône encore davantage l'individualisme et la réussite personnelle. Les travaux de groupe qu'elle propose ont essentiellement pour but de permettre à chaque enfant de développer ses aptitudes, ses talents et sa personnalité non pas par rapport au groupe et à la communauté, mais par rapport à l'enfant lui-même. Par contre, la famille africaine est fondée sur des valeurs que l'on peut qualifier de collectivistes et communautaires. La solidarité, la coopération, l'entraide et la fraternité sont les valeurs fondamentales que la famille africaine privilégie et véhicule. La contradiction est là. L'élève-maître togolais est partagé entre ces deux types de culture et l'analyse des entrevues met bien en évidence ce fait.

Il est intéressant de noter qu'à ce niveau les résultats de notre étude rejoignent ceux de Mathias Aithnard dans une enquête effectuée par interview sur les "aspirations de jeunes Togolais à travers une étude de cas individuels". ¹⁴⁴ [184] En effet l'auteur a montré que les jeunes élèves et étudiants togolais de son échantillon ont des représentations ambivalentes sur les valeurs familiales, mais en ce qui concerne le mariage (librement consenti) et la dot (symbolique), les conceptions sont plus orientées vers des valeurs nouvelles. Il y aurait donc une

¹⁴⁴ Mathias Aithnard, "Aspirations de jeunes Togolais à travers une étude de cas individuels" dans *Recherche coopérative sur programme*, no 289, 1972, 13 p. CNRS-Lomé. (Texte miméographié)

émergence de nouvelles valeurs (mariage, dot) chez la jeunesse togolaise scolarisée et en particulier chez les futurs enseignants. Quant aux valeurs familiales, il s'agirait d'une situation de transition. La conclusion à laquelle aboutissent les deux enquêtes n'est pas une révélation. Elle ne fait que confirmer une hypothèse déjà vérifiée par de nombreuses recherches sociologiques, à savoir l'ambivalence des aspirations des individus dans une société en transition.

On pourrait présumer que les élèves-maîtres transmettront ces valeurs à leurs élèves dans la mesure où l'enseignant, on le sait, véhicule ses propres valeurs et représentations à travers l'action pédagogique. Mais la question peut se poser de savoir quel est ou sera l'impact réel de l'influence de l'enseignant togolais sur les élèves ou sur le développement de nouvelles valeurs culturelles dans une société où les cultures traditionnelles ou anciennes sont dominantes ? Par exemple, la polygamie est une pratique courante et dominante chez les couches sociales des milieux ruraux et dans certains milieux urbains.

b) Conception des relations idéales entre l'homme et la femme

La Pédagogie Nouvelle suppose une relation démocratique entre l'homme [185] et la femme au sein de la famille et de la société en général. L'image que l'on se fait de la femme ou de l'homme détermine dans une certaine mesure le rôle que l'on veut que l'une ou l'autre joue dans l'organisation sociale. La conception du rôle de la femme ou de l'homme dans la famille définit la nature des relations qui peuvent exister entre les deux personnes. C'est à partir de ces postulats que nous avons posé des questions sur :

- les qualités physiques, intellectuelles et morales du conjoint ;
- le rôle de chacun des conjoints dans la famille.

Image de la femme idéale et de l'homme idéal

Nous avons demandé aux normaliens de faire un portrait idéal de leur conjoint ou conjointe. En fait, nous cherchons à savoir les qualités humaines qui président au choix du conjoint(e). Le portrait idéal contient donc une image de la femme ou de l'homme. Pour l'ensemble des normaliens, la femme idéale est une femme belle, qui possède une instruction et qui est cultivée.

(...) En plus de l'instruction, je veux quand même que ma femme soit modeste, accueillante, qu'elle ne voit pas trop loin dans la vie.... (N₄)

L'instruction et la culture sont nécessaires pour la femme, non pas pour son développement personnel et son épanouissement, mais afin qu'elle puisse, qu'elle soit capable de comprendre, d'analyser et de résoudre certains problèmes du foyer avec son mari.

Je voudrais que ma femme ait au moins une certaine culture pour pouvoir me comprendre si les problèmes se posent et m'aider à les résoudre.... (N₇)

[186]

La femme instruite et cultivée est également souhaitée à cause de l'éducation scolaire des enfants.

(...) Je pense que si je prends une femme qui est cultivée, elle va m'aider dans la formation des enfants. Je ne serai pas seul à contrôler le niveau scolaire des enfants.... (N₁₇)

Les normaliens, sans exception, n'exigent de la femme qu'une instruction élémentaire. Mais dans le cas où la femme a fait des études secondaires, professionnelles ou universitaires, son niveau doit être moins élevé ou tout au plus égal à celui du mari.

Je conçois qu'une femme que moi je peux prendre comme épouse, doit savoir lire et écrire, bref niveau C.E.P.E. ou couturière. Point terminé.... (N₁)

Un autre élève-maître dit :

(...) Ma femme doit être instruite mais pas plus que moi.... Il y a quand même le respect et la responsabilité de l'homme. En tout cas à la rigueur elle peut avoir le même niveau ou diplôme que mi (N₁₅)

En plus de l'instruction et des qualités intellectuelles (de compréhension et d'analyse), on demande également à la femme d'avoir certaines qualités morales et physiques : elle doit être bonne éducatrice des enfants, sociable, accueillante, belle et moins âgée que le mari.

(...) Quand les gens viennent chez moi à la maison qu'ils soient satisfaits et que, quand ils nous quittent ils disent qu'au moins ma femme est accueillante (N₈)

Voici un autre témoignage :

Au point de vue physique elle doit avoir une taille à [187] peu près égale à la mienne, son âge doit être de trois ans inférieur au mien parce que je ne trouve pas bon que ma femme soit du même âge que moi.... (N₂)

Les normaliens mariés ont les mêmes conceptions de la femme. Les normaliennes interviewées souhaitent avoir également des maris instruits ayant un certain statut professionnel et social. Elles semblent indifférentes au fait que leur mari soit plus ou moins instruit qu'elles. Les futures enseignantes demandent, de la part de l'homme, beaucoup d'attention et de compréhension :

Pour ce qui concerne l'instruction moi, je n'en fais pas tellement cas, ça dépend de l'affection et de la compréhension mutuelle. (N₁₉)

Rôle de l'homme et de la femme

L'image que les normaliens se font de l'homme ou de la femme trouve une correspondance au niveau du rôle qu'ils attribuent à l'un ou à l'autre. Les normaliens pensent que le premier rôle de la femme est de s'occuper de l'éducation des enfants et de faire le ménage. La femme peut et doit même occuper des fonctions dans les services administratifs, le commerce, etc., mais cela ne doit pas l'empêcher d'assumer l'éducation des enfants et d'entretenir de façon générale la maison.

Oui, je trouve très mal aussi ce problème qu'une femme qui a des responsabilités professionnelles ne s'occupe plus du ménage. Ma position c'est que la femme d'abord ne doit pas manquer à son devoir. Le devoir de la femme c'est de supporter ou bien de voir ses enfants de près. (N₁₃)

Un autre dit.

En tant que mère et épouse, une femme doit s'adonner sérieusement à l'éducation de ses enfants, et ne pas négliger aussi les travaux ménagers. (N₆)

[188]

Le ton est impératif et autoritaire lorsque les normaliens parlent du rôle de la femme à la maison. Ils accordent une grande importance au rôle de la femme comme éducatrice des enfants. Ces derniers, semble-t-il, ont plus besoin de leur mère que de leur père. "Le père n'est pas souvent à la maison, l'enfant a donc besoin de sa mère." Quelques informateurs critiquent sévèrement l'attitude et le comportement de certaines Togolaises qui, lorsqu'elles sont salariées, confient leurs enfants et laissent la charge des travaux domestiques à des "bonnes". "Même pour la préparation à la cuisine, elles ne font plus ça..., elles ne font plus ça, les femmes fonctionnaires." (N₁)

Le normalien, futur époux ou marié, se voit comme le principal pourvoyeur de la famille. La femme salariée peut contribuer au budget familial mais ce n'est pas obligatoire. Son revenu doit surtout lui permettre de subvenir à ses besoins personnels et d'aider le mari dans des moments difficiles. L'épouse peut également aider ses propres parents en cas de nécessité. Ici encore l'esprit de solidarité familiale se fait voir.

Je pense que je vais me dévouer pour apporter le nécessaire ; même si elle a le niveau de faire un travail qui va rapporter, je pense avant tout qu'elle doit s'occuper de la maison (N₂)

Un autre témoignage :

Je disais que le mari est tenu à supporter la femme sur tous les plans ; ça c'est le devoir du mari. Mais elle peut s'acheter des choses personnelles avec son salaire ou aider parfois ses parents et son mari.... (N₇)

Les professions que les normaliens souhaitent à leur femme sont généralement celles d'infirmière, d'institutrice, de sage-femme, de commerçante, de secrétaire, etc.

[189]

La conception que les normaliennes interviewées se font de leur rôle ne diffère guère de celle de leurs collègues masculins. En effet, les futures institutrices définissent généralement leur rôle par rapport au foyer, aux tâches de la maison. Elles pensent que la femme doit de plus en plus avoir des responsabilités politiques, administratives et professionnelles, mais cela ne doit pas l'empêcher de travailler à la maison (éducation des enfants, ménage, etc.). Une normalienne dit :

La femme est le pivot de la maison c'est-à-dire que tout ce qui regarde les travaux, les enfants, c'est elle qui connaît ça à l'avance et qui doit s'en occuper.... (N₅)

Voici un autre témoignage :

La femme, en tant qu'épouse et mère, doit s'occuper d'abord du ménage, de son mari. Dans l'éducation de ses enfants, elle doit jouer un grand rôle car elle est la plus proche de l'enfant (N₃)

Donc, les filles accordent aussi une importance à l'éducation des enfants. C'est ainsi par exemple que nos informateurs, sans distinction de sexe, disent que les basses classes (la maternelle et les cours préparatoires) doivent être confiées de préférence aux femmes, car à cet âge, les enfants ont besoin de l'amour maternel. Les normaliennes souhaitent des études poussées aux filles, mais elles pensent que les professions idéales pour les femmes instruites sont l'infirmière, sage-femme, institutrice ou professeur, avocate, etc.

... comme c'est toujours le cas, je pense qu'une femme cultivée peut être infirmière, sage-femme, enseignante ou magistrate (N₁₁)

Les normaliennes représentent le mari comme le principal pourvoyeur de [190] la famille. La femme salariée peut contribuer aux dépenses du foyer, mais l'essentiel dans ce rôle revient au mari.

(...) Un bon mari doit subvenir aux besoins de la famille entière. Cela est normal, que la femme soit fonctionnaire ou non (N₁₂)

Une autre dit :

Étant donné que je serai fonctionnaire, il est évident que certaines charges reviennent à nous deux.... (N₁₆)

À la lumière de tout ce qui précède, on peut dire que les filles interviewées répondent, de façon générale et exemplaire, aux attentes représentatives ou conceptuelles des garçons. Elles légitiment ainsi leur image et leur rôle dans la société. Par ailleurs, les normaliens des deux sexes souhaitent qu'un dialogue constant existe entre la femme et

l'homme. Les décisions doivent normalement être prises ensemble après mûres réflexions.

