



The World's Largest Open Access Agricultural & Applied Economics Digital Library

This document is discoverable and free to researchers across the globe due to the work of AgEcon Search.

Help ensure our sustainability.

Give to AgEcon Search

AgEcon Search
<http://ageconsearch.umn.edu>
aesearch@umn.edu

Papers downloaded from AgEcon Search may be used for non-commercial purposes and personal study only. No other use, including posting to another Internet site, is permitted without permission from the copyright owner (not AgEcon Search), or as allowed under the provisions of Fair Use, U.S. Copyright Act, Title 17 U.S.C.

No endorsement of AgEcon Search or its fundraising activities by the author(s) of the following work or their employer(s) is intended or implied.

Le double langage du développement

La formation des jeunes agriculteurs
au Burkina-Faso

A.P. OUÉDRAOGO

La formation des jeunes agriculteurs au Burkina-Faso a connu deux étapes principales. Dès l'Indépendance, en 1961, sont créés des Centres d'éducation rurale (CER) dans les zones rurales majoritairement non dotées d'écoles primaires ; en 1974⁽¹⁾, ils font l'objet d'une rénovation et sont nommés désormais Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA). Conçus pour réduire l'inégalité scolaire entre villes et campagnes et surtout pour freiner l'exode rural des jeunes, les CER n'arrivaient pas en effet à remplir leur mission. Les raisons invoquées par les responsables étaient : le manque de motivation des maîtres, contractuels du ministère de l'Education nationale et faiblement rémunérés, la trop grande ressemblance des méthodes et programmes d'enseignement avec ceux de l'école primaire, attestée notamment par l'utilisation du français comme langue d'enseignement et d'alphabetisation. Aussi, les CFJA devront-ils pouvoir par leur organisation, et en particulier par le recrutement d'adolescents à la place d'enfants, favoriser le maintien des jeunes à la campagne, mais encore par leur enseignement pratique, réalisé prioritairement dans les langues locales, contribuer à l'amélioration de la production agricole et du même coup à la valorisation du métier d'agriculteur.

Mais parce que l'école primaire héritée de la colonisation était et reste le moyen le plus connu des paysans et de leurs enfants pour quitter la terre et la condition paysanne, elle est devenue, au Burkina-Faso, l'objet privilégié de l'investissement affectif et matériel des ruraux. L'importance du nombre d'enfants de ruraux, en particulier dans le cycle primaire de scolarisation, le montre assez : les classes de CP1 et de CP2 sont les plus chargées ; l'effectif moyen par classe est de 64 entre 1984 et 1987 et de 61 en 1988⁽²⁾. Etant donné que la scolarisation n'est pas obligatoire, elle donne lieu à la mise en œuvre de stratégies individuelles dans lesquelles s'affirment les priviléges économiques et sociaux. Ainsi, dans une société qui tire de la terre l'essentiel de sa nourriture, le travail agricole perd sa prépondérance et se trouve en concurrence avec d'autres principes d'organisation sociale.

A partir d'une étude menée dans les CFJA de Toba (province du Sourou) et de Gonsé (province d'Oubritenga) en 1985-1986, je me propose d'analyser les conditions sociales de la mise en œuvre de l'enseignement professionnel agricole. Les relations préalables que les ruraux entretiennent avec l'enseignement général, le fait qu'ils doivent s'associer à l'Etat pour contenir l'exode des jeunes rendent conjointement compte de leurs attitudes à l'égard de l'enseignement agricole. Aussi, dans une première partie, l'étude des rapports de la paysannerie à l'école primaire à Toba fournira-t-elle un éclairage sur la place de cette institution dans le système de représentations et permettra-t-elle de saisir en contrepoint la situation de l'agriculture. La signification d'un enseignement agricole sera envisagée dans une seconde partie, notamment à travers les problèmes relatifs à sa mise en œuvre : âge des jeunes au recrutement, prise en charge des Centres de formation par les villageois. La pré-

(1) Ministère du Plan, du Développement rural, de l'Environnement et du Tourisme, *Note d'orientation de l'Education rurale. Formation des jeunes agriculteurs dans la perspective du développement global du village en relation avec les adultes*, Ouagadougou, juin 1974, 7 p.

(2) Cf. *Sidwaya*, quotidien burkinabè d'information, n° 1336 du 16 août 1989, p. 3.

Pays enclavé qui couvre une superficie de 274 200 km², le Burkina-Faso, autrefois Haute-Volta, est peuplé en 1985 d'environ 8 millions d'habitants dont 45 % ont moins de 15 ans. Avec un taux d'accroissement annuel de 2,9%, on prévoit 42 millions d'habitants en 2040⁽³⁾. Deux saisons rythment la vie du pays : une saison sèche très longue d'octobre à juin et une saison des pluies de juillet à septembre. La pluviométrie irrégulière (571 mm en 1984, 689 en 1985 et 797 en 1986 à Ouagadougou) et une irrégularité de la distribution dans la saison, jointe à la pauvreté des sols, ferrugineux et ferrallitiques sur le plateau Mossi (composant une grande partie du territoire) rendent la production agricole aléatoire.

Un pays agraire : 90 % de la population active et 47 % du PIB sont les chiffres-clés de l'agriculture, moteur économique. Les cultures constituent 70 % de la valeur ajoutée du secteur agricole ; suivent l'élevage (25 %), la sylviculture et la pêche (5 %). 600 000 exploitations traditionnelles cultivent 3,5 millions d'ha (13 % de la superficie totale) qui ne représentent toutefois que 40 % des terres qui pourraient être utilisées pour l'agriculture. Sur 165 000 ha de sols irrigables, on compte seulement 13 000 ha de périmètres irrigués. L'exploitation de type lignager prédomine dans l'agriculture, produisant les ressources (mil, sorgho essentiellement) nécessaires à la subsistance des producteurs ; des techniques de production quasi-immédiates y sont mises en œuvre avec l'énergie humaine comme principale source énergétique. Le français est la langue des affaires et de l'administration et forme avec le "mooré", le "fulfuldé" et le "jula" les langues officielles du pays. En 1989, le taux de scolarisation est de 27 % et l'on prévoit de le porter à 45,60 % d'ici à l'an 2000 (DEP, Ministère de l'éducation de base et de l'alphabetisation de masse, Ouagadougou, août 1989, p. 13).

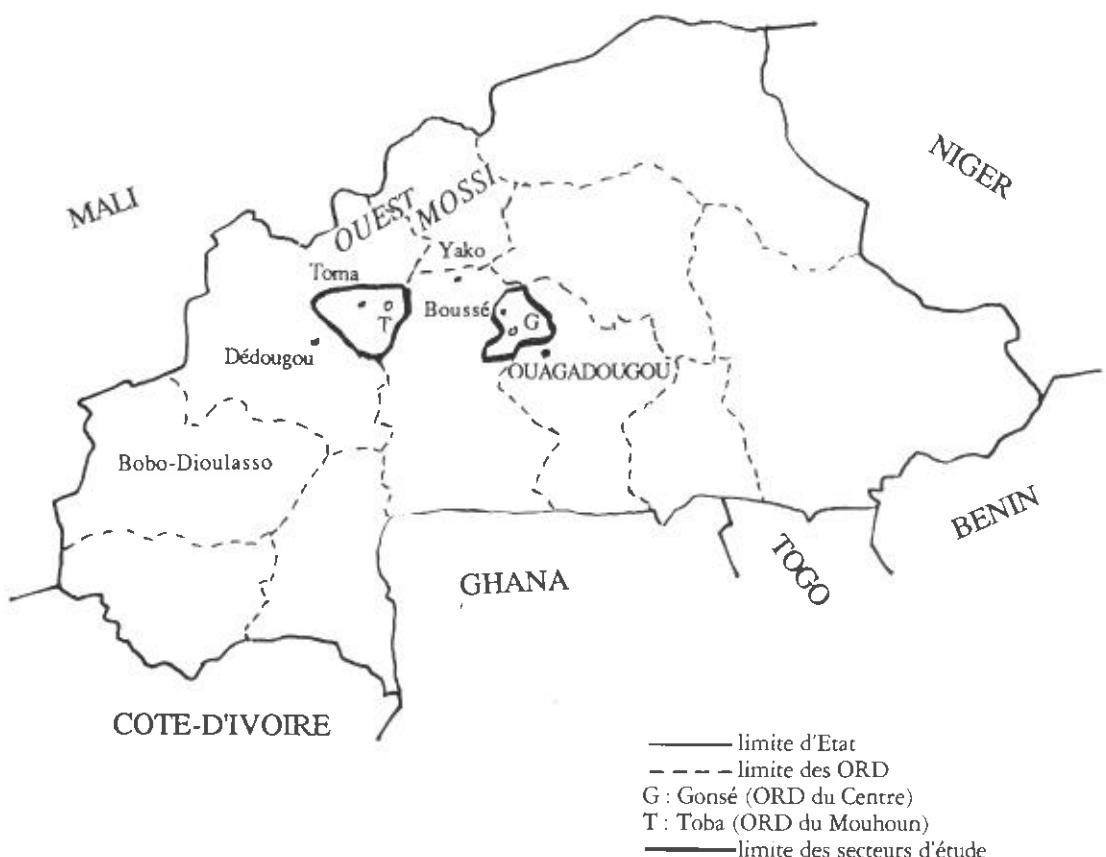
pondérance du travail manuel au Centre, le manque d'encadrement technique de la formation donnent la mesure d'un système d'enseignement dominé. Le rôle des "langues nationales" dans l'enseignement dévoile les mécanismes de relégation scolaire et sociale de la paysannerie.

