

Education, caractères et développement

Denis Amoussou-Yeye*

Abstract: *Francophone African educational systems are in crisis. The causes are to be found in the legacy of the colonial educational system which inculcated exogenous ideological constructions and contributed to fostering attitudes and behaviours inimical to the development of individual personalities. As development should be centred on human beings, Africa needs educational systems geared towards the development and realization of individual potentialities and aspirations, through educational programmes which combine knowledge, savoir-faire and savoir-être.*

Problématique, éducation et développement

la transmission de savoirs nouveaux, fonction première d'un système d'éducation avancé est, par nature, révolutionnaire et source de transformations sociales (...). Dans l'état actuel des choses, c'est donc l'hypothèse du rôle transformateur du système éducatif qui se vérifie.

G. Fragnières

L'éducation, un important facteur de développement

Les décennies du développement — nous sommes dans la quatrième et la dernière avant l'an 2000 — passent avec chacune leurs préoccupations majeures et leurs mots d'ordre, reprenant ou corrigeant ceux de la décennie passée. Pour la première, le développement signifiait avant tout croissance économique. On pensait alors, dans l'euphorie des indépendances africaines des années 1960, qu'il suffisait d'une bonne assistance financière pour venir à bout du sous-développement, occultant ainsi l'importance capitale du facteur humain. La deuxième décennie atténua profondément cet optimisme développementaliste et mit l'accent sur «l'approche ressources humaines» où l'homme redevient sujet et objet de tout processus de développement compris dorénavant non plus seulement comme une simple croissance économique du PNB — d'où la nécessité de la transformation des structures économiques — mais aussi comme le développement des ressources humaines; ce qui nécessite aussi la réforme des structures politiques et sociales. Accepter que l'homme redevient le point de départ de toute stratégie de développement, c'est reconnaître l'importance capitale de l'éducation en tant que système organisé de transmission de connaissances, de savoir-faire et de clarification des valeurs. Elle est destinée à fournir à l'homme en voie de développement les moyens nécessaires pour conduire de

la manière la plus efficace le développement, parce qu'elle devrait lui permettre d'abandonner des conditionnements comportementaux renforçant l'état du sous-développement pour de nouveaux conditionnements plus aptes à favoriser son emprise sur le milieu et les changements sociaux en cours afin d'être capable de la transformer.

Les tares du système éducatif postcolonial

Il est devenu banal de dire que le système éducatif laissé par le colonisateur ne peut être un instrument d'éducation pour le développement; parce qu'il n'est qu'une pâle copie du système métropolitain avec en plus la mesquinerie. A l'indépendance du Congo-Belge devenu Zaïre, il n'y avait pratiquement pas de cadres ayant subi un enseignement universitaire. Dans l'Afrique ex-française, l'école primaire supérieure correspondait à l'actuel premier cycle du secondaire avec ou sans Brevet élémentaire, et qui conduit à être commis aux écritures. Ceux qui sortaient de cette école très sélective, n'ont que deux débouchés: l'enseignement aux Ecoles normales de Dabou (Côte d'Ivoire) et William Ponty (Sénégal), où intégrer la catégorie d'une espèce coloniale d'infirmier-major: *les médecins africains*. En tout et pour tout, le cursus ne dépassait pas le Brevet d'enseignement professionnel (niveau de classe de première). Le Baccalauréat (avec ses deux parties) et la possibilité de poursuivre des études universitaires ne sont devenus effectifs que vers la fin de la colonisation (1957).

L'école coloniale avait, en effet, pour seule finalité de former des cadres subalternes ou quelques cadres moyens (dans l'enseignement ou la santé) dont avait besoin la machine coloniale. Or, la situation coloniale, l'une des principales causes du sous-développement de l'Afrique, ne saurait, c'est un truisme, conduire au développement. Parce que l'école coloniale et son prolongement postcolonial ne sont que des systèmes éducatifs extravertis. L'UNESCO (1986) est la première institution des Nations-Unies à dénoncer avec vigueur cette situation:

l'éducation fournissait en même temps que la pacification des esprits des compétences techniques et intellectuelles pour faire marcher les colonies. L'éducation a donc joué un rôle idéologique et économique, le rôle idéologique permet et prépare le rôle économique de l'éducation qui est de favoriser l'exploitation et le transfert des ressources indigènes vers les métropoles.