(...) Même si elle ne contribue pas financièrement au budget de la famille, je pense que les décisions seront étudiées à deux avant d'être prises....
(N₁₆)

Les normaliens des deux sexes situent la nécessité du dialogue au niveau de deux grandes questions : les dépenses familiales et l'éducation des enfants. Dans leurs conceptions du dialogue entre l'homme et la femme, les informateurs parlent rarement d'échange culturel, de développement personnel, d'épanouissement, etc.

Après l'analyse qui précède, comment se présente en gros le modèle conceptuel des normaliens sur les "relations sociales homme-femme" au sein de la famille ? Par comparaison aux deux idéaux-types de modèle de "vie familiale", nous dirons que le modèle représentatif des futurs enseignants [191] est un mélange des éléments du type idéal de la "vie familiale traditionnelle" et du type idéal de la "vie familiale nouvelle". En effet, le modèle des normaliens ressemble à première vue au type idéal du modèle de "vie familiale nouvelle" par les points suivants : l'instruction et la culture de la femme, la conception du dialogue entre époux et épouse, la représentation de la femme professionnelle et de son autonomie financière. Quant aux normaliennes interviewées, leur modèle conceptuel s'identifie au modèle nouveau par les éléments suivants : le désir de faire des études avancées, d'avoir une autonomie financière et d'occuper des postes de responsabilité.

Par ailleurs, une analyse plus attentive met en évidence les significations implicites des conceptions des normaliens et permet ainsi de voir en quoi le modèle conceptuel diffère du type idéal du modèle nouveau et ressemble au modèle traditionnel. Ainsi, le lyrisme avec lequel les normaliens décrivent la femme idéale (douce, bonne mère, bonne éducatrice, etc.), les conceptions qui veulent que la femme fasse des études modestes, qu'elle ait un niveau d'études inférieur ou tout au plus égal à celui de son mari, qu'elle ait également une profession correspondant généralement à une aspiration modérée, ces con-

ceptions, disons-nous, appartiennent au type idéal du modèle de "vie familiale traditionnelle".

En outre, le modèle des normaliens(liennes) ressemble au modèle idéal-typique traditionnel en ce qui concerne les conceptions du rôle de la femme et de celui de l'homme dans la "vie familiale". En effet, le ton impératif des normaliens (surtout) et la définition précise qu'ils donnent du rôle de la femme (mère, éducatrice et ménagère) sont le témoignage d'une division formelle et rigide des tâches dans la famille. Dans la société, les professions [192] idéales que les normaliens suggèrent à la femme sont celles qui sont traditionnellement assumées par les femmes scolarisées : secrétaires, infirmières, sage-femme, etc. Les hommes se définissent comme le chef, le protecteur et le premier pourvoyeur de la famille. Ils trouvent normal d'occuper des postes de direction dans le système scolaire et dans d'autres secteurs de la vie sociale et professionnelle. Quant aux normaliennes, elles ont la même image d'elles-mêmes et de l'homme, la même conception de leur rôle et de celui de l'homme que leurs collègues du sexe masculin.

Le modèle conceptuel que nous venons de décrire (c'est-à-dire l'ensemble des conceptions de l'homme idéal, de la femme idéale et de leurs rôles respectifs dans les relations familiales) n'est pas du domaine de la pure imagination. C'est bien le reflet d'une société (en transition) au niveau des structures et des mentalités.

Dans une enquête sociologique sur les attitudes vis-à-vis de la femme togolaise, N'Sougan Agblemagnon a analysé le rôle qu'a joué (et joue encore aujourd'hui à un certain niveau) la femme dans différents circuits de la société.¹⁴⁵ L'auteur montre que la situation juridique et économique de la femme togolaise lui confère une indépendance relative et que cette indépendance découlerait du rôle que la femme joue dans les circuits matrimonial, religieux, économique et politique. En effet, précise l'auteur, la femme togolaise est tantôt considérée comme une "monnaie diplomatique" : par exemple la femme, en entrant dans un circuit matrimonial, établit des rapports entre deux communautés plutôt qu'entre deux individus. Tantôt elle est [193] considérée comme prêtresse dans des rituels religieux. Enfin, la

¹⁴⁵ N'Sougan F. Agblemagnon, "Recherche sur les attitudes vis-à-vis de la femme togolaise" dans *Revue internationale des sciences sociales*, XIV, 1, 1962, pp. 151-159.

femme est vue comme une source de vie grâce à sa faculté de procréer. Il importe de remarquer que ce rôle traditionnel de la femme n'est pas le même que celui qui est décrit dans notre idéal-type du modèle de "vie familiale traditionnelle", car le rôle traditionnel dont parle Agblémagnon implique une division des tâches sans subordination. Mais dans notre typologie, le rôle traditionnel de la femme implique une dépendance.

Ce qui est intéressant dans la comparaison du modèle conceptuel aux types idéaux d'une part, et dans les hypothèses explicatives des caractéristiques de ce modèle en regard de la société togolaise en transition d'autre part, c'est que les conceptions des normaliens du rôle de la femme ne traduisent que l'aspect de dépendance ou de subordination du modèle traditionnel. Ce qui pourrait signifier que la société togolaise en changement ne retiendrait que des valeurs qui impliqueraient une dépendance de la femme par rapport à l'homme en ce qui concerne les rôles dans la famille. Les valeurs qui naguère donnaient une indépendance à la femme dans son rôle familial et social, seraient maintenant sacrifiées ou réinscrites avec de nouvelles valeurs dans un contexte social d'inégalité, de discrimination et de limitation des aspirations de la femme. Et ce phénomène social que le modèle conceptuel des normaliens traduit assez bien, a déjà été également observé par le sociologue togolais M. Aithnard.

L'image que les garçons se font de leur future femme est significative d'un modèle en circulation. Déjà sur le plan de la scolarisation et la formation professionnelle, la fille est l'objet d'une certaine discrimination. Les possibilités des filles dans la vie professionnelle au Togo sont restreintes, non pas à cause d'une incapacité intellectuelle, mais davantage à cause de la représentation qu'on se fait de leur rôle dans la société. Leur éventail de choix professionnels est limité. Le sens commun par référence au modèle croit [194] qu'elles sont plus aptes à remplir certaines fonctions... ¹⁴⁶

L'école au Togo a beaucoup valorisé les rôles traditionnels de la femme ménagère. Les manuels scolaires véhiculent une certaine image de l'homme et de la femme. La famille actuelle et d'autres institutions sociales entretiennent une représentation du rôle de la femme et

¹⁴⁶ Mathias Aithnard, *op. cit.*, p. 8.

de l'homme dans la société. Le modèle conceptuel des normaliens reflète tout cela. En comparaison avec nos modèles de pédagogie et de famille et des principes qui les sous-tendent, il est permis de dire en dernière analyse que la conception générale qu'ont les informateurs des "relations homme-femme" est ambivalente à cause de la situation d'acculturation que vivent les jeunes Togolais. Cependant, la dominance de cette ambivalence traduit largement les éléments de notre type idéal du modèle de "vie familiale traditionnelle".

c) Conception des relations idéales entre parents et enfants.

Nous désignons par l'ensemble de ces notions, la représentation de l'enfant, les principes de socialisation dans la famille et les rôles des parents et des enfants. Tous ces éléments sont liés. La conception qu'on a de la nature de l'enfant détermine en grande partie les rapports éducatifs et sociaux "adultes-enfants". Les informations recueillies sur cette dimension ne sont pas très riches. Elles contiennent cependant des données essentielles pour notre analyse.

Tous les informateurs attachent une importance primordiale à l'enfant. Garçons comme filles veulent avoir des enfants. C'est une chose sacrée. [195] Un homme ou une femme sans enfant est malheureux dans la vie. Mais quelle éducation donner à l'enfant ? Quel est l'avenir que les normaliens envisagent pour leurs enfants ? Tous les informateurs sans exception se préoccupent beaucoup de l'éducation intellectuelle et morale des enfants. Ils veulent que ceux-ci fassent d'excellentes études et aient un statut socioéconomique relativement élevé.

Je veux que mes enfants aient une position acceptable dans la société, qu'ils soient un peu remarqués quand même, qu'ils aient un niveau intellectuel et une culture élevée, même plus élevée que celle que moi j'ai.
(N₁₆)

On veut alors créer de bonnes conditions pour les études des enfants. Le père et surtout la mère doivent surveiller, contrôler les devoirs de maison et aider les enfants dans leur scolarité. On veut rendre

l'enfant responsable. On ne veut pas lui imposer une orientation, mais on va le guider dans ses aspirations.

(...) si mon enfant est faible en sciences et qu'il veut à tout prix faire les sciences, je veux intervenir pour l'orienter.... (N₁₀)

(...) une femme instruite va s'occuper de la formation scolaire de nos enfants (N₂)

Chose paradoxale ! Les informateurs ne font pas de différence entre l'éducation de la petite fille ou du petit garçon. Ils souhaitent voir tous leurs enfants réussir à l'école. La différence dans les conceptions se manifestera lorsqu'on abordera l'éducation morale et les rôles. Sur le plan moral et social on ne veut pas choyer les enfants. On veut former des enfants polis, obéissants et respectueux des traditions familiales et sociales.

[196]

(...) j'exigerai de mes enfants qu'ils aient un caractère acceptable dans leurs conduites morales et qu'ils soient conformes à certaines traditions.... (N₄)

On veut également que les enfants ressemblent à leurs parents, ceux-ci étant considérés comme des modèles.

(...) Le plus souvent, on dit que les enfants sont ce que les parents sont. Donc il appartient aux parents d'avoir un certain comportement qu'ils exigeraient à leur tour de leurs enfants.... (N₆)

Mais les méthodes qu'on veut utiliser sont plus ou moins souples suivant les circonstances. Les normaliennes paraissent moins autoritaires que les normaliens. "J'essaierai de limiter la liberté de l'enfant tout en respectant leurs droits." (N₈) Un autre dit :

Que ce ne soit pas la contrainte paternelle ou bien la contrainte maternelle qui l'obligera à poursuivre ce qu'on lui demande, que cela vienne de lui-même.... (N₅)

En ce qui concerne les tâches, les informateurs disent qu'à un certain moment les parents doivent éduquer le garçon et la fille en fonction de leur futur rôle de père et de mère.

La mère doit préparer la fille à son futur rôle de mère et d'épouse pour le foyer. De même on doit préparer aussi le garçon à son futur rôle de père de famille et d'époux.... (N₃)

Du reste, nous savons déjà en quoi consistent ces rôles.

De l'analyse qui précède nous pouvons tirer les significations implicites suivantes. Les informateurs ne conçoivent pas l'éducation de l'enfant à partir de ses "besoins propres", de sa "nature propre". L'enfant est un adulte en miniature. Les parents sont des modèles à imiter surtout [197] en ce qui concerne la conduite morale et sociale. La socialisation se fait en fonction des valeurs établies. Les qualités qu'on exige de l'enfant sont l'intelligence, le succès scolaire, le respect, la politesse et une certaine conformité. Dans cette représentation, le déterminant sociologique l'emporte sur le déterminant psychologique. La famille est représentée comme une institution sociale devant assumer la transmission de la culture. Elle n'est pas vue comme un lieu devant permettre à chacun de développer ses talents, ses aspirations personnelles, etc. En un mot, le modèle conceptuel de l'éducation familiale de l'enfant (c'est-à-dire des "relations parents-enfants) ressemble largement à l'idéal-type du modèle de "vie familiale traditionnelle".