La bonne connaissance antérieure que j'avais de Toba m'a incité à y mener cette étude à titre principal, en insistant notamment sur les problèmes relatifs à l'agriculture et sur les rapports de la paysannerie à l'école primaire. A l'origine de la localité de Toba, on trouve un phénomène de migrations, commencé vers la fin du siècle dernier, de groupes Mossi provenant généralement de l'Ouest-Mossi et principalement de la région de Yako. Toba est situé à 12 kilomètres au nord de la ville de Toma, elle-même située à 180 kilomètres au nord-ouest de Ouagadougou. Les 1090 habitants qui formaient en 1978 la population de Toba sont répartis en cinq quartiers, "sagsé", chacun regroupant les membres d'un même lignage. Le défrichement s'est effectué des meilleures terres aux moins fertiles suivant l'ordre d'arrivée dans la localité ; ainsi la transcription spatiale des groupes est-elle un critère de la différenciation sociale. En raison de l'appartenance de Toba à l'Office régional de développement (ORD, qui vulgarise les techniques agricoles et commercialise les produits) du Mouhoun spécialisé dans la culture du coton, l'agriculture commerciale du coton et de l'arachide s'y développeront rapidement, accélérant la monétarisation des rapports sociaux et l'affaiblissement des structures sociales traditionnelles.

Gonsé est également un village Mossi de même importance que Toba, situé à 18 kilomètres au nord de Ouagadougou. Sa réputation officielle — il abrite un Centre de formation de jeunes agriculteurs exemplaire — m'a conduit à le choisir à titre comparatif. La proximité urbaine, la présence d'une école primaire (contrairement à Toba), d'un Centre de formation féminin en plus du

(3) Ministère du Plan et de la Coopération, *Données socio-économiques du Burkina-Faso*, Ouagadougou, 1987.

Localisation des Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA)
de Gonsé et Toba (Burkina-Faso)



CFJA donnent en effet les moyens d'une étude comparative de la formation, étant entendu que je parle "mooré", langue dominante dans les deux localités.

L'information nécessaire à l'étude a été recueillie par divers canaux et notamment : entretiens menés auprès des formateurs et des paysans, parents d'élèves ou non, discussions formelles, avec les jeunes en formation et avec des anciens élèves, observation directe des pratiques agricoles (celles des paysans et celles des CFJA) et des pratiques de formation des jeunes (enseignement théorique et technique) ; j'ai également assisté à quelques réunions des conseils villageois des Centres de formation.

Dans la mesure où les paysans aussi bien à Toba qu'à Gonsé sont dans leur majorité analphabètes, l'entretien se révèle non seulement comme une méthode respectueuse de leur tradition orale, mais encore comme le plus sûr moyen de saisir les enjeux d'un phénomène donné. Par exemple, les opinions émises sur la Formation des jeunes agriculteurs (FJA) sont parsemées d'allusions à l'école primaire alors que les liens entre celle-ci et l'agriculture sont toujours étudiés, donnant ainsi la mesure des hésitations des paysans par rapport à l'enseignement agricole. De plus, en l'absence de données statistiques fiables sur les exploitations agricoles (taille, productions, revenus) comme sur

les coûts réels du travail et de la scolarisation, les informations recueillies par l'entretien, quand elles sont contrôlées, constituent des instruments précieux pour l'investigation. L'impossibilité de quantifier les effets de la culture scolaire augmente sans doute les risques de sur-estimation ou de sous-estimation des écarts culturels entre familles agricoles ; et l'absence d'école primaire à Toba rend périlleux l'établissement d'une typologie scolarisation-exploitation familiale. Aussi l'observation et l'information sur les pratiques scolaires permettent-elles seulement de savoir que le niveau culturel est moins homogène qu'on ne le pense souvent.

L'observation directe des pratiques d'enseignement théorique en salle et pratique au champ permet de vérifier et de compléter l'information recueillie par l'entretien et les discussions auprès des formateurs et des élèves. Cette observation rend ensuite possible la comparaison des conditions de production agricole des Centres de formation avec celles des paysans ; elle a enfin pour vocation de saisir le dysfonctionnement entre les discours officiels sur la FJA, les objectifs qui lui sont assignés et la réalité.

LA PAYSANNERIE ET L'ÉCOLE PRIMAIRE

Pour comprendre le rapport des paysans à l'école héritée de la colonisation, il faut prendre en compte à la fois la situation sociale et économique de l'agriculture et le statut social de la culture véhiculée par cette école, qui contribuent à expliquer comment la scolarisation primaire tend à être considérée comme une issue à la crise sociale. Trois groupes de paysans, repérables par les caractères techniques et économiques de leurs exploitations (tableau n° 1) se distinguent historiquement à Toba dans leur rapport à l'école primaire : les familles-exploitations, les grandes familles et les paysans pauvres.

Tableau 1.
Répartition des bêtes de trait par foyer à Toba

Cheptel bovin	Autres animaux de trait		
	Aucun	Animaux de trait âne et/ou cheval	Total
Pas de bœufs (c)	109	—	109
1 paire de bœufs (b)	25	3	28
2 paires de bœufs (a et b)	6	2	8
3 paires de bœufs (a)	2	3	5
Total	142	8	150

Source : Documents du Groupement villageois de Toba, 1982 et 1986.

- (a) Foyers regroupant les grandes familles, disposant d'un cheptel bovin dans lequel elles prélèvent les bœufs pour le labour.
- (b) Foyers regroupant majoritairement les familles-exploitations et quelques grandes familles ; les premières tiennent leur équipement du Crédit Agricole.
- (c) Foyers regroupant les familles pauvres.

Les "familles-exploitations" ou la promotion par l'école

On dénomme "famille-exploitation" la famille constituée à la suite d'une segmentation de lignage. La segmentation de la famille initiale pluricellulaire manifeste la prise d'autonomie des membres. Elle se prépare à la manière d'une installation et, pour ce faire, seul l'adulte marié, parce qu'il a pu développer son lopin de terre individuel, peut risquer de se séparer de l'unité de production commune. Les lopins de terre sont reconnus comme un espace d'autonomie, point de départ de la stratégie de scission⁽⁴⁾. Les familles-exploitations ont été les premières à solliciter la scolarisation primaire de leurs enfants à partir de 1956, année d'ouverture de l'école primaire de Siélé, village le plus proche situé à trois kilomètres de Toba. Peut-être la situation instable de leurs exploitations les incite-t-elle à un investissement extérieur à l'agriculture ? La faible étendue des surfaces cultivables, entre trois et cinq hectares en moyenne (en général dispersées et éloignées des habitats), l'impossibilité de les agrandir en raison de l'épuisement des terres et de leur rétention par les aînés des anciens lignages, l'inexistence d'un cheptel bovin d'origine, qui constituerait un fonds de recours, la quantité limitée de la main-d'œuvre familiale caractérisent ces familles.

Le droit coutumier continue à régir la propriété foncière. L'autorisation de cultiver une terre ne requiert aucune redevance entre villageois. Elle est formelle et traduit une relation de préséance plutôt qu'un droit de propriété entre les lignages du village. Pour exploiter un espace vierge ou une terre non cultivée, il suffit de demander la permission au chef du lignage qui l'a reconnue le premier.

En août 1986, on dénombrait dix chefs de familles-exploitations à Toba âgés entre 35 et 45 ans environ, dont l'installation autonome datait de moins de dix ans. Trois d'entre eux avaient chacun deux épouses et les autres une seule ; chaque famille comptait moins de six membres actifs. S'il n'existe pas à proprement parler un marché de la terre, le fait que les cultures vivrières, au même titre que les cultures de rente, pénètrent sur le marché confère une valeur croissante aux facteurs de leur production : la terre et le travail. Et dans la mesure où les rapports fonciers reflètent les relations et les hiérarchies sociales, les cadres des lignages candidats à une installation autonome sont constamment en proie à la marginalisation économique. L'obstacle foncier rend caduques toutes les tentatives visant à trouver une solution locale au développement. Les migrations internes vers les "terres neuves" de l'Ouest sont la conséquence de cette crise foncière. Le recours à l'endettement en vue d'acquérir l'équipement matériel, la défiance à l'égard des organisations collectives de travail montrent que pour les membres des familles-exploitations le projet individuel prime sur le collectif.