Or, l'éducation formelle continue dans les pays africains de reproduire le système éducatif institué par la colonisation. Elle continue dans une large mesure de dispenser des connaissances inadaptées, porteuses de valeurs et références éloignées de l'expérience sociale. Elle continue de véhiculer «des schémas idéologiques et des comportements qui valorisent l'individualisme, idolâtrant le mode de vie occidental. Elle se trouve déconnectée de la réalité des sociétés africaines confinées dans la misère, dans une arriération

économique et sociale que »eul un grand effort collectif peut relever" (UNESCO 1986). Il est vrai que de grands efforts ont été faits dans la réforme des programmes de certaines disciplines comme la littérature, l'histoire, la géographie notamment. Mais les fondements socioculturels de ces connaissances scolaires demeurent coupés des connaissances pratiques et morales qu'exige le défi du développement; si bien que les instruits africains, francophones notamment, sont souvent en déphasage par rapport aux besoins de leurs milieux dont ils sont de ce fait effectivement et intellectuellement coupés, optant dans le meilleur des cas pour un mode de vie extraverti, ou dans les cas les plus graves, demeurent complètement paralysés par des conflits aussi insurmontables qu'épuisants. En effet, comme l'âne de Buridan, ils ne savent souvent pas quels choix opérer. D'autres sombrent dans l'opportunisme le plus vulgaire.

L'alternative de l'école nouvelle

Evidemment, face à ce constat, la première tâche que s'était imposés les révolutionnaires béninois était d'opérer une réforme en profondeur du système éducatif; elle échoua au même titre que la révolution elle-même. Il est utile d'analyser les causes de cet échec.

La réforme du système éducatif de 1975 partait aussi d'un souci ancien des gouvernements africains. En effet, aux lendemains des indépendances, les nouveaux gouvernements africains avaient tous misé sur l'éducation dont ils avaient d'ailleurs exagéré l'importance en ramenant le problème du développement à une simple question d'éducation. Il suffisait, croyait-on, de former des cadres techniquement compétents en nombre suffisant pour régler comme un coup de baguette magique la question du développement. Seulement, les apprentissages modelés par l'école postcoloniale, n'étaient pas différents de ceux de l'école coloniale, et de ce fait les conditionnements comportementaux renforcés à l'école, étaient les mêmes que lors des beaux jours de l'école coloniale. Ils n'étaient guère plus pertinents dans la stratégie de transformation du milieu. Bien plus, il avait semblé que l'école postcoloniale, loin d'être un facteur incontestable de développement, en était au contraire un frein puissant; parce qu'elle ne formait derechef que des élites extraverties inadaptées, peu prêtes à relever le défi du développement, assumant ainsi leur mission historique. L'éducation en tant que telle, on en convenait, n'était pas en cause, dans la mesure où paradoxalement la dernière décennie de développement des Nations-Unies en avait souligné l'importance. L'éducation en tant que stratégie de changement de comportements et d'acquisition de nouveaux schémas comportementaux était bel et bien un facteur de développement. Donc on était venu à incriminer les systèmes éducatifs en vigueur en Afrique, quand éclata la révolution béninoise de 1972.

De 1972 à 1975, se prépara un vaste programme de réforme éducatif. Le Bénin, surnommé le Quartier latin de l'Afrique, pépinière de cadres compétents en nombre si bien qu'il reste le premier pays d'Afrique pour l'effectif pléthorique de sa fonction publique et l'indice de la fuite des cerveaux, qui continue d'exporter son excédent de cadres vers d'autres pays de la sous-région et d'Afrique, devrait donner en même temps que l'exemple d'une révolution politique et économique, celle d'une révolution culturelle dont le socle est son système éducatif. Le credo actuel était que c'était l'éducation néocoloniale qui était responsable de son incapacité à amorcer le décollage économique. Le Bénin en 1972, en effet, semblait donner des signes certains de stagnation et de régression.

La réforme de l'éducation parachevée en 1975 par la Loi d'orientation dite de l'Ecole nouvelle, avait suscité au départ beaucoup d'espoirs, d'enthousiasme et même d'encouragements de la part de l'UNESCO. Cependant, après une décennie d'application, son bilan reste maigre. Les états-généraux de l'éducation d'octobre 1990 en ont identifié trois principaux: les effets pervers des forces d'inertie; la précipitation dans l'exécution de la réforme; et l'insuffisance des moyens matériels et humains mis en oeuvre.