[198]

Résumé sur la conception de la "vie familiale".

Le modèle conceptuel des normaliens de la "vie familiale" se présente d'abord comme un mélange des éléments des types idéaux des modèles traditionnel et nouveau. En effet, nous avons vu que le modèle représentatif des normaliens se rapproche du type idéal du modèle de "vie familiale nouvelle" par certains points tels que la dot symbolique, le mariage consenti, l'autonomie financière de la femme, le désir du dialogue dans la famille, etc. Mais pour ce qui touche la conception du rôle de l'homme et de la femme dans la vie familiale, des relations "époux-épouses", de même que la conception de l'enfant, des principes et des finalités de l'éducation familiale des enfants (garçon et fille) et des relations "parents-enfants", le modèle conceptuel des normaliens s'éloigne de l'idéal-type du modèle nouveau et traduit plutôt les grandes caractéristiques de l'idéal-type du modèle de "vie familiale traditionnelle".

Nous avons, par ailleurs souligné l'ambivalence de certaines conceptions et donné quelques hypothèses explicatives du contenu et des contradictions du modèle conceptuel en nous référant au contexte social du Togo. En outre, nous avons dégagé les significations implicites des conceptions des normaliens pour montrer qu'en dernière analyse leur modèle conceptuel de la "vie familiale" ressemble beaucoup plus au type idéal du modèle traditionnel et reflèterait plus certaines valeurs authentiques de la société togolaise. En d'autres mots, le modèle conceptuel des normaliens de la "vie familiale" diffère du modèle de famille que suppose sur le plan sociétal la Pédagogie Nouvelle. Les futurs enseignants et enseignantes, malgré leurs trois années de formation professionnelle selon l'esprit du courant pédagogique nouveau, resteraient attachés à certaines valeurs familiales [199] traditionnelles et dominantes. Car en fait, les élèves-maîtres ne font que reproduire dans leurs attitudes verbales l'essentiel de la situation sociale qu'ils vivent. La Pédagogie Nouvelle introduite à l'École Normale et considérée comme un instrument de changement social n'aurait donc pas réussi à jouer efficacement son rôle au niveau des conceptions et mentalités des futurs enseignants. La Pédagogie Nouvelle et le modèle de

"vie familiale" qu'elle suppose socialement seraient ainsi artificiels par rapport aux valeurs culturelles traditionnelles de la société togolaise. Ce phénomène pourrait être interprété comme un signe de résistance des futurs enseignants à l'acculturation, aux valeurs sociétales de la Pédagogie Nouvelle qui est en réalité une pensée éducationnelle "importée" et qu'on essaie de pratiquer dans le système scolaire d'une société qui possède ses propres valeurs et une culture authentique. La conclusion qui suit nous permettra de faire des commentaires et de porter quelques réflexions sur les résultats de l'étude.

[200]

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU TOGO.

CONCLUSION

VERS UNE "PÉDAGOGIE APPROPRIÉE" AU TOGO

Toute expérience pédagogique s'invente et se recrée. Elle ne se copie pas.

J. Held

Mais quand l'école elle-même rejoint à nouveau la vie, elle retrouve facilement son pouvoir et son efficacité. Il ne s'agit plus alors de la découper en matières d'enseignement, mais de capter son dynamisme même pour le mettre au service du progrès.

Pierre Erny.

"Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne" dans *Recherche, pédagogie et culture*, no 22, mars-avril 1976, p. 45.

[Retour à la table des matières](#)

La présente recherche a tenté d'étudier la pensée pédagogique dans ses rapports avec le type d'école et le type de société qu'elle suppose logiquement. Au terme de ce travail, il est possible de retracer brièvement la démarche suivie et les résultats obtenus et de faire quelques recommandations à la lumière de l'analyse et des conclusions de l'enquête.

Dans un premier temps, nous avons présenté deux pensées pédagogiques (la Pédagogie Traditionnelle et la Pédagogie Nouvelle) sous forme de modèles. Ensuite nous avons déduit (de façon logique) de

ces modèles pédagogiques les modèles d'école (exemple la "vie scolaire") et de société (exemple la "vie familiale") correspondants. La méthode utilisée pour construire ces modèles est l'idéal-type weberien.

[201]

Dans un second temps, nous avons essayé de dégager, à partir des entrevues, les représentations ou les conceptions de la "vie scolaire" et de la "vie familiale" par les normaliens qui sont à la fin de leur formation professionnelle et à la veille de leur carrière d'enseignant. Nous avons ensuite comparé ce "vécu conceptuel" des futurs maîtres aux types idéaux des modèles de "vie scolaire" et de "vie familiale". Nous avons pu ainsi cerner les points de ressemblance et de différence entre les modèles conceptuels et les modèles idéaux-typiques : c'est la méthode comparative du type idéal de Weber.

Les résultats obtenus sont les suivants. La première hypothèse, à savoir que la conception que les normaliens interviewés se font de la "vie scolaire" se rapproche du type idéal du modèle de "vie scolaire" que suppose la Pédagogie Nouvelle, a été partiellement vérifiée. Cette hypothèse avait été formulée à la suite des pré-entrevues dont l'analyse nous avait montré l'enthousiasme des normaliens face aux nouveaux discours sur l'École Nouvelle dans les milieux scolaires togolais. Le lyrisme des futurs maîtres nous avait poussé à vite conclure à une intériorisation profonde, de leur part, des principes et finalités scolaires de la Pédagogie Nouvelle et à poser une hypothèse affirmative.

Mais une analyse attentive des entrevues de la seconde enquête, nous a révélé que c'est seulement au niveau de la définition pure et simple de certains idéaux et méthodes que le modèle conceptuel des normaliens de la "vie scolaire" ressemble à notre type idéal de modèle de "vie scolaire nouvelle". Nous avons remarqué, par exemple, qu'il y a une définition nouvelle des relations maîtres-élèves. Les informateurs semblent aussi être conscientisés et sensibilisés à certains aspects de la pensée pédagogique [202] nouvelle comme l'étude du milieu, l'enseignement concret et la participation de l'élève à la préparation d'un cours. Cependant, l'analyse des conceptions de l'élève, des objectifs et finalités de l'éducation scolaire, du savoir et du rôle du maître met en évidence les significations implicites de ces représentations et montre que le modèle conceptuel des futurs enseignants tra-

duit fondamentalement les principes, les pratiques et les finalités du type idéal du modèle de "vie scolaire" de l'Éducation Traditionnelle. Ainsi, par exemple, le modèle implicite de l'élève idéal qui se dégage des entrevues, est l'enfant passif, obéissant, docile et studieux (qui apprend les leçons données par le maître). Ce modèle d'écolier met logiquement en valeur un modèle de maître autoritaire et conscient de sa position d'adulte et de "savant" face à l'enfant qui ne connaît pas et doit apprendre auprès de lui. N'est-ce pas là des caractéristiques du type idéal du modèle de "vie scolaire traditionnelle" ?

Nous aurions dû formuler la première hypothèse sous forme de question prêtant à une étude exploratoire et non à une étude de vérification. La question serait la suivante : Quelle est la conception que les normaliens se font de la "vie scolaire" ? Ce serait alors à la fin de l'analyse que nous aurions répondu à la question, connaissant mieux la représentation des futurs enseignants. Toutefois, le fait que l'hypothèse soit en partie vérifiée n'enlève rien à la valeur sociologique de l'étude. Cela nous a, au contraire, permis d'approfondir l'analyse et de conclure, comme beaucoup d'autres avant nous, à la fonction conservatrice de l'école.

La seconde hypothèse, à savoir que la conception des normaliens de la "vie familiale" se rapproche des grands traits du type idéal du modèle de "vie familiale traditionnelle", a été confirmée de façon globale, exception [203] faite de certains éléments comme la polygamie et la dot.

Par ailleurs, nous avons montré que les conceptions de la "vie scolaire" et de la "vie familiale" qu'on retrouve chez les futurs enseignants interviewés, sont les représentations mentale et cognitive de la situation scolaire et sociale qu'ils vivent. C'est le reflet mental des valeurs culturelles dominantes des structures de l'école et de la société togolaises. Nous avons également souligné le caractère ambivalent du modèle conceptuel des normaliens et montré que dans chacun des deux cas ("vie scolaire" et "vie familiale"), la dominante de cette ambivalence se rapproche largement du modèle traditionnel de notre typologie. Tels sont en gros les principaux résultats de cette recherche. Il est certes intéressant de les commenter et de faire des recommandations qui, selon nous, s'imposent.

Comme toute institution sociale l'école doit dépendre de la société globale qui l'a créée. Et le maître (ou le futur maître), comme tout autre citoyen, est un produit de la société globale. Dans le cas spécifique du Togo, nous savons que depuis la création de l'E.N.S. d'Atakpamé en 1968, l'ancien système d'enseignement a été remis en cause justement parce qu'il n'était pas adapté aux réalités de la société togolaise. L'école ancienne créée par le colonisateur français répond beaucoup plus aux besoins de la "Métropole" et d'une société colonisée qu'aux besoins de progrès sociaux, économiques, politiques et culturels des peuples togolais. En outre, on reprochait à cette école d'avoir des principes autocratiques et des méthodes rigides, de déraciner les élèves togolais et de ne pas former l'esprit critique et créatif chez l'enfant, etc. Les définisseurs des programmes de formation de l'École Normale, ont jugé bon de réformer ce système d'enseignement et d'instaurer un nouveau système scolaire mieux adapté aux réalités [204] et aux besoins de la société togolaise en développement. Le fondement de cette nouvelle école est la Pédagogie Nouvelle dont nous connaissons bien les principes formels et les méthodes d'éducation.

Les résultats de la présente recherche nous disent que le modèle conceptuel des normaliens de la "vie scolaire" et de la "vie familiale" comporte une certaine ambivalence (et parfois même des contradictions), diffère beaucoup des idéaux-types des modèles nouveaux, mais traduit les caractéristiques des idéaux-types des modèles traditionnels que nous avons élaborés. Nous savons par ailleurs que la méthode du type idéal est un instrument heuristique qui permet au chercheur de saisir un phénomène dans toute sa singularité en rapport avec le contexte social.

Ces faits étant rappelés et pris comme acquis, nous sommes alors en mesure de présumer que l'ambivalence du modèle conceptuel des normaliens traduirait les caractéristiques d'une école en changement et d'une société en transition. Et le fait que ce modèle reste éloigné des types idéaux des modèles de "vie scolaire nouvelle" et de "vie familiale nouvelle", pourrait signifier d'une part, que la Pédagogie Nouvelle introduite à l'École Normale n'aurait pas encore réussi à substituer totalement la Pédagogie Traditionnelle ; d'autre part, cela pourrait signifier aussi que la Pédagogie Nouvelle (à l'instar de la Pédagogie Traditionnelle qu'on remet en question dans le système scolaire du

Togo) serait artificielle par rapport aux valeurs culturelles fondamentales de la vie familiale togolaise. Et la nature du modèle conceptuel de la "vie familiale" serait un signe d'attachement à la culture africaine et une résistance à l'assimilation culturelle.