Créés en 1966, les ORD (remplacés le 13 mai 1987 par les Unités de production agropastorale, UPAP) ont contribué, par l'intermédiaire du Crédit agricole à l'essor des cultures de rente puisque l'accès au crédit était lié à la pratique de la culture du coton. Cette culture est la seule à bénéficier d'un réseau d'encadrement et de commercialisation organisé. Par exemple, l'ORD du Mouhoun comptait en 1985 six secteurs, centres administratifs et techniques dont les chefs sont généralement des ingénieurs agronomes, vingt et un sous-secteurs qui disposaient de 178 encadreurs de base, chaque encadreur

(4) Pour plus de détails, cf. mon travail (Ouédraogo A. P., 1989, p. 57).

s'occupant en moyenne de deux à quatre villages suivant les régions (5). L'ORD avait en charge la totalité de la filière "coton", de la production paysanne à la commercialisation primaire. Le crédit facilite l'achat d'un équipement complet de matériel de labour remboursable en cinq ans au taux d'intérêt de 5 % depuis 1983. En 1984, un équipement complet, charrue et houe bineuse coûtait 8 200 F CFA et une paire de bœufs 65 000 F CFA, soit des annuités de 31 000 F CFA (1 FF = 50 F CFA).

L'existence même des familles-exploitations est un indice de l'affaiblissement des liens sociaux traditionnels de type lignager. Leurs chefs ont souvent fait l'expérience du travail salarié dans les plantations industrielles de Côte-d'Ivoire. Ce sont les "kaoswéto" (ceux qui sont restés longtemps à l'étranger) qui, de retour au village, sollicitent le plus les vulgarisateurs agricoles, espérant ainsi acquérir l'information technique indispensable au développement de leur production. Ils assimilent volontiers le langage technique à la culture scolaire et à la rationalité dans le travail, et voient en l'école un facteur solidaire de la "modernité" et un moyen réel de promotion sociale. Cela explique leur volonté de scolarisation. La réussite scolaire des enfants consolide la position de la famille, mais leur échec peut au contraire inciter à l'émigration de toute la famille dans la mesure où il précarise davantage sa situation : la famille perd en effet tout espoir de "bénéficier" de l'investissement monétaire qu'elle a consenti en scolarisant les enfants, et elle ne peut compter sur leur aide dans l'exploitation car ils émigrent quasi-systématiquement en ville ou à l'étranger.

La scolarisation de l'enfant ne dispense pas de continuer à assurer son entretien. Au contraire, il faut le nourrir dans les conditions de l'école (la cantine) qui, de surcroît, sont généralement meilleures que celles de la famille ; l'habiller avec des vêtements modernes ; payer aussi les fournitures scolaires et couvrir un ensemble de frais annexes qui au total constituent un investissement financier important. En 1986, le coût unitaire d'un élève du primaire était de 32 000 F CFA dont 15 800 à la charge de la famille (6). Une telle somme reste considérable pour les budgets des familles paysannes moyennes et il ne fait aucun doute que les familles-exploitations se privent de nourriture et de loisirs afin d'assurer la scolarisation primaire de leurs enfants.

Les grandes familles ou l'attrait croissant de la scolarisation

L'avènement de la culture attelée, qui réduit dans une certaine mesure le besoin de bras dans les cultures, tend à diminuer la pression sur le travail des enfants, ce qui dispose notamment les grandes familles à les scolariser.

(5) Ministère du Développement rural, *Annuaire de statistiques agricoles*, Ouagadougou, 1985.

(6) Les chiffres cités ci-dessus tiennent compte des nouvelles dispositions qui venaient d'être prises sur les frais de scolarité et la tarification des fournitures scolaires (cf. *Sidwaya*, septembre 1984) ; de plus ils concernent les cas où la famille a "la chance" d'inscrire son enfant dans une école publique. Dans l'enseignement privé, les frais de scolarité sont de 100 000 F CFA pour le primaire, 40 000 pour le premier cycle du secondaire et de 45 000 pour le second cycle (cf. *Carrefour africain*, hebdomadaire burkinabé d'information, du 27 septembre 1985). Si l'on ajoute qu'en 1988, le PIB par tête était estimé au Burkina-Faso à 217 \$ US soit 65 100 F CFA (*World debt tables*, Nations unies, édition 1988/1989), on comprend pourquoi rares sont les paysans qui peuvent scolariser dans le primaire privé et *a fortiori* dans le secondaire.

Celles-ci possèdent des terres fertiles et étendues, entre huit et dix hectares, concentrées à proximité des habitats, et pratiquent abondamment les cultures commerciales du coton, de l'arachide et le petit commerce ; elles forment la catégorie supérieure de la paysannerie. La majorité de ces familles dispose d'un cheptel bovin dans lequel elles prélèvent les bêtes nécessaires à la mise en œuvre de la culture attelée. La main-d'œuvre familiale y est nombreuse en raison notamment de la polygamie : six chefs d'exploitations de cette couche, âgés de cinquante à soixante ans, ont entre quatre et cinq épouses et mobilisent chacun douze à quinze personnes actives.

Dans ce groupe, l'envoi tardif d'enfants à l'école primaire s'explique d'abord par l'espoir qu'on y nourrissait, à la faveur de la culture attelée, de développer continuellement les exploitations et d'assurer ainsi leur transmission. Mais la baisse régulière de la pluviosité, la stagnation des prix des produits agricoles en général et du coton en particulier à partir des années 1972-1973, ont donné le signal d'une crise économique qui rend la vie de plus en plus dure au village et contribue à lever les dernières illusions quant à la prospérité économique qui justifiait la volonté de maintenir les enfants à la terre. On s'aperçoit de plus en plus dans ce groupe que le niveau réel de la rentabilité du coton est masqué par les facilités de travail qu'offre la coopération familiale. Le coton nécessite l'utilisation d'engrais et d'insecticides qui ne s'imposent pas en culture vivrière, ce qui élève son coût de production⁽⁷⁾.

La prise en compte de la scolarisation primaire comme facteur ouvrant à d'autres voies d'activités tient ensuite, dans les grandes familles, à l'importance numérique de la population enfantine ; l'éloignement d'une partie des enfants ne saurait porter un grand préjudice à la famille. Au contraire, l'école devient pour ces familles l'instrument par lequel le morcellement de l'exploitation peut être évité : en cas de réussite ou d'échec, la scolarisation est toujours un facteur d'évasion des jeunes. Selon M., 49 ans, exploitant, sept hectares, trois épouses, douze enfants dont cinq d'âge scolaire, "les enfants, on essaie de les envoyer à l'école sauf quand il n'y a pas de place. S'ils réussissent à aller plus loin, c'est bien, ils s'en sortiront ; et même s'ils ne réussissent pas, leurs yeux sont ouverts sur les choses du monde actuel et ils sont de leur temps. Les laisser à la maison, ce n'est pas les aider car de toute façon si tu n'as pas les moyens de leur donner ce qu'ils veulent, ils iront le chercher ailleurs dans la souffrance. Aujourd'hui on n'attend plus qu'ils soient ministres". La fonction intégratrice de l'école est soulignée : l'ouverture d'esprit renvoie à l'apprentissage du français, langue universelle qui favorise la mobilité des jeunes. Bien qu'ils puissent souvent supporter financièrement la scolarisation post-primaire de leurs enfants, peu de paysans de cette catégorie osent l'envisager. Ils considèrent que leur situation reste fragile et estiment que l'enfant scolarisé dans le primaire peut toujours revenir à la terre et mettre ses connaissances au profit de l'exploitation. Dans les faits, ces estimations, contradictoires du reste avec leur conception de la scolarisation, se révèlent chaque fois illusoires car l'importance du sous-emploi, saisonnier notamment, et la médiocrité des revenus agricoles font que la scolarisation, même primaire, influence largement les projets d'emploi et de mobilité

(7) Compagnie Française pour le Développement Textile, cité par Comité Information Sahel, 1974, pp. 102-104.

sociale des jeunes qui en sortent. Le fait qu'il ne restait aucun ancien élève du primaire à Toba montre bien que cette scolarisation constitue un tremplin pour l'exode des jeunes vers la ville.

Les chefs des grandes familles ont de plus en plus le sentiment que la science qui transite par l'école peut contribuer à dynamiser l'agriculture. Les performances dans la production que réalisent quelques autodidactes sont attribuées entre autres à leur "connaissance du papier". La volonté de scolariser dans cette catégorie est enfin la conséquence de la démonstration que constitue la réussite scolaire des enfants de "précurseurs" (8). Pourtant, depuis la création de l'école primaire de Siélé où sont scolarisés la majorité des enfants de Toba, moins de vingt élèves sur la centaine qui y ont été envoyés de Toba ont obtenu leur certificat d'études primaires.