Tous les credo de l'Ecole nouvelle: faire de l'école un lieu d'initiation à la production liant ainsi travail théorique et travail pratique, référence constante aux valeurs et normes de l'environnement, promotion de la culture populaire, développement des disciplines instrumentales aux dépens des humanités toutes dominées par la langue et la culture françaises, étaient si radicaux qu'ils étaient venus échouer contre la force d'inertie des habitudes inculquées par près d'un siècle de domination coloniale et néocoloniale; sans compter l'opposition vive, quoique sourde, de la part de larges couches de l'élite béninoise encore très attachée à l'ordre ancien. En effet, des parents qui à la maison parlent français à leurs enfants et n'ont désormais plus d'autres références culturelles que l'ex-puissance coloniale et qui s'attendent évidemment à les voir au bout du cursus scolaire comme des gens cultivés style «honnête-homme», accepteront difficilement de les voir ainsi «rebantouisés». Frantz Fanon dans *Peaux noires, masques blancs*, Octave Mannoni dans *Psychologie de la colonisation* et Albert Memmi dans *Portrait du colonisé*, ont minutieusement décrypté ce fameux «complexe du dominé» que décrit aussi K. Clark dans *Ghetto noir*. La marque de l'oppression (A. Kardiner) fait du colonisé en particulier, un être au narcissisme ébranlé, au «moi» faible et à la personnalité de base fragilisée.

Ce succès de l'entreprise coloniale sur le plan psychologique est la clef de sa pérennité même. Le colonisé, en proie à un véritable processus psychopathologique d'éclatement de son «moi» en deux images, hait et projette son être profond dans les ténèbres de la sauvagerie et de la barbarie; cette partie haïe de lui-même, il la boucle hermétiquement par un ensemble

de mécanismes de défense névrotiques, tandis que son moi idéal incarné par l'univers du colonisateur est continuellement l'objet d'un processus d'introjection magique. Ce fait explique, l'échec de toutes les révolutions culturelles postcoloniales en Afrique. Il rend compte pour une grande part de l'échec de l'École nouvelle, symbole d'une coupure radicale avec la «Mère-patrie». Les succès des révolutions bolcheviques en Russie, en Europe centrale, en Asie centrale, en Chine, au Vietnam signifie seulement la force de la résistance culturelle primitives de ces nations à l'emprise de l'aliénation culturelle. Que le Bénin, le Congo, la Guinée, le Mali, (pour ne citer que ceux-là), arc-boutés sur un nationalisme frileux saupoudré d'un bolchevisme tropicalisé, aient tenté — en vain peut-être — de secouer cette emprise impériale de l'ex-colonisateur, est à mettre à l'actif de la solidité de leur identité socio-historique. L'échec de toutes ces révolutions politico-culturelles est à mettre au compte des conséquences disruptives de la situation coloniale.

En dehors des pesanteurs socioculturelles, la cause la plus importante de l'échec de l'École nouvelle — et de la révolution culturelle dont elle est porteuse — la seconde cause de la faillite de cette réforme est la précipitation dans son exécution. Il aurait fallu une campagne plus longue de sensibilisation de la population et une planification rigoureuse du projet fondée sur une expérimentation prudente avant sa mise-en-oeuvre; le temps de former les ressources humaines capables d'en assurer le succès et de mobiliser les ressources matérielles et techniques nécessaires. Le système éducatif aurait pu ainsi évoluer de lui-même lentement et se transformer progressivement mais sûrement. Malheureusement ici, comme dans le champ socio-politique et économique, la magie du verbe, faite d'incantations sous forme de mots d'ordre puérils, en a occulté les difficultés structurelles. Toute révolution exige réalisme, modération et prudence. En effet, fonder les raisons d'une réforme sur ce seul fait que le système éducatif actuel reste calqué sur le modèle occidental ne constitue pas forcément un argument décisif. C'est moins le modèle occidental qui est en cause que les multiples fourches caudines héritées de la colonisation — et perpétuées par l'état du sous-développement — qui en obèrent la prégnance dynamique. En fait, dans quel pays du monde le système éducatif est-il absolument autarcique et n'est pas modelé sur un autre de part les vicissitudes de l'histoire et des contacts culturels? Donc, il s'était agi — tâche difficile — de séparer le bon grain de l'ivraie et de ne pas jeter l'enfant avec l'eau du bain.

Par exemple, le système éducatif du Japon depuis l'ère Meiji, et surtout depuis la Deuxième Guerre mondiale, est profondément calqué sur les modèles européen et américain. Le Japon ne s'en porte pas plus mal. Ce facteur est au contraire à la base de son boom économique. Le système américain demeure très influencé par le système britannique, mais il n'est pas le système britannique, pas plus que le système éducatif japonais n'est