En effet, la quasi totalité des normaliens interviewés ont fréquenté l'école ancienne et ont donc connu tout ce qui la caractérise comme conception [205] de l'enfant, autoritarisme, relation autocratique entre maître et élèves, etc. Bref, ils ont consciemment ou non intériorisé les principes de l'école dite traditionnelle.

Par ailleurs, les témoignages des normaliens sur leurs stages, l'étude des documents officiels qui régissent les structures, l'organisation et le fonctionnement de l'école togolaise d'une part. Puis les résultats de certaines études sur la non-directivité et l'auto-discipline à l'E.N.S. et enfin les rapports d'enquêtes de l'UNESCO auprès des anciens normaliens d'autre part, montrent que l'école togolaise (malgré la réforme scolaire et les nouveaux discours idéologiques sur le courant de pensée de la Pédagogie Nouvelle) n'a guère changé. Le système d'enseignement actuel conserverait toujours certains principes anciens, et certaines structures anciennes n'auraient changé que d'appellations. C'est ainsi, par exemple, que les rapports de l'UNESCO (déjà cités dans ce travail) soulignent la rigidité des structures politiques et administratives des milieux d'insertion des futurs enseignants. On veut susciter la créativité, l'esprit d'initiative et de démocratie dans une organisation scolaire qui institue d'abord la dépendance par son caractère bureaucratique rigide.

En ce qui concerne la conception de la "vie familiale", nous présumons également que la plupart des normaliens interviewés ont connu une vie familiale marquée par l'éducation coutumière où le respect des ancêtres, source de toute vie, et l'obéissance aux traditions sont stricts. On se rend bien compte de ce phénomène lorsque les normaliens parlent de leur enfance et de leur adolescence, de la famille élargie, etc. Et les idéaux-types des modèles de "vie familiale" nous ont aussi permis de mieux mettre en évidence la spécificité du modèle conceptuel des futurs enseignants.

[206]

Par ces commentaires et exemples, on peut dire que les résultats de notre étude montrent que les normaliens interviewés ne font que re-

produire les situations scolaire et sociale dans lesquelles ils se trouvent. Les conceptions qu'ils se font de l'élève et de leur futur métier d'une part, celles qu'ils ont du rôle de la femme et de l'homme dans la famille et des relations "parents-enfants" d'autre part, sont marquées par leur propre enfance, de même que par les rapports qu'ils ont vécus et qu'ils vivent encore avec des parents, des professeurs et directeurs qui représentent l'autorité. Car en fait, qu'est-ce qu'une conception ou représentation ?

La représentation se structure à travers deux orientations, une qui tend à refléter le plus complètement possible l'objet, l'autre qui tend à saisir le réel de façon à former une unité avec l'ensemble des expériences antérieures et la situation du sujet. ¹⁴⁷

Les normaliens interviewés reflètent également une situation contradictoire qu'on observe souvent entre la théorie et la pratique d'une nouvelle pensée éducative, entre les principes formels d'un nouveau projet éducatif et les réalités de la société globale dans laquelle l'école s'insère.

Lorsqu'on est en face des résultats comme ceux de la présente recherche, la solution logique qui s'impose est l'instauration d'un système d'enseignement qui soit adapté et intégré profondément aux valeurs culturelles fondamentales de la société globale. Cette solution peut supposer deux recommandations politiques possibles.

La première recommandation consisterait à opter pour la Pédagogie Nouvelle [207] et à mettre tout en œuvre pour créer le type d'école que cette pédagogie suppose mais également pour instaurer le type de société qu'elle suppose. Or le modèle pédagogique nouveau du Togo s'inspire largement du modèle pédagogique nouveau (original). Ce dernier, on le sait, a été pensé et mûri dans les sociétés occidentales et pour ces sociétés. L'essence de la Pédagogie Nouvelle est fondée sur la culture occidentale.

Il faudrait donc (si on veut qu'il y ait une intégration "école-société") faire table rase du patrimoine culturel togolais (ou africain)

¹⁴⁷ Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, P.U.F., 1960, p. 304.

pour former des homes nouveaux et créer des structures scolaires et sociales nouvelles qui ressembleraient à l'homme occidental et à la société occidentale. Il faudrait en d'autres termes, faire de l'école togolaise une école française ou suisse et de la société togolaise une société française ou suisse. On voit que cette première recommandation résoud le problème des relations organiques entre l'école et la société, mais cependant elle nie et détruit toute la culture africaine. C'est la recommandation qu'on peut appeler "l'assimilation". On sait que la politique d'assimilation de la colonisation française a échoué en grande partie à cause de la résistance historique et culturelle des peuples africains. La politique de retour à l'authenticité négro-africaine qui constitue un élément important des idéologies nationalistes des pays africains, commande également qu'on rejette "l'assimilation". La nature du modèle conceptuel de la "vie familiale" s'oppose aussi à "l'assimilation".

La seconde recommandation que personnellement nous considérons comme valable pour le Togo (et sans doute pour les autres pays d'Afrique) à cause de sa portée culturelle et de son originalité, consisterait à penser et à élaborer un système pédagogique à partir de la dynamique socio-culturelle [208] interne de la société togolaise. Cette dynamique comporte, on le sait, des éléments de la culture négro-africaine mais aussi des éléments de la culture occidentale. La présente recommandation ne conduit pas à une position irréaliste qui consisterait à croire à un retour pur et simple aux formes d'éducation traditionnelles africaines, ni à l'adoption mécanique des formes d'éducation occidentales. Elle exige plutôt qu'on trouve des moyens efficaces pour concilier les aspects "positifs" des deux types d'éducation en présence dans un système pédagogique bien intégré. Puisque cette nouvelle pédagogie tiendrait compte de toutes les réalités éducatives de la société togolaise moderne, nous convenons de l'appeler "pédagogie appropriée".

La philosophie éducative de base de la "pédagogie appropriée" devrait s'inspirer largement de la pensée éducative négro-africaine. De nombreuses études anthropologiques et sociologiques ont assez bien décrit et analysé l'éducation traditionnelle africaine. Elles ont montré que les caractéristiques de cette éducation n'ont rien à envier à l'Éducation Nouvelle des grands pédagogues européens.

En effet, l'éducation traditionnelle africaine ne prépare pas l'enfant à la vie ; elle forme l'enfant dans la vie et pour la vie. La vie sociale est l'école et l'école est la vie sociale. L'éducation traditionnelle africaine est donc intimement intégrée à la vie et est permanente. Elle touche concrètement l'homme de l'enfance à la mort. La pédagogie négro-africaine s'exerce autour d'actions concrètes. Et Pierre Erny d'écrire :

C'est autour de tâches concrètes que prend corps la conscience pédagogique et que s'organise la connaissance. ¹⁴⁸

[209]

L'éducation traditionnelle africaine utilise les potentialités et la dynamique de groupes d'enfants en ce sens que l'influence des adultes se conjugue avec celle des pairs pour une meilleure socialisation et une meilleure intégration de l'enfant à la société globale. L'éducation africaine transmet de façon progressive et fonctionnelle l'héritage culturel de la société. On saisit toutes les occasions : une fête, un travail, une cérémonie, etc. pour instruire et éduquer l'enfant. L'impact d'un tel processus éducatif est très grand et très efficace. Enfin, l'éducation traditionnelle africaine développe beaucoup le sentiment d'appartenance au groupe social, véhicule les valeurs de solidarité, d'entraide et de communautarisme.

C'est l'ensemble de ces principes, méthodes et finalités propres à l'éducation traditionnelle africaine que les pédagogues et autres penseurs togolais (ou africains) devraient intégrer à certains principes, techniques et méthodes de la pédagogie moderne pour créer une "pédagogie appropriée", c'est-à-dire une pédagogie qui aurait émergé de la dynamique interne de l'Afrique actuelle et qui concilierait les apports de l'éducation négro-africaine et de l'éducation occidentale. Une telle position nous semble réaliste et le projet suggéré faisable. L'Afrique d'aujourd'hui n'est pas l'Afrique ancestrale. La colonisation a laissé un impact (positif et négatif) sur le continent. Mais les Africains ne doivent pas construire leur projet historique actuel sur une

¹⁴⁸ Pierre Erny, *L'enfant et son milieu en Afrique Noire* (essais sur l'éducation traditionnelle), Paris, Payot, 1972, p. 145.

seule des deux cultures en présence. Ils doivent plutôt se jeter dans le courant et nager. Et nous présumons que l'éducation (et donc la pédagogie) a un rôle important à jouer dans l'édification des nations africaines. Mais alors il faudrait que le système d'éducation soit adapté aux réalités sociales, culturelles, économiques et politiques du pays. L'éducation ne devrait plus véhiculer des valeurs artificielles et totalement étrangères aux valeurs de la [210] société globale. Nous présumons que la "pédagogie appropriée" permettrait de mettre sur pied un tel système d'éducation.

Pour que le projet d'élaborer une "pédagogie appropriée" se réalise dans les faits, il faudrait commencer par décentraliser et déconcentrer l'école togolaise. Il s'agirait d'une sorte de "%scolarisation" de l'enseignement de base c'est-à-dire du primaire. Nous entendons par là qu'il faudrait transférer la responsabilité de l'enseignement primaire au niveau des villages et au niveau des quartiers des centres urbains. Les éducateurs ne seraient plus seulement des enseignants spécialisés mais également des parents, des artisans, des sages et d'autres techniciens. Bref, le corps enseignant serait un comité de village et de quartier constitué de tous les gens d'expériences. Ce comité concevrait la formation des enfants à partir de la philosophie éducative négro-africaine et des méthodes traditionnelles et modernes (jeux, récits oraux, contes, bibliothèques ambulantes, radio éducative, etc.). L'éducation de base répondrait aux besoins de l'enfant et du milieu. Elle associerait enseignement théorique et pratique. L'école tout en étant une institution ne se séparerait pas radicalement du milieu social de l'enfant. Celui-ci connaîtrait toutes les réalités qui l'entourent et travaillerait concrètement pour la transformation et le progrès de son milieu social.

En fait, ce système d'enseignement aurait l'avantage de faire appel à la participation des populations, à leur esprit d'initiative et à une meilleure prise de conscience de leur situation réelle. Les enfants feraient dès lors l'apprentissage de la démocratie dans le village, dans le quartier et à l'école. Les ateliers et les travaux agricoles appartenant à la collectivité seraient les lieux où les enfants s'initieraient aux techniques [211] appropriées et apprendraient ainsi à développer leur imagination, à faire preuve d'esprit d'initiative et de créativité. Car, c'est dès le bas âge que l'enfant doit acquérir l'esprit scientifique, l'esprit d'ingéniosité, le sens de la responsabilité et de la démocratie. Ce sys-

tème éducatif aurait aussi l'avantage de faire participer les enfants à la production économique et culturelle de la communauté.

C'est ainsi et ainsi seulement que l'école sera transformée et transformera la société dans un sens réaliste et original. C'est ainsi et ainsi seulement qu'une "pédagogie appropriée" prendra corps puisque pensée de l'intérieur de la société, et que le système d'enseignement ne sera plus éloigné des réalités culturelles du milieu et de la société globale.