Les paysans pauvres ou la scolarisation malgré tout

Pour la fraction pauvre de la paysannerie (on compte une vingtaine de foyers où la famine est quasi-permanente), l'école, comme la charrue, "ce n'est pas pour nous" : à la fois inaccessible et non souhaitable dans les faits car les contraintes économiques qui pèsent sur ces exploitations exigent l'utilisation absolue de la force de travail de leurs enfants. Ces foyers sont souvent dirigés par des adultes âgés de 60 ans et plus et ne comptent pas plus de deux à cinq personnes. La houe manuelle y est l'outil principal de travail et les terres cultivées, essentiellement autour des habitats, sont de petites dimensions : un à deux hectares. La subsistance alimentaire constitue une priorité problématique. Les paysans de cette catégorie ne peuvent pas pour autant renoncer définitivement à la scolarisation primaire de leurs enfants en raison de l'effet de démonstration que les autres familles exercent sur eux.

S'interdire de scolariser à cause de l'imminence permanente de l'échec ou des besoins de l'agriculture en bras, c'est en quelque sorte refuser de donner aux enfants une occasion de tenter leur chance. De toute façon, tant que les conditions de la vie demeurent pénibles, la rémunération dérisoire, les conditions d'agrandissement dans l'agriculture difficiles, les familles riches, moyennes ou pauvres ne peuvent espérer pouvoir retenir durablement les jeunes à la terre et elles le pourront encore moins tant que l'activité non agricole sera socialement et économiquement plus valorisée (Coquery-Vidrovitch, 1980, pp. 35-38).

Quelles que soient les variations dans les attentes scolaires de la paysannerie, elles sont liées en général au souvenir que l'école avait la possibilité d'octroyer des débouchés sûrs et rémunérateurs qui permettaient au fils de venir en aide à la famille. Et malgré l'intensité de l'échec scolaire, ces visions restent inébranlables comme l'exprimait déjà un maître d'école primaire en 1973 : "L'élève qui entre au CP1, son père le voit déjà dans un bureau, assis en train de faire un travail de commis. L'enfant grandit aussi avec cette idée, à l'école ; ça lui fait quelque chose qu'on le renvoie... On recrute ici à peu

(8) La réussite scolaire d'enfants du village démontre aux autres groupes que l'entreprise de scolarisation est possible, et éveille leur intérêt sur la filière scolaire de placement des enfants car "pour qu'un précédent soit suivi par un groupe social, il faut en effet qu'il soit non seulement connu du groupe, mais encore reconnu par lui" (Grignon, 1968, p. 225).

près 65 élèves ; sur ces 65, arrivés au CM2, il n'y en a pas plus de 10 qui vont au secondaire. Tout le reste, ça fait 55, sont renvoyés. Pour ces 55, c'est un rêve qui s'évanouit. Puisqu'ils ont grandi avec cette idée de ne pas cultiver la terre, ça leur est difficile maintenant, une fois quittée l'école, de se réintégrer dans leur milieu" (IEDES, 1973, p. 98). Les enseignants, généralement originaires de la campagne, tiennent le discours dominant suivant lequel l'école actuelle est inadaptée aux besoins du pays, mais, par leur style de vie ostentatoire, ils cultivent et renforcent, parfois de manière inconsciente, le mythe du bien-être fonctionnaire qui leur vaut d'être appelés par les paysans en français les "Messieurs".

Les attentes des paysans à l'égard de l'école continuent d'être ajustées sur ce souvenir de la promotion quasi-certaine qu'assurait la scolarisation, même faible, à l'époque de l'Indépendance, du fait du fort taux d'analphabètes. Or, les paysans cumulent tous les handicaps par rapport à l'école : géographiques, culturels, financiers, matériels. Mais puisque le désenclavement social et culturel de la campagne, lié à son intégration croissante dans le marché, confronte l'agriculture et son mode de vie à ceux des autres groupes, la nature des besoins change en quantité et en qualité en fonction de cette évolution générale. L'accès à l'école, donc au savoir moderne, s'intègre dans ces besoins. Voici pourquoi les notions de "sur-scolarisation", de "mal-scolarisation" fréquemment utilisées pour justifier "l'impasse" actuelle de l'école africaine (Belloncle, 1984, pp. 7-43) tendent, par leur généralité même, à évacuer les déterminations spécifiques du système éducatif. Au mieux, elles donnent une légitimité à l'approche technocratique selon laquelle le fonctionnement du système d'enseignement ne se définit que par ses résultats les plus mesurables. Ainsi, les effets sont pris pour les causes des phénomènes et on oublie que les comportements des groupes à l'égard d'une institution sociale comme l'école sont partie intégrante de la définition même de cette institution.

LA F.J.A., UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT DOMINÉ

C'est dans un contexte favorable à la scolarisation qu'en 1961 l'Education rurale a été présentée à la fois comme une solution à la sous-scolarisation primaire du milieu rural et comme une réponse à la crise de la production agricole.

S'inscrivant dans un plan de "Scolarisation en Haute-Volta" (Christol et Médard, 1959, p. 16) à la demande du gouvernement voltaïque, le but déclaré de l'Education rurale est "d'assurer à la totalité des enfants qui n'ont pu être scolarisés une instruction élémentaire et une formation rurale et civique" (article 2). Pour les dirigeants politiques, l'alphabetisation massive de la population se présentait comme un objectif à atteindre, tant la croyance dans les facultés "émancipatrices" de l'école "française" était forte au lendemain de l'Indépendance. L'éducation rurale "est donnée en trois années dans les centres d'éducation rurale à recrutement triennal, implantés dans les zones à vocation rurale, peu scolarisées, où sont inscrits, par priorité, les élèves de 12, 13 et 14 ans n'ayant jamais été scolarisés" (articles 3 et 5). Il s'agit d'une

action de masse, "une scolarisation de compensation... en fonction du principe suivant : il vaut mieux avoir été à l'école trois ans au lieu de six à neuf ans, plutôt que pas du tout".

Promus eux-mêmes par l'école "française", les dirigeants politiques affirment après l'Indépendance leur volonté de moderniser la structure économique du pays par la formation de cadres compétents et voient dans l'extension de la scolarisation le moyen de relever le défi du sous-développement. Mais, en l'absence d'investissements productifs suffisants, le système scolaire se bloque très rapidement car l'ajustement attendu entre la production de diplômés et la demande économique ne se produit pas.

Jusqu'en 1974, le taux de scolarisation primaire dans le monde urbain, calculé par rapport aux effectifs des enfants d'âge scolaire dont les parents habitent la ville, est dix fois plus élevé qu'il ne l'est dans le monde rural (Lallez, 1976). Or, au problème d'équité que pose la sous-scolarisation du milieu rural s'oppose rapidement la considération du coût qu'implique une extension de la scolarisation. Cette dernière dimension justifie la conception de l'Education rurale à destination des ruraux. Mais les coûts publics de l'Education rurale se révèlent plus élevés que ne le laissaient penser les prévisions et, l'opinion paysanne étant préparée à la réception d'écoles primaires, sa déception n'a cessé de grandir au fur et à mesure qu'elle réalisait que l'Education rurale ne conduisait nulle part ailleurs qu'en agriculture. Très rapidement, les paysans ont vu en cette école une institution mineure et ont empêché progressivement leurs enfants d'y aller (9). A la baisse régulière des effectifs, s'ajoute l'abaissement de l'âge des enfants, de 12 à 7-9 ans souvent. Parallèlement, la dégradation de la situation économique se poursuit avec pour effets l'exode massif des jeunes vers les villes ou l'étranger et une montée du chômage des diplômés qui constituent une force menaçante. Les manifestations populaires de janvier 1966, qui ont conduit au renversement du premier gouvernement de Haute-Volta, mobilisaient une grande masse de ces diplômés sans emploi (10).

(9) Au départ, on a estimé que la scolarité complète à l'école rurale serait cinq fois moins coûteuse que celle de l'école primaire, soit un coût unitaire moyen annuel (l'élève-année) de 6 530 F CFA pour l'éducation rurale au lieu de 13 320 F CFA pour l'enseignement primaire public. Dans celui-ci, le taux moyen de redoublement était de 23 à 25 % et la scolarité moyenne de 7,4 années. Si, en 1966, 11,6 % du budget de l'éducation nationale était réservé à l'éducation rurale contre 49,09 % à l'enseignement primaire, on sait qu'au même moment, l'essentiel des dépenses d'investissement pour les CER était fourni par des organismes internationaux : UNICEF, FED, FAC. Dans la réalité, la dépense éducative pour les CER s'élevait à 8 020 F CFA (année-élève) contre 10 420 F CFA pour l'année-élève du primaire public. Les prévisions concernant l'évolution des CER ne se réalisent pas non plus : en 1972/1973, il n'existe que 737 CER dont 84 pour les filles, soit à peine 20 % seulement de ce qui était prévu, cf. Lallez, *op.cit.*, pp. 21-24.