Cette politique scolaire devra être suivie d'une politique sociale plus globale de changement des mentalités et des structures. Il faudra changer la conception que les parents et les enfants se font de l'éducation scolaire comme étant un moyen de réussite personnelle. Il faudra enrayer l'esprit de compétition, d'individualisme et de succès personnel qui caractérisent encore l'école et la société togolaise en transition, pour instaurer l'esprit de coopération, de réussite collective, d'entraide et de partage qui sont les fondements des sociétés traditionnelles africaines. Le travail manuel devra être revalorisé.

On voit bien que le projet éducatif d'une "pédagogie appropriée" qui résoudrait le problème du décalage culturel de l'école et de la société dans un sens original, exige un véritable changement des structures sociales et scolaires, ainsi qu'un changement des mentalités et des élites et des populations. Dans ce dernier cas, il s'agit de lutter contre l'aliénation culturelle, c'est-à-dire de savoir se situer par rapport à certains [212] aspects de la culture négro-africaine et de la culture occidentale introduite en Afrique au cours de l'histoire moderne et contemporaine.

Ce projet éducatif sera réalisé le jour où les élites intellectuelles et politiques togolaises (c'est-à-dire les "sages" et les technocrates) prendront leurs responsabilités historiques en faisant confiance au patrimoine culturel ancestral et en y puisant sa philosophie sociale qui est l'humanisme, l'égalitarisme et le communautarisme. Les élèves sauront en même temps adapter et intégrer cette philosophie sociale aux exigences des temps modernes. Mais ces élites responsables devront travailler de concert avec un peuple conscientisé aux problèmes du milieu et de la société globale.

N'est-ce pas là une vision utopique du monde et des choses ? Peut-être oui ! Mais justement l'utopie a pour fonction sociale de proposer un changement de

l'ordre en vigueur en inspirant à une collectivité, ou à une partie importante d'une collectivité, le désir de transcender sa situation. (Jean Séguy)

L'ordre qu'il faudra changer, la situation qu'il faudra transcender au Togo, c'est la pratique d'une pédagogie dont les principes implicites sont en contradiction avec les valeurs culturelles de la majorité des populations. C'est également un système d'enseignement réformé superficiellement et qui demeure toujours artificiel par rapport à la société globale.

Nous présumons quant à nous, qu'une "pédagogie appropriée" (telle que définie et illustrée plus haut) est susceptible de frayer une voie originale vers le dépassement de l'état actuel du système pédagogique et éducatif du Togo en particulier et de l'Afrique noire en général. C'est en [213] pensant et en élaborant une pédagogie dans la dynamique interne de leurs sociétés que les Africains créeront un système d'éducation original et "approprié" aux réalités africaines et, pour ainsi dire, édifieront des nations développées et connaîtront un progrès social authentique.

[214]

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU TOGO.

BIBLIOGRAPHIE

I. SOURCES ET DOCUMENTS ÉTUDIÉS

A. Livres et sources générales

[Retour à la table des matières](#)

Aboki, Comlan, Ajavon Ayité et Nouakey Yao, *Problèmes théoriques et pratiques de l'Étude du milieu*, Atakpamé, École Normale Supérieure, [année ?].

Bloch, Marc-André, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, P.U.F., 1973, 215 p.

Bouchet, Henri, *L'individualisation de l'enseignement* (L'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation), Paris, P.U.F., 1948, 272 p.

Buyse, Raymond, *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Maurice Lamertin, éditeur, 1935, 437 p.

Claparède, Edouard, *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1946, 211 p.

Claparède, Edouard, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Édition posthume, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1946.

Claparède, Edouard, *L'école sur mesure*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (S.A.), 1953, 135 p.

Claparède, Edouard, *L'éducation fonctionnelle*, 4^e édition, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1958.

Clausse, Arnould, *Philosophie de l'étude du milieu*, Paris, Les Éditions du Scarabée, 1961, 111 p.

Cousinet, Roger, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (S.A.), 1965, 162 p.

Decroly, Ovide, *Vers l'école rénovée : une première étape*, Paris, Nathan, 1921.

[215]

Decroly, Ovide, *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs : contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*, 6^e édition, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1950.

Dewey, John, *Experience and Nature*, New York, Norton, 1929.

Dewey, John, *The children and the curriculum and the school and society*, Chicago, University of Chicago Press, 1956.

Dewey, John, *L'école et l'enfant* (Traduit par L.S. Pridoux, 7^e édition), Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1967, 174 p.

Dewey, John, *Creative intelligence essays in the pragmatic attitude*, New York, Octagon Books, 1970.

Dewey, John, *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation* (Traduction de *Democracy and Education*), Paris, Armand Colin, 1975.

Dottrens, Robert, *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1936.

Dottrens, Robert, *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (S.A.), 1957, 254 p.

Dottrens, Robert, *L'École expérimentale du mail*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (S.A.), 1971, 146 p.

Erny, Pierre, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*, Paris, Le livre africain, 1968.

Erny, Pierre, *L'enfant et son milieu en Apique Aire. Essais sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Payot, 1972, 310 p.

Ferrière, Adolph, *L'Amérique Latine adopte l'école active* (Le magnifique effort des peuples ibéro-américains en faveur de l'Éducation nouvelle), Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (S.A.), [année ?], 172 p.

Ferrière, Adolph, *L'autonomie des écoliers*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1921.

Ferrière, Adolph, *L'Activité spontanée chez l'enfant*, Genève, Éditions internationales populaires, 1922.

Ferrière, Adolph, *La pratique de l'École Active*. Genève, Forum, 1924.

Ferrière, Adolph, *La coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise dans la famille et la transformation de l'école*, Genève, Société générale d'imprimerie (s.d.), 1926.

[216]

Ferrière, Adolph, *Trois Pionniers de l'Éducation Nouvelle*, Paris, Flammarion, 1928.

Ferrière, Adolph, *La liberté de l'enfant à l'école active*, Bruxelles, Maurice Lamertin, 1928, 242 p.

Ferrière, Adolph, *L'école sur mesure à la mesure du maître*, Genève, chez l'auteur, 1931.

Ferrière, Adolph, *Nos enfants et l'avenir du pays*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (S.A.), 1942, 265 p.

Ferrière, Adolph, *L'autonomie de l'écolier dans les communautés d'enfants*, 2^e édition révisée et complétée, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1950, 152 p.

Ferrière, Adolph, *L'école active*, 8^e édition, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1969, 213 p.

Freinet, Célestin, *L'école moderne française*, 5^e édition, Montmorrillon Rossignol, 1957.

Freinet, Célestin, *Les dits de Mathieu : une pédagogie moderne de bon sens*, 3^e édition, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1967, 169 p.

Freinet, Célestin, *La méthode naturelle*, III- L'apprentissage de l'écriture, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (S.A.), 1971, 151 Pp

Freinet, Célestin, *La méthode naturelle*, III- L'apprentissage de la langue, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (S.A.), 1973, 292 p.

Groupe d'auteurs, sous la direction de Marc Augé, *Les domaines de la parenté. Filiation, alliance, résidence*, Paris, François Maspéro, 1975, Collection Dossiers africains.

Gutking, C.W. Peter, "La famille africaine et son adaptation à la vie urbaine : Quelques aspects du problème, d'après une étude effectuée à Kampala, Ouganda, Afrique Orientale Britannique" dans *Dio-gène*, 37, 1962, pp. 93-112.

Medici, Angela, *L'éducation nouvelle*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 14, 1969, 125 p.

Ministère des Finances de l'Économie et du Plan, République togolaise, *Plan de Développement Économique et Social, 1971-1975*, pp. 257-270.

Montessori, Maria, *Les étapes de l'éducation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1936.

[217]

Montessori, Maria, *L'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1935.

Not, Louis, *Qu'est-ce que l'étude du milieu ?* Paris, Le Centurion, 1973, 167 p.

B. Sources spéciales : publiques, privées, imprimées et mémoires sur l'E.N.S. et le Togo

E.N.S., *Accroissement démographique et développement économique et social au Togo* (Mémoire de fin d'études normales), Atakpamé.

E.N.S., *L'auto-discipline à l'E.N.S. et dans les écoles togolaises* (Mémoire de fin d'études normales), Atakpamé, [année ?], 39 p.

E.N.S., *Colloque des cadres de l'Éducation Nationale*, Atakpamé, juillet 1976, 88 p.

E.N.S., *Colloque des cadres de l'Éducation Nationale*, Atakpamé, 15-29 juillet 1974, 185 p.

E.N.S., *L'École Normale Supérieure d'Atakpamé, 1971-1975* (Informations générales).

E.N.S., *Enseignement intégré. Étude du milieu. Animation*, Atakpamé, [année ?].

E.N.S., *Évolution urbaine et ses problèmes au Togo* (Mémoire), Atakpamé, [année ?].

E.N.S., *Les rites liés à l'enfance au Togo, en milieu Ana, Cotocoli, Mina*, Atakpamé, 1973-1974.

E.N.S., *Notion de milieu*, Atakpamé, [année ?].

E.N.S., *Pédagogie du français langue seconde à l'école primaire*, 3^e partie : pédagogie spéciale, Atakpamé, juin 1975, 107 p.

E.N.S., *Pédagogie du français langue seconde à l'école primaire*, 2^e partie : pédagogie spéciale, Atakpamé, avril 1975, 84 p.

E.N.S., *Pédagogie du français langue seconde à l'école primaire*, 1^{re} partie : principes généraux, Atakpamé, janvier 1975, 68 p.

E.N.S., *Programme des activités de formation - 1970-1971*, Atakpamé, 1970.

E.N.S., *Rapport de visites aux anciens normaliens*, Atakpamé, [année ?]

E.N.S., *Règlement intérieur*, Atakpamé, [année ?].

[218]

E.N.S., *Section École Normale d'Instituteurs*, Atakpamé, [année ?]

E.N.S., *Séminaire interne*, Atakpamé, du 27 au 29 juin 1973.

E.N.S., *Structures du ménage traditionnel togolais. Sa fonction socio-économique* (Mémoire de fin d'études normales), Atakpamé, [année ?] 47 p.

E.N.S., *Vers une discipline libérale à l'école togolaise* (Mémoire de fin d'études normales), Atakpamé, [année ?].

I.P.N., *Répertoire de législation togolaise de 1960 à 1973*, Lomé, Département de l'Éducation Nationale.

Koudama, Koffi Dasseh, *L'école normale supérieure d'Atakpamé, 1974-1975*, Informations générales, 59 p.

M.E.N., *Colloque des cadres de l'Éducation Nationale, juillet 1976. Communication relative aux unités régionales de recherches pédagogiques*, Arrêté no 27/MEN/IPN du 17/6/74.

M.E.N., *Étude sur le coût de l'éducation au Togo, "Participation des parents"*, Lomé, Direction de la planification de l'éducation, Enquête/CE/1974.

M.E.N., *Instructions officielles, horaires et programmes* Lomé, Togo.

M.E.N., *La réforme de l'enseignement au Togo* (forme abrégée), Lomé, 1975. 37 p.

M.E.N., *Projet de réforme de l'enseignement au Togo*. Lomé, 1973, 63 p.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement, *Manuel de législation et d'administration scolaires*, Lomé, septembre 1973, 226 p.

UNESCO, Anson, G. *Utilisation des langues africaines en vue de l'alphabétisation et de la scolarisation*, Paris, UNESCO, 1974, NO de série : 3011/RMO.RD/CLT.