(10) Les problèmes relatifs à la crise de l'école et ses liens avec la crise économique ressent d'actualité comme le montrent ces réflexions à l'occasion de la rentrée scolaire 1989-1990 : "Crise économique = Crise de l'éducation (...). Le budget est essentiellement un budget de fonctionnement et laisse peu de place à l'investissement. La balance commerciale est en déficit chronique, la dette extérieure est allée en s'alourdisant entre 1981 et 1987 ; le pays connaît un déficit cérééalier important, la part des produits alimentaires dans les importations a été de 18 % environ en 1986 et en 1987. Dans l'enseignement, cette crise se manifeste par (...) une faible capacité d'accueil, moins de 30 % de la population d'âge scolaire fréquente effectivement l'école, un rendement insatisfaisant, moins de 50 % d'admissions au CEP de 1976 à 1977 (...). Et les rares éléments produits par ce système ont de plus en plus de difficultés à trouver des emplois dans l'activité économique et sociale. Par exemple, sur 34568 demandes d'emplois officiellement enregistrées en 1988, seules 3 822 ont pu être satisfaites, soit 11,05 %" (*Sidwaya*, du 29 août 1989).

La rénovation : le projet de la F.J.A.

S'ouvre ainsi en 1973-1974 l'ère de la rénovation de l'Education rurale où s'affirme théoriquement un projet d'enseignement professionnel agricole avec une pédagogie spécifique, dénommé la Formation des jeunes agriculteurs (Canat et Dulan, 1974). Elle a comme "objectif n° 1 : donner une formation pratique et professionnelle s'intégrant dans les programmes des ORD et s'appuyant sur leurs potentialités agricoles ; objectif n° 2 : une éducation fonctionnelle permettant l'acquisition des connaissances indispensables à un agriculteur moderne" (Direction des services de la FJA, 1974). Mais l'environnement social a finalement peu changé : une perte de confiance dans la rentabilité de l'agriculture, un blocage des possibilités d'expansion de l'école primaire alors que, paradoxalement, les opinions lui sont restées favorables. Aussi la FJA doit-elle être en mesure d'éradiquer les aspirations scolaires de la paysannerie afin d'obtenir l'adhésion à son projet. La gestion des biens du Centre de formation, du recrutement des jeunes, des terres à cultiver est confiée aux villageois. L'utilisation des langues véhiculaires à des fins de formation a pour but de dé-scolariser l'enseignement agricole et de contribuer à la valorisation du milieu de vie. L'élévation de l'âge de recrutement à 15-16 ans vise, au bout des trois ans de formation, à rendre les jeunes plus influents dans leurs familles et donc aptes à l'exercice du métier. Et dans l'esprit du projet, les jeunes formés seront d'autant plus motivés à se solidariser qu'ils voudront conserver et développer les acquis de la formation. Les Groupements de jeunes agriculteurs (GJA) qu'ils sont invités à animer constituent d'ailleurs les cadres d'où rayonnera la mentalité communautaire qu'on veut impulser dans les villages : en juillet 1974 ont été adoptés les principes du "développement communautaire" comme orientation générale de la politique en milieu rural. Le village y est "l'unité d'intervention des services officiels" et la "communauté villageoise" "l'unité de développement communautaire" (11).

En dépit de cette rénovation subsistent des obstacles économiques, liés au désir d'indépendance des jeunes à l'égard de leurs parents qui cherchent à les mettre au plus tôt au travail, et des obstacles structurels relatifs, d'une part, aux moyens pédagogiques dont disposent les CFJA pour dispenser un véritable enseignement professionnel et, d'autre part, au fait que la formation se donne en priorité dans les langues locales alors que le français reste la langue socialement dominante apprise notamment à l'école primaire.

Les difficultés de la mise en œuvre

Le CFJA de Toba recrute en 1986 sa huitième promotion dont l'effectif est de 18 jeunes garçons âgés de 12 ans en moyenne au lieu des 16 ans minimum requis ; la même année, celui de Gonsé est à la troisième année de sa huitième promotion (rappelons que le recrutement est triennal) : son effectif est de 18 jeunes dont 12 garçons et 6 filles, contre 15 garçons et 6 filles en deuxième année. Ils ont en moyenne 14 ans au lieu des 19 ans minimum qu'ils devraient avoir au bout des trois ans. Jeunesse et faiblesse des effectifs sont communs aux deux Centres. Pour le formateur de Toba, "cet âge est un obstacle à la réalisation des objectifs de la FJA parce qu'à la

(11) *Essor Rural*, Bulletin de liaison et d'information technique et professionnelle, Ministère du Plan et du Développement rural, Ouagadougou, décembre 1974, n° 18, pp. 13-18.

fin de leur cycle, ils (les jeunes) n'auront pas la parole devant leurs parents pour expliquer ce qu'ils ont appris comme nouvelles méthodes culturelles". Dans le même sens, le formateur de Gonsé pense qu'en raison de leur jeune âge, "les jeunes ne peuvent pas réaliser pleinement les travaux indispensables pour la bonne marche du Centre : culture, artisanat, construction, prestations de services, etc .."

Lors d'une rencontre avec le conseil villageois du Centre de Gonsé (le CVC est élu par les villageois pour assurer la gestion du Centre de formation) à laquelle participaient quelques jeunes, B., 60 ans environ, exploitant moins de trois hectares, est intervenu en ces termes : "Les voilà, ils ont 15 ans, 16 ans, 17 ans, demandez-leur d'aller faire une course à un kilomètre, ils vous demanderont : "Où est le vélo ?, Où est la mobylette ?", et si vous ne leur donnez pas ce vélo ou cette mobylette, votre course ne sera pas faite. Quels droits voulez-vous avoir sur eux si vous ne pouvez leur trouver ce qu'ils veulent ?" Cette intervention résume bien le rapport parents-adolescents dans lequel la réalisation de l'autonomie matérielle et financière des jeunes devient le prix et la condition de l'exercice de l'autorité parentale. A 14-15 ans, le jeune sait la valeur de sa force de travail tant sur l'exploitation de ses parents qu'en ville ou en Côte-d'Ivoire. Les jeunes qui reviennent d'émigration pourvus de bicyclettes ou de postes de radio exercent un attrait sur les autres, les incitant à rechercher leur autonomie. Quand ils reviennent de l'étranger, c'est peut-être pour "aider" leurs parents, mais ceux-ci ne sont plus responsables d'eux.

Les incitations visant à obtenir l'adhésion des paysans à ce projet de formation inclinent chaque chef de famille à envoyer dès que possible un enfant au Centre comme accomplissement d'une obligation. C'est dans ce sens que W. a envoyé son fils de 12 ans au CFJA de Toba : "Je n'ai jamais eu d'enfants au Centre ; on demande des adolescents, mais je leur envoie celui de 12 ans ; c'est ce que j'ai. Mon premier fils, qui a 17 ans, se marie bientôt, il ne va tout de même pas aller au Centre et me laisser le soin de nourrir sa femme". La gestion du CFJA par le village est perçue par nombre de paysans comme une augmentation de charges injustifiée, d'autant que ceux qui scolarisent leurs enfants dans le primaire ne subissent pas tant de sollicitations. Dans une enquête effectuée dans l'ORD de Ouagadougou en 1978, les membres d'un CVC disaient : "Le gouvernement dit que c'est le village qui décide et s'occupe maintenant du Centre ; c'est une malice pour nous abandonner dans notre pauvreté" (12).

Les raisons de l'échec

Les problèmes soulevés par le recrutement des jeunes à l'âge désiré montrent les difficultés de la formation que sa "villagisation" n'arrive pas à résoudre. En prenant l'âge comme critère principal de la formation, certains évaluateurs de la FJA n'hésitent pas à mettre le décalage qu'ils observent entre l'âge requis et l'âge réel sur le compte des parents d'élèves qui manque-

(12) Interview citée par Ouédraogo (H.B.), 1978, p. 31.

raient de conviction pour la formation de leurs enfants⁽¹³⁾ ou qui ne percevraient pas l'intérêt d'une promotion collective du village⁽¹⁴⁾.

Or, non seulement les parents n'ont pas l'autorité que l'on croit sur les jeunes de 15-16 ans, mais encore ces derniers ne sont plus très nombreux dans les villages. Leur précocité dans tant de domaines leur ouvre des champs d'action et de décision jusqu'ici réservés à leurs parents. Ils ont pris un droit à l'autonomie que les parents observent jalousement, désireux qu'ils sont de pouvoir les contrôler. La crise sociale que vit l'agriculture contraint en effet les parents à soumettre dès que possible les enfants, garçons et filles, au travail. Or, la question qu'engendre cette nécessité économique et son caractère ingrat (les jeunes ne bénéficient pas toujours des avantages monétaires en proportion du travail qu'ils fournissent dans l'exploitation) conduisent indirectement les enfants à fuir l'agriculture.