UNESCO, *Conférence des ministres de l'éducation des États membres d'Afrique à Lagos (Nigéria), 27 janvier au 4 février 1976*, Paris, UNESCO, 1976.

UNESCO, *Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant*. Paris, 21 septembre au 5 octobre 1966, UNESCO/ED/226.

UNESCO, *Constructions scolaires, Togo*. NO de série 1830/BMS.RD/EP, Paris, juin 1970.

UNESCO, *La croissance des effectifs scolaires en Afrique : tendances et projections jusqu'en 1985*, Conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique, Lagos (Nigéria), 27 janvier au 4 février 1976, NO de série ED-76/MINEDAF/REF.1.

UNESCO, *L'Éducation en Afrique : évolution, réformes, perspectives*, Conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique, Lagos (Nigéria), 27 janvier au 4 février 1976, Paris, 11 décembre 1975, Document de travail pour la conférence, NO de série ED-76/MINEDAF/REF.3.

UNESCO, Trevisni, Trevisini, *Éducation extra-scolaire et participation des enseignants en Afrique sub-saharienne d'expression française*, Paris, UNESCO, mai 1975, No de série ED-75/WS/REF.20.

UNESCO-PNUD, *École Normale Supérieure d'Atakpamé*, Document de projet, 19749 No de série Tog/72/006/B/01/13.

UNESCO, *Les innovations dans l'Éducation en Afrique*, Conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique, Lagos (Nigéria), 27 janvier au 4 février 1976, Quelques réformes scolaires, NO de série ED-76/MINEDAF/REF.4.

UNESCO, *Pédagogie pratique des activités d'animation*, E.N.S. d'Atakpamé, Togo, mars 1970, 140 p.

UNESCO-PNUD-E.N.S., *Projet de rapport final : École Normale Supérieure d'Atakpamé*, 15 juin 1975, No de série Tog/72/006/B/01/13.

UNESCO, *République du Togo, École Normale d'Instituteurs, École Normale Supérieure*. Atakpamé : Rapport sur les résultats du projet, conclusions et recommandations, Paris, mai 1972, No de série TR/UNESCO/UNDP(SF) TOG.13.

UNESCO, *Rapport final. Réunion de hauts fonctionnaires des ministères de l'Éducation des 25 pays les moins développés*, Paris, 8-16 septembre 1975, No de série ED/MD/39.

UNESCO, *Togo, École Normale pour la formation d'instituteurs de plein exercice et de professeurs du premier cycle du secondaire*, Atakpamé : Rapport de la Mission d'inspection, janvier 1971.

UNESCO, *Togo, École Normale Supérieure d'Atakpamé*, Résultats et recommandations du projet, Paris, septembre 1975, NO de série FMR/ED/TEP/75/222(UNOP).

UNICEF, *Enfance, jeunesse, femmes et plans de développement*, Travaux de la Conférence ministérielle tenue à Lomé, Togo, du 18 au 27 mai 1972, 144 p.

[220]

C- Articles

Agblémagnon, F. N'Sougan, "Recherche sur les attitudes vis-à-vis de la femme togolaise" dans *Revue internationale des Sciences Sociales*, XIV, 1, 1962, pp. 151-159.

Ariès, Philippe, "Le rôle nouveau de la mère et de l'enfant dans la famille moderne" dans *Les Carnets de l'enfance*, 10, juin 1969, pp. 36-43.

Bastide, Roger, "La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation" dans *Les Carnets de l'enfance*, 10, juin 1969, pp. 26-33.

Békombo, Manga, "L'enfant, la famille et l'école en Afrique Noire" dans *Les Carnets de l'enfance*, 17, janvier-mars 1972, pp. 47-59.

Boulangier, Balleyguier, G., "Influence de la famille sur le développement intellectuel" dans *Enfance*, 1 et 2, janvier-avril 1969, pp. 45-63.

Cariou, Michel, "Influence des attitudes d'autonomie dans la famille sur le comportement de l'enfant au cours préparatoire" dans *Enfance*, 3, 4 et 5, septembre-décembre 1974, pp. 259-276.

Carisse, Colette et Joffre, Dumazedier, "Valeurs familiales de sujets féminins novateurs. Perspectives d'avenir" dans *Sociologie et Société*, 11, 2, 1970, pp. 266-280.

Chateau-Niox, Marie-Aimée et Harvaux, Blanche, *L'Éducation Nouvelle à l'école*, Paris, Editions du Scarabée, 1958, 191 p.

Erny, Pierre, "Un siècle de pédagogie en Afrique Noire" dans *Ethnopsychologie*, revue de psychologie des peuples, 2 et 3, juin-septembre 1972.

II. OUVRAGES GÉNÉRAUX

A. Livres

Abraham, Herbert J., *Les problèmes mondiaux à l'école : le rôle des Nations Unies: suggestions à l'intention des enseignants*, Paris, UNESCO, 1973.

Aithnard, K.M., *Aspects de la politique culturelle au Togo*, Paris, UNESCO, 1975, 108 p.

Attignon, Hermann, *Géographie du Togo*, Lomé, Editogo, 1970.

[221]

l'Archevêque, Paul ; Duval, Roch et Hamelin, Jean-Marie, *Plaidoyer pour une école humaine*, Ottawa, Les Éditions Saint-Yves, 1972, pp. 86-159.

Baby, Antoine ; Lefferrière, Thérèse ; Lévesque, Mireille et Turcotte, Claire, *Projet CEXFOREME (Rapport d'évaluation)*, tomes I et II, Québec, Sciences de l'Éducation, Université Laval, 1973, 600 p.

Balandier, Georges, *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de Sociologie contemporaine, 1971.

Baudelot, Christian et Establet, Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Librairie François Maspéro, 1971, pp. 201-265.

Baudelot, Christian et Establet, Roger, *L'école primaire divisée*, Paris, Librairie François Maspéro, 1975, 119 p.

Bélanger, P.W. et Rocher, Guy, *École et société au Québec*, Montréal, HMH, 1970.

Boubou, Hama, *Essai d'analyse de l'éducation africaine*, Paris, Présence africaine, 1968, 392 p.

Boudon, Raymond, *Les méthodes en sociologie*, Paris, P.U.F., 1970, 126 p.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C., *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

Cambon, Jacqueline ; Delchet, Richard et Lefevre, Lucien, *Anthologie des pédagogues français contemporains*, Paris, P.U.F., 1974.

Changer l'école : l'enseignement en procès : expériences nouvelles, professeurs et élèves parlent éducation et révolution sociale, Paris, Éditions l'Épi, 1970.

Cazeneuve, Jean, *Dix grands notions de la sociologie*, Paris, Éditions du Seuil, 1976, pp. 80-98.

Coombs, Philip. H., *La Crise mondiale de l'éducation*, Paris, P.U.F., pp. 15-213.

Cornevin, Robert, *Histoire du Togo*, Paris, Éditions Berger Levrault, 1959, 437 p.

Cornevin, Robert, *Le Togo, nation pilote*, Paris, Nouvelles Éditions Latines, Collection Survol du Monde, 1963, 159 p.

Cornevin, Robert, *Le Togo*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1967, 128 p.

Cousinet, Roger, *La formation de l'éducateur*, Paris, P.U.F., 1950.

[222]

Dague, Pierre, *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent en Afrique et Madagascar*, Paris, AUDECAM, 1970.

Diagne, Pathé, *Pouvoir politique traditionnel en Afrique Occidentale*, Paris, Présence africaine, 1967.

Diop, Cheik Anta, *Les fondements culturels, techniques et industriels d'un futur état fédéral de l'Afrique noire*, Paris, Présence africaine, 1960, 114 p.

Diop, Cheik Anta, *L'unité culturelle de l'Afrique noire ; domaines du patriarcat et matriarcat dans l'antiquité classique*, Paris, Présence africaine, 1959, 203 p.

Dottrens, Robert, *La formation universitaire du corps enseignant primaire*, Lausanne, Payot, 1928.

Durkheim, Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, P.U.F., Bibliothèque de Philosophie contemporaine, 1968, 149 p.

Durkheim, Émile, *Éducation et Sociologie*, Paris, P.U.F., 1973, 130 p.

Freund, Julien, *Sociologie de Max Weber*, Paris, P.U.F., 1968, pp. 32-115.

Faure, Edgar, *Apprendre à être*, Paris, UNESCO, Fayard, 1972.

Ferry, Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970, pp. 167-226.

Flis-Zonabend, Françoise, *Lycéens de Dakar*, Paris, François Maspéro, 1968, 213 p.

Fonds Monétaire International, *Études générales dans les économies africaines*, Chapitre 12 : "Le Togo", Washington D.C., FMI, 1970, pp. 621-696.

Fournier, Jacques, *Politique de l'éducation*, Paris, Éditions du Seuil, 1971.

Freinet, Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire* (Méthode Freinet), Paris, François Maspéro, 1968.

Frère, Paulo, *L'éducation : pratique de la liberté*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1971, 154 p.

Frère, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, François Maspéro, 1974, 205 p.

Gal, Roger, *Histoire de l'éducation*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1966, 134 p.

[223]

Grand'Maison, Jacques, *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, Montréal, Éditions Stanké, 1976, 191 p.

Gras, Alain, *Sociologie de l'éducation* (Textes fondamentaux), Paris, Librairie Larousse, 1974.

Grawitz, Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, 2^e édition, Paris, Dalloz, 1974, pp. 626-895.

Groupe d'auteurs, *Pour ou contre Summerhill* (Un dossier), Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1972.

Groupe d'auteurs, *L'éducation en devenir*, Paris, UNESCO, 1975, pp. 33-66.

Guyot, Yves ; Pujade-Renaud, Claude ; Zimmermann, *La recherche en éducation*, Paris, Les Éditions ESF, 1974, 163 p.

Hampaté, A. Bâ, *Aspects de la civilisation africaine*, Paris, Présence africaine, 139 p.

Hannoun, Hubert, *Ivan Illich ou l'école sans société*, Paris, Les Éditions ESF, 1973, 175 p.

Hubert, René, *Traité de pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 1952.

Huteau, Michel et Lautrey, Jacques, *L'éducation à Cuba*, Paris, François Maspéro, 1973, 250 p.

Illich, Ivan, "Révolution culturelle, école et développement" dans *Les Temps modernes*, 287, juin 1970, pp. 2072-2083.

Illich, Ivan, *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil, 1971, 220 p.

Illich, Ivan, *La Convivialité*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, 158 p.

Ki-Zerbo, Joseph, *Histoire de l'Afrique Noire*, Paris, Hatier, 1972.

Le Thank Khoi, *L'enseignement en Afrique tropicale*, Paris, P.U.F., 1971 1 463 p.

Les Dictionnaires Marabout Université, *La Sociologie*, tomes I, II, III, Les dictionnaires Marabout Université Savoir moderne, 1972.

Michel, Andrée, *Sociologie de la famille et du mariage*, Paris, P.U.F., pp. 84-142.

Mills, C. Wright, *L'imagination sociologique* (Textes à l'appui), Paris, François Maspéro, 1971, 238 p.

Mondjannagni, A. et Seck, A., *L'Afrique occidentale*, Paris, P.U.F., 1967, Collection Magellan.

[224]

Moumouni, Abdou, *L'éducation en Afrique*, Paris, François Maspéro, 1967, 399 p.

Nadeau, Marc-André, *Mesure et évaluation frs objectifs pédagogiques*, Québec, Éditions St-Yves, 1975, 98 p.

N'Diaye, Jean-Pierre, *Élites africaines et culture occidentale : Assimilation ou résistance*. Paris, Présence africaine, 1969, 217 p.

Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, François Maspéro, 1970.

Nyerere, Julius K., *Socialisme, démocratie et Unité africaine*, Paris, Présence africaine, 1970, 109 p.

Ozouf, Jacques, *Nous les maîtres d'écoles*, Paris, Julliard, 1967, pp. 159-199.

de Perreti , Antoine, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Éditions de l'Epi, 1969, 284 p.

Piaget, Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 4^e édition, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1956.

Piaton, Georges, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Edouard Privat, 1974.

Planchard, Émile, *Introduction à la pédagogie*, Louvain, Editions Nauwelaerts, 1967, 234 p.

Reboul, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1971, 126 p.

Redfield, Robert, *Folk Society and Culture*, Eleven-26-A.

Rocher, Guy, *Introduction à la sociologie générale*, tome 2, chapitre VII, "Société traditionnelle et société technologique", Montréal, HMH, 1969.

Rocher, Guy, [*Le Québec en mutation*](#), Montréal, HMH, 1973, pp. 133-189.

de Rosnay, Joël, *Le microscope. Vers une vision globale*, Paris, Éditions du Seuil, 1975, pp. 243-283.

Santerre, Renaud, *Pédagogie musulmane d'Afrique Noire*, Montréal, P.U.M., 1973, 169 p.

Snyders, Georges, *Pédagogie progressiste*, Paris, P.U.F., 1971, 183 p.

Snyders, Georges, *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris, P.U.F., 1974, 326 p.

[225]

Travis, Hirschi et Hanan, C. Selvin, *Recherches en délinquance. Principes de l'analyse quantitative*, Paris, Mouton, 1975, 294 p. (pp. 3-14).

Tremblay, Marc-Adélar, [*Initiation à la recherche dans les sciences humaines*](#), Montréal, McGraw-Hill, 1968.

UNESCO, *Aide pratique pour la formation de maîtres en cours d'emploi en Afrique*, Paris, UNESCO, 1970, 87 p.

B. Articles

Bélanger, W. Pierre, "Family Structure and Industrialisation : the case of Québec, Canada", Texte miméographié, mai 1966, 40 p.

Bélanger, W. Pierre ; Harvey, V. ; Leduc, A. et Trottier, C., "Le document du ministère sur les milieux défavorisés : un travail inachevé" dans *Éducation Québec*, 6, 6, mars 1976, pp. 34-39.

Bourdieu, Pierre, "L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture" dans *Revue française de sociologie*, VII, pp. 325-347.

Brossard, Michel, "Pratique éducative et réflexion pédagogique" dans *La Pensée*, 147, septembre-octobre 1969, pp : 90-99.

Brossard, Michel, "Égalité des chances et institution scolaire" dans *La Pensée*, 165, septembre-octobre 1972, pp. 100-111.

Carpentier, Renée ; Chamberland, Claire ; Laliberté, Louise et Rainville, Marc, "La fonctionnalité de la formation académique" dans *Recherches sociographiques*, XV, 2-3, 1974, pp. 313-334.

Champoux, Edouard et Delude-Clift, Camille, "Le conflit des générations" dans *Recherches sociographiques*, XIV, 2, 1973, pp. 157-201.

Colloque de Dubrovnik, "Les alternatives aux rôles traditionnels des sexes dans *AUGECOP Liaison*, septembre 1975.

Dandurand, P., "[Essai sur l'éducation et le pouvoir](#)" dans *Sociologie et société*, 111, 2, novembre 1971, pp. 209-228.

Delchet, Richard, "Le rôle et la place de l'éducation comparée dans la formation des enseignants" dans *Éducation canadienne et internationale*, 2, 2, décembre 1973, pp. 31-45.

Divers auteurs, "Table ronde sur l'éducation en Afrique" dans *Présence africaine*, 64, 1967, pp. 59-96.

[226]

Dumont, Fernand, "Scolarisation et socialisation : Pour un modèle général d'analyse en sociologie de l'éducation" dans *Contributions à l'étude des sciences de l'homme*, Montréal, 5, 1962, pp. 1-77.

Eliou, Marie, "Les inégalités en matière d'éducation en Afrique : une analyse" dans *Perspectives* (UNESCO), VI, 4, 1976, pp. 601-614.

Furter, Pierre, "Les enseignants : coupables ou victimes de la crise de l'éducation ?" dans *Perspectives* (UNESCO), V, 2, 1975, pp. 212-231.

Gagnon, Nicole, "L'éducation des adultes : dix ans de travaux" dans *Recherches sociographiques*, XIII, 2, 1972, pp. 174-229.

Jasmin, Bernard, "Le malaise de l'enseignement" dans *Prospectives*, XIII, 1, Montréal, février 1977, pp. 15-22.

"L'école dans la société éducative" dans *L'Éducation*, 298-299, 2 décembre 1976, pp. 47-51.

Numéro spécial : "Perfectionnement et formation des maîtres" dans *Prospectives*, X, 2, Montréal, avril 1974, 153 p.

Nyerere, Mwalimu Julius K., "L'éducation pour la libération en Afrique" dans *Perspectives* (UNESCO), V, 1, 1975, pp. 2-13.

Rémy, Jean, "Persistance de la famille étendue dans un milieu industriel et urbain" dans *Revue française de sociologie*, VIII, 4, octobre-décembre 1967, pp. 493-505.

Raymond, Henri, "Analyse de contenu et entretien non directif : application au symbolisme de l'habitat" dans *Revue française de sociologie*, IX, 2, avril-juin 1968, pp. 167-179.

Segré-Brun, Monique, "L'élaboration d'un système d'analyse documentaire en sociologie de l'éducation" dans *Revue française de sociologie*, IX, numéro spécial, 1968, pp. 279-296.

Talmon-Garber, Y., "Évolution sociale et structure familiale" dans *Revue internationale des sciences sociales*, XIV, 3, 1962, pp. 502-522.

Tremblay, Marc-Adélar, "[Modèles d'autorité dans la famille canadienne-française](#)" dans *Recherches sociographiques*, VII, 1-2, 1966, pp. 215-230.

[227]

III. ÉTUDES

A Livres

Agblémagnon, F. N'Sougan, *Sociologie des sociétés orales d'Afrique Noire. Les Ewe du Sud-Togo*, Paris, Mouton, 1969, 216 p.

Aithnard, Mathias, *Aspirations individuelles et réalité nationale au Togo à travers une étude des associations régionales d'élèves et étudiants et l'analyse de cas individuels* (Mémoire de l'E.P.H.E.), Paris, Université René Descartes, 1971, 362 p.

Bélangier, Pierre, *Un profil culturel des maîtres de la 4^e à la 7^e année : me approche typologique*, Thèse présentée à la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval en vue de l'obtention d'une maîtrise en sociologie, Québec, 1960.

Bennet, Neville ; Joyce, Jordan ; George, Long et Barbara, Wade, *Teaching styles and pupil progress*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1977, 201 p. (cf. en particulier pp. 38-39.)

Berger, Ida et Benjamin, Roger, *L'Univers des instituteurs*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964, 213 p.

Chaussé, Denise, *Les méthodes actives dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire*, Thèse de licence en sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 1948.

Conseil supérieur de l'Éducation, *L'activité éducative* (Extrait du Rapport annuel 1969/1970 du Conseil supérieur de l'Éducation), 75 p.

Dardelin, Marie-Joelle ; Hameline, Daniel, *La liberté d'apprendre* (Justification pour un enseignement non-directif), Paris, Les Éditions ouvrières, 1967, 331 p.

Dibalu, Antoine, *L'histoire de la formation des maîtres de l'enseignement élémentaire dans l'évolution de l'enseignement au Congo*, Thèse de doctorat en Pédagogie (Sciences de l'Éducation), Québec, Université Laval, 1969, 341 p.

Duho, Ben, *Vers une discipline libérale à l'école togolaise* (Mémoire de fin d'études normales), Atakpamé, École Normale Supérieure, [année ?].

Dussault, Gilles, *Le rôle de l'enseignant*, Thèse de licence, Québec, Université Laval, 1974, 1101 p.

Eliou, Marie, *Enseignants africains, enquête au Congo et au Mali*, Paris, Institut du développement économique et social, Université de Paris, 1975, 133 p.

[228]

E.N.S., *Le statut du personnel enseignant des écoles primaires*, Atakpamé, 1974-1975.

E.N.S., *L'action de l'instituteur dans son milieu* (Mémoire de fin d'études normales), Atakpamé, [année ?].

Erny, Pierre, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris, Le Livre africain, 1968.

Erny, Pierre, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot, 1972, 310 p.

Filloux, Janine, *Du contrat pédagogique* (ou Comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail), Paris, Dunod, 1974, 368 p.

Fourcade, René, *Pour une pédagogie dynamique*, Paris, Les Éditions ESF, 1972, 218 p., Collection Sciences de l'Éducation.

Gagné, Romain et Jasmin, Bernard, *La tâche aveugle de la pédagogie non-directive, le mythe de l'enfant originaire*, Texte miméographié, Québec, Université Laval, 1977.

Georges, Guy ; Hannoun, Hubert ; Léon, Antoine et Toraille, Raymond, *La formation des maîtres*, Paris, Les Éditions ESF, 1974, 138 p., Collection Information et Formation.

Geslin, Lucien, *La classe active*, Montréal, Centre éducatif et culturel, [année ?], 241 p.

Gibbal, Jean-Marie et Villers, Hélène, *Les jeunes des petites ivoiriennes*, Paris, AUDECAM, 1971, 142 p.

Grau, Marie-Danielle, *L'École: réalité politique* (Introduction aux aspects politiques de l'éducation), Paris, Privat, 1974.

Groupe d'auteurs, *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, Paris, Les Éditions ESF, 1972, 218 p.

Hannon, Hubert, *L'attitude non-directive de Carl Rogers*, Paris, Les Éditions ESF, 1972, 215 p.

Hénolet, Maïthe, *Éducateurs congolais. Précis de morale professionnelle à l'usage des enseignants de la République du Congo*, Paris, François Maspéro, 1970, 49 p., Dossiers Partisans.

Houenassou, Mayissan Louise, *Dualisme de l'éducation dans les pays de la côte du Bénin*, Lomé, INRS, 1973, 144 p.

Houle, Gilles, *Savoir sociologique et Style pédagogique : une étude de cas*, Thèse de maîtrise en Sociologie, Québec, Université Laval, 1974.

[229]

Juneau, André, *Profils comparés des maîtres de la 4^e à la 7^e année : un essai socio-culturel*. Thèse présentée à la Faculté des arts de l'Université Laval par l'intermédiaire de l'École de pédagogie et d'orientation en vue de l'obtention de la licence en Pédagogie, Québec, mai 1960.

Kessler, Albert, *La Fonction éducative de l'École* (École traditionnelle / École nouvelle), Fribourg (Suisse), Éditions universitaires Fribourg, 1964, 471 p.