Si l'émigration temporaire des jeunes en ville ou en Côte-d'Ivoire peut être considérée comme un rite quasi-initiatique en raison de son ancienneté, il faut considérer que c'est seulement dans la mesure où les familles disposent d'un patrimoine économique et social (terres, bétail, femmes à doter) suffisant pour assurer la vie des jeunes que ceux-ci sont tentés de revenir, au moins momentanément, sur l'exploitation. Voici pourquoi dans le nouveau contexte social dominé par les rapports monétaires, "l'appartenance d'une famille aux classes les plus défavorisées ne se définit pas seulement par la faiblesse de ce capital, mais aussi par la faiblesse de son aptitude à disposer elle-même de l'avenir de ses enfants et à assurer cet avenir par ses propres moyens" (Grignon, 1971, p. 66).

Rejet par les paysans

Les stratégies déployées dans les couches moyenne et supérieure de la paysannerie pour scolariser dans le primaire visent de plus en plus à éviter le Centre de formation. Elles montrent que la déstructuration de la société traditionnelle a notamment pour effet de priver les familles des moyens matériels et moraux d'assurer comme par le passé l'avenir de leurs enfants.

Les chefs des familles-exploitations savent que l'étroitesse de leurs exploitations, jointe à leur endettement perpétuel auprès de l'ORD, rend leur faillite économique possible, mais encore les exposent à la misère totale dès la moindre sécheresse ou le premier imprévu. Parce qu'ils ont une conscience plus forte de la précarité de leur situation, ces paysans sont les plus hostiles au CFJA. Ils préfèrent l'école primaire parce que l'enfant qui y réussit a des chances de devenir "quelqu'un" et qu'en cas d'échec, il pourra toujours emprunter le chemin de l'émigration avec en prime son petit bagage scolaire. Les rudiments de calcul, mais surtout de français que l'on apprend à l'école primaire confèrent une plus-value à sa force de travail que n'a pas et ne peut

(13) Pour G. Belloncle (1984, p. 191), les paysans "sont prêts à (...) sacrifier" au Centre la tranche d'âge "inactive" parce que "lorsque la FJA recrute dans la tranche d'âge des 15 à 20 ans, elle touche déjà de jeunes actifs dont la participation aux activités du Centre priverait les familles d'une force de travail appréciée".

(14) Ainsi, S. Espinasse et M. Veillon (1979, p. 12) ont eu l'impression que "personne n'était encore réellement convaincu d'un investissement de formation auprès des jeunes actifs pour l'avenir collectif du village".

avoir celui qui sort du CFJA, parce que l'enseignement s'y donne essentiellement dans les langues nationales. Il est d'ailleurs reconnu que les ex-scolarisés du primaire obtiennent de meilleurs emplois à l'étranger. Ceci explique que leur émigration soit le plus souvent définitive.

C'est parce que la scolarisation primaire rend virtuellement la mobilité plus positive qu'elle est également préférée par les *paysans aisés* chez qui les conditions de travail n'exigent plus la présence de la totalité des enfants dans l'exploitation. D'ailleurs, le caractère "contraignant" du recrutement au CFJA n'empêche pas les parents de ces catégories de pousser leurs enfants à l'exode. Le formateur des jeunes agriculteurs de Toba cite les motifs des absences provisoires ou définitives invoqués par des parents d'élèves : "B. aide à la construction de l'étable ; S. a été mordu par un scorpion ; I. a mal au cœur ; Y. s'est évadé de la maison depuis le mois de mars ; H. est absent depuis le mois de février car son père est gravement malade, etc ...". L'incitation à fuir le CFJA est l'indice le plus clair du rejet de l'enseignement agricole. Ces *paysans préfèrent perdre l'apport intermittent en travail que le jeune "mobilisé" au Centre leur accorde, car ce partage ne leur convient pas, et profiter des salaires que leur enfant obtiendra en s'employant comme ouvrier.*

La pauvreté, dans la couche inférieure de la paysannerie, fait du travail des enfants de 7, 8, 9 ans une condition de survie si bien qu'une exigence de formation leur paraît moralement peu défendable. Toutefois, en raison de l'exode systématique des jeunes, ces familles sont encore les moins hostiles à inscrire leurs enfants au CFJA car elles espèrent ainsi profiter de leur aide dans l'exploitation familiale les jours où ils ne vont pas au Centre, c'est-à-dire le jeudi, le samedi et le dimanche.

Dans les familles pauvres, la tradition sous toutes ses formes est bien présente et constitue à maints égards la norme la plus appropriée pour résoudre les problèmes qui se posent : la force physique, les ruses pratiques sont par exemple des aptitudes qui permettent de gérer les contraintes quotidiennes. Ni l'analphabétisme ni l'utilisation des mesures traditionnelles — le pas pour l'évaluation de la longueur, le doigt pour mesurer l'épaisseur, le panier pour mesurer la quantité de la récolte, la course du soleil pour mesurer le temps, etc — ne constituent des handicaps. Ils sont le "vrai" de l'univers dans lequel ces groupes évoluent. L'enseignement professionnel, qui se présente comme le remède à un "mal", survient donc comme la conséquence d'un mauvais diagnostic.

Besoins nouveaux

Dans la catégorie des *paysans "capables"* d'innover, les besoins nouveaux sont dominés par la technique et les savoirs afférents, tels le calcul et surtout l'information sur les prix et les mécanismes de la pesée du coton. L'importance accordée à ces éléments de la connaissance est liée à la prépondérance des relations marchandes que ce groupe entretient avec l'extérieur. Le type idéal de ce groupe se trouve dans la personne du *paysan-commerçant*. À Toba comme à Gonsé, ce groupe symbolise la tendance modernisante ; on y rencontre les autodidactes (en français) dont les comportements sont significatifs des changements culturels qui résultent de l'exercice de certaines activités.

O., 42 ans, autodidacte de Toba, chef d'une famille-exploitation de cinq membres dont ses deux épouses, dit : "Comme je ne cultive pas la terre à plein temps, j'essaie de m'organiser pour que ma famille ait à manger et que je continue à avoir un peu d'argent ; je sépare toujours les dépenses de mon commerce de celles de ma famille ; il faut que je sache combien d'argent du commerce a été utilisé pour payer des gens qui sont venus cultiver et si les produits vendus aux récoltes remboursent ces dépenses ; je note les différentes dépenses à l'aide des opérations de la calculette ; j'ai appris à calculer avec mon fils qui était à l'école". Si la double activité induit la nécessité d'une maîtrise d'opérations de ce genre, la volonté de ne pas être trompé dans les rapports d'échanges motive quelques paysans à rechercher les informations les plus pratiques pouvant avoir un effet immédiat sur l'activité agricole. N'est-ce pas pour cette raison que le médiateur reconnu entre les paysans "modernisants" et la science, le savoir, se trouve être le vulgarisateur ou l'encadreur de l'ORD, et qu'ils sont disposés à investir matériellement en vue d'acquérir un équipement de labour ?

Quoiqu'il en soit, deux traits de la formation semblent inspirer la réserve des paysans moyens et "riches" à l'encontre de l'enseignement professionnel : la promotion d'une culture technique à la FJA qui s'appuie sur les jeunes pour lesquels on attendait plutôt une scolarisation de type classique et le thème de "l'option nationale de développement" (qui justifie que la formation se donne prioritairement dans les langues nationales) qui entoure sa mise en œuvre.

Problèmes structurels de l'enseignement professionnel

La promotion d'une culture technique à la F.J.A.

La prépondérance du travail manuel est liée au projet de faire des Centres de formation des "exploitations agricoles véritables", ce qui accrédite l'idée de leur auto-équipement technique. Or, notamment en raison de la mauvaise qualité des terres qui leur sont concédées, les CFJA ne peuvent s'équiper eux-mêmes qu'en pratiquant à outrance, comme à Toba, l'agriculture commerciale et en mettant fortement à contribution la force physique des jeunes. Ainsi, le CFJA de Toba s'est équipé depuis 1982 de deux paires de bœufs, deux charrues, une houe bineuse. En 1986, il exploite huit hectares sur lesquels il cultive du coton, du sorgho, du mil, du sésame, de l'arachide, du soja et du haricot vert. De son côté, le CFJA de Gonsé dispose de cinq hectares et pratique les mêmes cultures.

Les Centres de formation manquent d'encadrement technique : alors que dans le projet de la FJA, les CFJA devaient bénéficier de l'encadrement technique d'organismes agronomiques dont l'ORD, on constate sinon une indifférence, du moins une opposition entre les types d'intervention de l'ORD et du CFJA. La conception de la modernisation agricole de l'ORD lie l'équipement technique au développement des cultures de rente et à l'utilisation d'engrais minéraux ; et dans la mesure où le Centre de formation veut incarner cette modernité, il devient, au même titre que le paysan individuel, un client au lieu d'être "un moyen éducatif de base de l'ORD" (Direction des

services de la FJA, 1974, p. 14). Parce qu'il agit dans le cadre de la stratégie globale du développement, l'ORD définit en quelque sorte les règles de la vie agricole auxquelles le Centre de formation est obligé de se soumettre pour rester un centre agricole techniquement crédible. Et, dans cette orientation, il ne se distingue de l'exploitation paysanne ordinaire que parce qu'il est une institution et non une famille paysanne. Pour le reste, il se contente d'imiter les méthodes de travail existant dans les villages (pour lesquelles, en particulier, la culture attelée est surtout un moyen d'étendre les surfaces de cultures), ce qui conduit les paysans à s'interroger sur son intérêt. Certains, dans la couche supérieure de la paysannerie de Toba notamment, n'hésitent pas à dire que le Centre "exploite" les jeunes.

Le dénuement des Centres en moyens pédagogiques adéquats fait donc que l'enseignement ne peut être "fonctionnel" comme le prévoit le projet de formation. La fonctionnalité de la formation signifie l'adéquation du programme, des manuels, des vocabulaires, des exercices pratiques liés aux cours théoriques, aux objectifs économiques, politiques et sociaux de la FJA. Il s'agit d'une fonctionnalité plurielle dont le principe directeur est l'articulation maximale de l'apprentissage avec la vie de l'agriculture. Mais la pauvreté matérielle des Centres réduit les objectifs d'apprentissage à ce qui est appris dans les familles, empêchant toute prospection de méthodes nouvelles de travail. La fonctionnalité de la formation renvoie à un contexte de changement qui n'existe pas dans la réalité.

La question du français

Le principe de réaliser l'alphabétisation et la formation dans les langues des localités où sont implantés les CFJA a été retenu en 1975. Son adoption est lié au choix d'une "option nationale de développement", à l'espoir d'y parvenir par l'enseignement dans ces langues, cet enseignement étant facilité par le fait que plusieurs langues locales, jusque là non écrites, disposent maintenant d'un alphabet. Si l'on définit la politique linguistique comme "l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie nationale" (Calvet, 1987, pp. 154-155), alors le Burkina-Faso n'en a pas réellement (Nikiema, 1980). On compte 70 langues nationales dont les principales sont le "moore", le "fulfuldé", le "jula"; en face de ces langues, le français reste la langue dominante, si bien que, dans ce cas, on peut parler de "plurilinguisme à langues dominantes minoritaires, où les langues statistiquement dominantes sont en fait des langues politiquement et culturellement dominées" (Calvet, 1987, p. 54). Non seulement il est difficilement imaginable que l'alphabétisation puisse se faire dans toutes les langues recensées, mais aussi l'absence d'une politique linguistique induit une faible maîtrise écrite de ces langues qui limite inévitablement la portée d'un enseignement appuyé prioritairement sur elles.

Parce que le français reste le véhicule privilégié de l'univers technique et des idées "modernes", que les exigences techniques de l'activité agricole imposent chaque jour davantage sa connaissance, les ruraux ignorant cette langue entretiennent des rapports de soumission à l'Etat et à la société moderne. On comprend alors que les membres des familles-exploitations et des grandes familles de Toba, en raison de la prépondérance des activités marchandes et commerciales dans leur travail, voient dans leur faible

connaissance du français un des freins à leur développement et cherchent à mieux la maîtriser. La scolarisation primaire de leurs enfants conforte leur volonté de s'intégrer dans un univers propice à leur développement. Les informations et savoirs qu'ils sollicitent auprès des vulgarisateurs renvoient d'ailleurs à cette culture technique et pratique que l'on peut utiliser immédiatement. Ils se meuvent dans l'espace social du village où l'alphabétisation en langue nationale n'apparaît pas comme une nécessité. Aussi ne s'interrogent-ils pas sur la menace que l'importance croissante du français fait peser sur leur langue. Ils ont un rapport fonctionnel au français et, de ce fait, ne perçoivent pas l'intérêt souligné par les gouvernants d'assurer l'enseignement agricole dans les langues locales. Ils le comprennent d'autant moins que, dans la représentation collective, la scolarisation est étroitement associée à l'école primaire où l'apprentissage en français conduit les enfants vers des métiers non manuels. Les images d'universalité, de capacité à agir sur les choses sont associées à la langue française et s'opposent aux langues nationales qui sont entrevues comme des véhicules du passé sans perspectives. Ces images et les sentiments qu'elles engendrent sont attestés par le fait que la langue française est maintenue comme langue officielle de l'Etat, dont la structure repose sur la reproduction de l'école "française". L'exaltation récente d'une alphabétisation massive des adultes dans les langues nationales préfigure-t-elle une réforme en profondeur du système d'enseignement ?

Pour légitimer l'utilisation des langues nationales dans la formation, sont invoqués les arguments de la tradition communautaire, de l'identité culturelle. Alors que l'école "française" continue à remplir les fonctions de promotion sociale, ces arguments signifient que l'on attribue au groupe des ruraux le soin de gérer un patrimoine linguistique aux perspectives réduites, tout en laissant implicitement à un autre groupe détenteur de la culture dominante les fonctions de direction et de contrôle de la société. Pour les chefs de familles-exploitations en particulier, ces justifications constituent des pièges qui visent à les enfermer dans leur sous-scolarisation et leur sous-développement. Ils estiment que leur développement passe par des initiatives concrètes telles que l'accès facile au crédit, l'aménagement de l'espace hydro-agricole, l'augmentation des prix des produits agricoles, l'accès libre à la scolarisation générale, etc., toutes choses qui sont indépendantes des langues.

A quoi sert la F.J.A. ?

En s'interrogeant sur la signification d'une école destinée aux seuls fils de ruraux, les paysans ne peuvent distinguer le CFJA d'une école pour pauvres, même très insolite, alors qu'elle s'adresse à des jeunes et bien qu'elle se proclame professionnelle. Le détour de la formation par les jeunes, socialement et professionnellement inexpérimentés, aboutit concrètement à détourner les parents d'une formation qu'ils estimaient devoir leur être en quelque sorte destinée. La logique du changement en milieu agricole voudrait en effet que toute action, fût-elle scolaire, qui s'assigne ce but, s'adressât aux chefs de familles, producteurs directs, aptes par leur situation professionnelle et leur expérience à l'intégrer dans leur pratique pour en stimuler la continuité. Mais une telle logique autorise-t-elle encore l'existence des CFJA ? La forma-

tion y est trop pratique : préparer les sols, semer en lignes, répandre l'en-grais, trier les plants, butter et débutter, conserver les grains, ou encore tresser des nattes, coudre pour les jeunes filles à Gonsé, arroser un petit jardin potager, dresser les bœufs et les atteler sont les principaux gestes que les jeunes apprennent au Centre et qu'ils peuvent également apprendre chez eux. Plus théorique, cette formation ne serait pas applicable car les conditions de la production restent rudimentaires et requièrent surtout un fort investissement de l'énergie humaine. Les jeunes réclament davantage de français dans l'enseignement (cf. tableaux 2 et 3) parce qu'ils savent que l'apprentissage agricole réalisé dans la langue locale ne leur offrira aucune valorisation professionnelle ni sociale.

Tableau 2.
Horaires quotidiens
des cours par année
d'études dans des
Centres de formation
de jeunes agriculteurs

Nature des activités	1ère année	2ème année	3ème année
Matinée			
Travaux permanents (activités pratiques)	1 h	1 h	1 h
Travaux saisonniers (semis, labour...)	3 h	2 h 45	2 h 45
Synthèses (RAR)*	1 h 15	1 h 15	1 h
Après-midi			
Calcul instrumental	0 h 45	0 h 50	0 h 45
Français	1 h	0 h 50	0 h 45
Alphabétisation fonctionnelle	0 h 45	0 h 50	0 h 50
Récréations	0 h 15	0 h 15	0 h 25
Total	8 h	7 h 45	7 h 30

Source : Centres de formation des jeunes agriculteurs de Toba et de Gonsé, 1986.

* RAR : Réflexion - Action - Réflexion.

Bien que le français soit considéré seulement comme une langue secondaire, classée parmi les "connaissances instrumentales" de la formation, les formateurs consentent, souvent sous la pression des jeunes, à les alphabétiser en français. Les formateurs sont recrutés sur la base des diplômes obtenus dans le second cycle de l'enseignement général et répartis dans les aires linguistiques auxquelles ils appartiennent à la suite d'un recyclage linguistique. En raison du faible niveau de la formation, les jeunes ressentent parfois leur présence au Centre comme une perte de temps, préférable toutefois aux exploitations familiales où les exigences du travail sont plus élevées et plus monotones, et manifestent l'empressement de terminer le cycle de formation pour fuir la condition paysanne qui les attend, en émigrant en ville ou à l'étranger.