Knafen, Marie-Thérèse, *L'enfant mukongo. Orientation de base du système éducatif et développement de la personnalité*, Louvain, Nauwelaerts, 1970, 202 p.

Lacroix, Jean-Guy, *La créativité chez les adolescents. Une enquête menée auprès de lycéens de milieu socio-économique semi-urbanisé*, Thèse présentée pour le doctorat de Y cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence, juillet 1973.

Leclerc, Marcel, *Étude de changements du comportement verbal des stagiaires en fonction des caractéristiques de la relation maître de stage - stagiaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Québec, Université Laval, 1973, 224 p.

Loueke, Basile, *Les organisations bureaucratiques dans une "cité éducative" : le cas de l'Afrique Noire*, Thèse de maîtrise, Québec, Université Laval, avril 1976, 151 p.

Macaire, F., *L'Éducateur dans les écoles africaines et malgaches : réflexions, conseils, souvenirs*, Paris, Éditions Saint-Paul, 1969, 253 p.

Makuth, Valentin-Xavier, *Contribution à l'étude comparée de la formation des maîtres de l'enseignement primaire dans quelques pays africains*, Mémoire de licence en Sciences pédagogiques, Kinshasa, Université Lovanium.

Miaro, Mahamat, *Les déterminants de l'aspiration scolaire et professionnelle chez des étudiants de secondaire au Tchad*, Thèse de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Québec, Université Laval, 1973, 94 p.

Michaelis, John U. et Everett, T. Keach, *Teaching Strategies for Elementary School Social Studies*, Illinois, F.E. Peacock, 1972, 481 p.

Mollo, Suzanne, *L'École dans la société : psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod, 1970, 306 p.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), *Formation, Recrutement et Utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, Paris, OCDE, 1971.

[230]

Présence africaine, *Table ronde sur l'Éducation en Afrique*, 64, 4^e trimestre 1967, pp. 59-96.

Publication I.E.D.E.S., Groupe de recherche de l'I.D.E.S. (Institut d'Étude du Développement Économique et Social), *L'enseignement en Afrique Tropicale*, Étude dirigée par le Thanh Khoi, Paris, P.U.F., 1971, 463 p.

Ryan, Lucie-Léveillée, *L'éducation créatrice libre : étude de l'intervention éducatrice et de ses effets dans un atelier d'éducation créatrice*, Thèse de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Québec, Université Laval, 1975.

Thomas, Jean, *Des maîtres pour l'école de demain*, Paris, UNESCO, 1968.

Toraille, Raymond, *L'Animation pédagogique*, Paris, Les Editions ESF, 1973, 199 p.

World Confederation of Organization of the Teaching Profession, *The Teacher Changing Role in the School of the Future*, Beyrouth, WECOTP, 1972.

B.- Articles

Adja-Poroky, Kanyan, "Profil du citoyen à former ; Profil du formateur de ce nouveau citoyen", Texte miméographié, Atakpamé, décembre 1976.

Aithnard, Mathias, "Aspirations de jeunes Togolais à travers une étude de cas individuels", Texte miméographié, Lomé, Centre National de la Recherche Scientifique. Recherche coopérative sur le programme 289, 13 p.

Bagonywa, A.U.K., "Le rôle mourant de l'enseignant et la rénovation de l'éducation en Afrique" dans *Perspectives* (UNESCO), V, 2, 1975, pp. 233-279.

Balandier, Georges, "Structures sociales traditionnelles et changements économiques" dans *Chiers d'études africaines*, janvier 1960.

Blancheci, A., *Le système éducatif et la rénovation pédagogique*, Saint-Cloud, École Normale Supérieure (C.R.E.F.E.O.), 1972, 67 p.

Beauté, Jean, "Progressisme et pédagogie", Entre le rêve et la réalité dans *Pédagogie*, 3, mars 1976, pp. 28-32.

Bélangier, W. Pierre, "Commentaires critiques sur « apprendre à être »" dans *Service social*, XXIII, 1, Québec, P.U.L., janvier-juin 1974, pp. 44-54.

[231]

Bélanger, Pierre W., "Quelques réflexions socio-philosophiques sur l'éducation" dans *Prospectives*, VIII, 1, Montréal, janvier 1972, pp. 7-10.

Besnard, Pierre, "Sociopédagogie de l'étude du milieu" dans *Recherche pédagogique et culture*, III, 15, janvier-février 1975, pp. 11-13.

Casse, Pierre, "La Pédagogie de la participation : un phénomène social" dans *Service social*, XXIII, 1, Québec, P.U.L., janvier-juin 1974, pp. 34-43.

Chobaux, Jacqueline, "Étude de la relation éducative : quelques réflexions méthodologiques" dans *Revue française de sociologie*, XIII, 1, janvier-mars 1972, pp. 94-111.

Chobaux, Jacqueline, "Un système de normes pédagogiques : les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français" dans *Revue française de sociologie* (Sociologie de l'éducation I), VIII, numéro spécial, 1967, pp. 34-56.

Chobaux, Jacqueline et Filloux, J., "Analyse sommaire des recherches et travaux portant sur le maître en situation" dans *Bulletin de psychologie*, 22, 7-8, 1968-1969.

Chobaux, Jacqueline, "Changer le relation éducative" dans *Écoles de demain*, Paris, Montréal, Delechaux et Niestlé, Editions Hurtubise HMH, 1976, pp. 81-107.

Compte rendu intégral des troisièmes journées sociales du Togo, "Enfance et jeunesse togolaises" dans *Revue d'Information, de Recherches et d'Action sociales*, 3, 1953, 103 p.

Deledalle, Gérard, "Pour situer la Pédagogie de Dewey" dans *Éducation et Développement*, 115, février 1977, pp. 4-10.

Durand, Mirielle, "La relation adulte-enfant dans la littérature enfantine" dans *Revue des sciences de l'éducation*, 11, 3, automne 1976, pp. 223-248.

Duval, Louise, "Quelques thèmes idéologiques dans la Revue "L'Enseignement primaire" dans *Recherches sociographiques*, IV, 2, 1963, pp. 167-217.

Erny, Pierre, "Un siècle de pédagogie en Afrique Noire" dans *Ethnopsychologie*, septembre 1972, pp. 293-325 et 297-298.

Ferry, Gilles, "La relation enseignant-enseigné" dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, 185, septembre 1964, pp. 1-12.

Ferry, Gilles, avec la collaboration de Christine Blouet, Marie-Claire, Chaix et Yvette Léger, "Les communications dans la classe ; étude des communications entre les élèves et un professeur dans une [232] classe de sixième" dans *Bulletin de Psychologie*, XXII, 1-2, octobre 1968, pp. 77-95.

Gagnon, Nicole, "La famille, lien de sécurité affective" dans *service social*, XXII, 1-2, janvier-septembre 1963, pp. 6-27.

Gagnon, Nicole, "Un nouveau type de relations familiales" dans *Recherches sociographiques*, IX, 1-2, 1968, pp. 59-66.

Grignon, Claude, "L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale" dans *Revue française de sociologie*, IX, numéro spécial, 1968, pp. 218-226.

Guyard, J. ; Leclec-Rodriguez, L. et Mollo, S., "La représentation de la condition du maître dans la société" dans *Enfance*, 2-3, avril-septembre 1966, pp. 3-64.

Houle, Gilles, "L'animation sociale en milieu urbain : une idéologie pédagogique" dans *Recherches sociographiques*, XIII, 2, 1972, pp. 231-252.

Karady, Victor, "Normaliens et autres enseignants à la belle époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle" dans *Revue française de sociologie*, XIII, 1, janvier-mars 1972, pp. 35-58.

"La Conférence de Lomé : enfance, jeunesse, femmes et plans de développement" dans *Les Carnets de l'enfance*, 20, 1972.

Lanneau, Gaston et Philippe, Malrieu, "Enquête sur l'éducation en milieu rural et en milieu urbain" dans *Enfance*, 4, septembre-octobre 1957, pp. 465-482.

Larrue, Janine et Malrieu, Philippe, "Enquête sur l'éducation à la ville et à la campagne" dans *Enfance*, 1, janvier-février 1958, pp. 31-62.

"Le groupe maître-élèves" dans *L'Éducation Nationale*, 28, 18 octobre 1962, pp. 10-13.

Lippens, Philippe, "Des parents africains face à l'école" dans *Les Carnets de l'enfance*, 17, janvier-mars 1972, pp. 62-71.

Manga, Bekombo, "L'enfant, la famille et l'école en Afrique noire" dans *Les Carnets de l'enfance*, janvier-mars 1972, pp. 47-62, p. 55.

Mercier-Tremblay, Céline, "Pédagogie de l'enseignement primaire nord-camerounais" dans *L'Éducation en Afrique Noire* (Recueil de textes choisis et présentés par Renaud Santerre), Québec, Université Laval, 1976, Tome II, PPDF 1-39.

[233]

Mercier-Tremblay, Céline, "L'écolier Nord-Camerounais entre la tradition et la modernité" dans *Revue canadienne d'études africaines*, VIII, 3, 1974, pp. 553-563.

Mouillaud, Maurice, "L'enseignant et l'enseigné" dans *La Pensée*, 118, novembre-décembre 1964, pp. 30-42.

Porcher, Louis, "Culture, pédagogie et technologie" dans *Éducation et Développement*, 114, janvier 1977, pp. 5-13.

Ross, Vinant, "La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois" dans *Recherches sociographiques*, X, 2-3, mai-décembre 1969, pp. 171-196.

Rueff, Claire, "L'image du maître" dans *Enfance*, 2-3, avril-septembre 1966, pp. 65-146.

Salifou, A., "Éducation africaine traditionnelle" dans *Présence africaine*, 89, 1^{er} tome 74, 3-14.

Szuman, Stefan, "L'identification des objets représentés en image chez les enfants des villes et des campagnes âgés de 3 à 10 ans" dans *Enfance*, 4, septembre-octobre 1957, pp. 425-442.

Thibault, Pierre, "Pédagogie et politique" dans *Sociologie et sociétés*, V, 1, mai 1973, pp. 183-189.

IV- AUTRES REVUES ET ARTICLES

INRS., *Études togolaises*, Revue togolaise des Sciences (nouvelle série), 9-109 Lomé, janvier-juin 1973.

INRS., *Études togolaises*, Revue togolaise des Sciences, Editafrrique (nouvelle série), 13-14, Lomé, juillet-décembre 1975.

Prospective, 13, Paris, P.U.F., 1966, "L'Afrique en devenir".

Prospective, 8, Paris, P.U.F., 1961, "L'Enfant et l'avenir".

Prospective, 14, Paris, P.U.F., 1967, "Éducation et Société".

Prospectives, II, 1, Montréal, février 1966, 50 p.

Recherches sociologiques, VII, 1, 1976, "Femmes et structures sociales".

Les Frères des Écoles Chrétiennes du Québec, 25 1952 ; 3, 1953 ; 4, 1955.

[234]

Les Frères des Écoles Chrétiennes du Québec, 1958.

Revue canadienne des Études Africaines, *Problèmes africains d'éducation*, VIII, 3, 1974.

Revue *recherche pédagogique et culture*, III, 15, janvier-février 1975, 51 p.

Revue *Sociologie et Sociétés*, *Les systèmes d'enseignement*, V, 1, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, mai 1973.

Fin du texte