Tableau 3.
Motivation de l'apprentissage chez les jeunes dans les Centres de Formation de Toba et de Gonsé

Raisons de satisfaction et d'insatisfaction invoquées dans l'ordre décroissant	Année du cycle et nombre de jeunes		Total des réponses	
	Toba Juillet 85 18 jeunes de 1ère année Age moyen : 12 ans	Goncé Août 86 23 jeunes de 2ème année Age moyen : 14 ans	Nombre de réponses	% par rapport au nombre total
On apprend à lire et à écrire en français	15	16	31	76
On a un bon formateur	14	19	33	80
L'apprentissage n'apporte rien	12	14	26	63
On n'apprend pas assez de français	11	12	23	56

Source : Enquêtes de l'auteur auprès des CFJA de Toba et Gonsé, 1985-1986.

Consentir à envoyer son fils ou sa fille suivre un enseignement agricole suppose la conscience et l'anticipation d'un intérêt du savoir scolaire que l'état actuel de l'agriculture ne permet pas de discerner, l'objet essentiel du travail y étant de garantir la sécurité alimentaire. Sachant que la culture atteinte constitue la pointe de la technique dans les villages, le travail agricole requiert des opérations simples qui n'imposent pas de compétences spécifiques, l'auto-formation collective suffit comme forme d'apprentissage du métier. Non seulement les éléments et méthodes d'apprentissage de l'activité agricole ne sont donc pas perçus comme susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage scolarisable et programmable, mais encore les paysans ne perçoivent pas comment un tel apprentissage pourrait s'appliquer.

S'avouant plutôt impuissants face à la dégradation de la situation de l'agriculture, les paysans revendiquent un élargissement des horizons professionnels pour leurs enfants. Ils voient en l'école primaire un des facteurs de cette mobilité parce que celle-ci conduit ailleurs qu'à l'agriculture. Les actes de la survie dominent la vie quotidienne dans les villages et rien n'y annonce un enseignement agricole qui, finalement, est porteur d'une réflexion sur les conditions d'action sur l'avenir. Que peut faire une formation, aussi bonne soit-elle, sur une structure sociale rendue apathique par les mécanismes extérieurs qui la dominent ? En ce sens, les changements successifs de gouvernements n'ont pas affecté l'organisation générale de l'enseignement agricole ni de la formation des ruraux. La Direction de la formation et de l'organisation du monde rural (DFOMER), créée en 1985, vise à remplacer la FJA dans l'objectif d'un développement global s'appuyant sur l'organisation "politique" des ruraux au niveau local. Si l'on suppose que cette orientation traduit une volonté politique nouvelle de favoriser la prise en charge de leur formation par les paysans, on peut s'interroger sur la cohérence d'une telle volonté d'autant que les écoles primaires, dont on encourage officiellement et parallèlement la construction, agissent clairement contre la FJA dans sa forme actuelle, comme l'explique le formateur de Gonsé : "L'existence d'une école primaire menace la continuité du CFJA. Pourquoi ? Avant la construction de

l'école primaire, il y avait plus de 100 jeunes qui se présentaient au CFJA le jour du recrutement et l'on n'en prenait que quelques-uns, les plus âgés. Depuis la mise en route de l'école primaire, il faut beaucoup sensibiliser et se retrouver le jour du recrutement avec tout au plus 30 enfants en bas âge".

*

* *

Le paradoxe de la rénovation pédagogique, quoi qu'en disent ses instigateurs, est que, loin de contribuer au développement des cultures autochtones, elle confirme leur double relégation, spatiale (elles sont cantonnées à la campagne) et sociale (elles ne peuvent transmettre que les valeurs de la tradition en raison de la faible maîtrise écrite des langues locales), et ne favorise ni la limitation de l'exode des jeunes ni le progrès de l'agriculture. L'option nationale de développement qui sous-tend la FJA explicite l'idéal éducatif de l'Etat burkinabè à un moment donné : créer un système d'éducation dont la performance serait appréciée selon sa relation avec le système économique ; développer l'agriculture en y maintenant les forces vives et, pour ce faire, "fermer" les portes de l'exode des jeunes en dispensant l'enseignement dans les langues locales. Un cadre serait ainsi créé pour le "développement communautaire villageois", leitmotiv de la politique en milieu rural. Aussi peut-on supposer que l'institution de la Formation des jeunes agriculteurs a été commandée beaucoup plus par les transformations survenues dans la structure scolaire traditionnelle que par les conditions économiques et sociales de la production agricole. Et les paysans ne semblent pas s'y méprendre qui soupçonnent l'enseignement agricole de contribuer à leur relégation scolaire et sociale.

L'extension de l'économie monétaire à la campagne entraîne l'affaiblissement des liens sociaux lignagers traditionnels, la disparition des organisations traditionnelles d'entr'aide, et favorise la montée de l'individualisme. Dans ce contexte, la référence communautaire à la FJA semble tenir autant du néo-populisme que de "l'idéologie développementaliste" (15) dans laquelle le thème du développement villageois notamment a pour corollaire une idéalisation des structures sociales villageoises. La référence communautaire constitue alors un prélude au désengagement de l'Etat, condamnant ainsi les paysans à prendre en charge les problèmes liés au développement de leurs communautés. On saisit mieux les incertitudes qui pèsent sur l'avenir des localités, puisque les conditions de l'organisation collective s'y détériorent au moment même où sur le plan local, les affaires qu'elle a à traiter prennent plus d'importance. N'est-ce pas, en effet, les instances collectives qui sont appelées à traiter des financements liés aux investissements sociaux comme le dispensaire, la maternité, l'école, à organiser si possible la collecte et la commercialisation des produits, à défendre si possible leurs prix et les revenus agricoles, à envisager si possible la restauration ou l'aménagement des espaces de culture et à concevoir et contrôler si possible l'enseignement agricole ?

(15) "L'idéologie développementaliste tend à faire coïncider l'unité sociale et géographique élémentaire (le village) et l'unité de référence historique (la "tradition") pour en faire le point de départ de toute modernisation possible, qu'elle soit plus ou moins spontanée ou dirigée" (Augé, 1973, p. 240).

BIBLIOGRAPHIE

- AUGÉ (M.), 1973 — L'illusion villageoise. Les limites sociologiques et politiques du développement villageois en Côte-d'Ivoire, *Communautés, Archives des sciences sociales de la coopération et du développement*, n° 34, juillet-décembre.
- BELLONCLE (G.), 1984 — *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala.
- CALVET (L.J.), 1987 — *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CANAT (J.), DULAN (M.), 1974 — *Projet de rénovation de l'éducation rurale. Participation du FAC (Fonds d'Aide et de Coopération) au financement du Bureau pédagogique*. Rapport de mission effectuée du 11 mai au 3 juin 1974, Ouagadougou, multigraphié, 60 p.
- CHRISTOL (J.), MÉDARD (R.), 1959 — *Scolarisation en Haute-Volta*, Paris, SEDES.
- COMITÉ INFORMATION SAHEL, 1974 — *Qui se nourrit de la famine en Afrique ? Le dossier politique de la faim au Sahel*, Paris, Maspéro.
- COQUERY-VIDROVITCH (C.), 1980 — *Sociétés paysannes du tiers-monde*, Lille, Presses universitaires.
- DIRECTION DES SERVICES DE LA FJA, 1974 — *Base doctrinale de la FJA*, Ouagadougou, Ministère du Développement rural, novembre.
- ESPINASSE (S.), VEILLON (M.), 1979 — *Rapport de mission auprès du service pédagogique de la FJA*, Ouagadougou, février, multigraphié.
- GRIGNON (C.), 1968 — L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale, *Revue Française de Sociologie*, IX, n° spécial.
- GRIGNON (C.), 1971 — *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Editions de Minuit.
- IEDES, 1973 — *L'Education rurale et la diffusion des techniques agricoles en Haute-Volta*, Université de Paris I.
- LALLEZ (R.), 1976 — *L'innovation en Haute-Volta : éducation rurale et enseignement primaire*, Paris, UNESCO.
- NIKIEMA (N.), 1980 — La situation linguistique en Haute-Volta : travaux de recherche et d'application sur les langues nationales, in *Documentation linguistique pour les pays en développement : cas, problèmes, solutions*, Paris, UNESCO, ED-80/WS/22.
- OUÉDRAOGO (A.P.), 1989 — *Enseignement agricole et formation des ruraux. L'exemple de Toba et Gonsé, villages du Burkina-Faso*, Thèse de 3ème cycle, EHESS, Paris.
- OUÉDRAOGO (H.B.), 1978 — *Opération intergénérationnelle en Haute-Volta. Conseil Villageois, FJA et développement des communautés de base : étude de cas sur 8 villages de l'ORD de Ouagadougou*, Diplôme de l'EHESS, Lyon.