pas le système américain. Dans les deux cas, un génie culturel propre, une identité socio-historique propre détermine progressivement les réajustements nécessaires. Or, les systèmes éducatifs africains, celui du Bénin en particulier, manque de ce catalyseur indigène. Ils sont calqués mais non modelés. Ce sont de pâles copies, sans dynamismes propres qui se sont contentées de s'accrocher à un modèle déjà dépassé au Centre. Ils ne suivent même pas, sinon difficilement, les mises à jour nécessaires qui ont eu lieu, en France par exemple. On est resté cramponné à l'école républicaine jacobine avec ses structures bien connues, son culte des études générales et son mépris de l'enseignement technique et professionnel; sans tenir compte de ce fait important, qu'après le baccalauréat, ce système de formation générale au départ, s'était corrigé avec l'institution des Grandes écoles, unique au monde. D'autre part, presque tous les deux ans, l'éducation nationale en France se réforme en profondeur. Nous avons ainsi successivement, seulement depuis 1968, les réformes Guichard, Fontanet, Haby, Savary, Devaquet, etc. Chaque ministre de l'Education nationale met un point d'honneur à mettre en oeuvre sa propre réforme du système. Or, les systèmes éducatifs de l'Afrique francophone ont toujours fait fi de ces réformes métropolitaines. La raison se trouve sûrement dans cette inertie si typique du colonisé. Par exemple, nous sommes encore à délivrer des doctorats de troisième cycle et des doctorats d'Etat, complètement obsolètes en France même! Dans certains de ces pays, la première partie du Baccalauréat existe toujours! Faute de Grandes écoles à la française, l'enseignement supérieur est réduit à l'Université avec ses facultés classiques et ses départements. «UER», «UFR», «UV», connaît pas.

Paradoxe pour des pays jeunes et dynamiques qui devraient être en principe à l'avant-garde des innovations éducatives. Etonnante sclérose. Seulement, aveuglé par un culturalisme anachronique, l'Ecole nouvelle n'a rien trouvé de mieux que de «ruraliser» le système éducatif! Grossière erreur. En effet, l'enjeu n'est pas de «traditionnaliser» le système éducatif béninois mais de le moderniser vraiment, c'est-à-dire de lui enlever son caractère d'avorton culturel et de le réformer en profondeur en s'inspirant des exemples des systèmes éducatifs les plus performants du Nord, comme le système anglo-américain, canadien, allemand et bien sûr français, au lieu de s'accrocher d'une manière compulsive au vieux modèle colonial français. Dans ce sens, malgré la régression rurale-traditionaliste que symbolise l'introduction des études du milieu et des travaux des champs dans le cursus scolaire, malgré la vulgate révolutionnaire, l'Ecole nouvelle était restée étonnamment néocoloniale, au même titre que la «révolution démocratique et populaire» elle-même. On aurait dû avoir à l'esprit que tous les systèmes éducatifs européens dérivent d'un seul: le modèle gréco-latin. Bien plus, le système éducatif français élaboré à Paris pendant la période jacobine, s'est étendue à des régions aussi culturellement et géographiquement variées que la Corse, la Bretagne, la Normandie,

l'Auvergne, l'Alsace-Lorraine, le Languedoc-Roussillon ou le pays catalan. Penser que l'école doit être le reflet fidèle du milieu, c'est méconnaître la finalité projective de toute éducation; éducation vient du latin *ex-ducere* qui veut dire conduire d'un état à un autre. C'est en partant de ce mythe dangereux, qu'on est arrivé comme dans le cas du Bénin à des réformes éducationnelles inefficaces. La raison du déphasage des systèmes éducatifs actuels en vigueur en Afrique, vient essentiellement de la pauvreté des acquis instrumentaux tant au niveau du savoir, du savoir-faire que du savoir-être. Ce qui est en cause, c'est la capacité du système à assurer une bonne maîtrise technologique, au lieu d'un halo de connaissances livresques, ombre de la culture de référence. Le débat n'est pas de savoir lequel convient le mieux entre le tracteur et la houe, mais de se convaincre une fois pour toutes que la modernité plébiscite le tracteur. A un second niveau seulement, se posera le problème de savoir dans quelles conditions écologiques et sociologiques, le tracteur serait plus performant que la houe traditionnelle. Cette exigence fondamentale fonde l'une des conditionnalités de tout programme éducatif en Afrique: la connaissance parfaite de l'environnement naturel et humain, sans oublier les grands problèmes du monde contemporain, afin que le cadre africain puisse suivre le rythme, souvent vertigineux, des changements rapides en cours induits par la modernité. Au niveau du savoir-être, il s'agira aussi d'apporter une sociothérapie efficace aux conflits de modèles qui empêchent les cadres africains de sortir du dilemme colonial tradition-modernité, et de réfléchir sur les conditions sociales de leurs actions. La seule maîtrise technologique ne suffit plus. En effet, réduits à leur seule technicité, les cadres africains seraient dépourvus des qualités psychologiques nécessaires pour devenir véritablement les *élites du développement* dont a si grand besoin le continent. L'une des conséquences les plus pernicieuses de la colonisation étant la déculturation, l'effritement des normes et valeurs nécessaires à l'émergence d'une personnalité de base structurée et forte. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'éducation formelle en Afrique, malgré les tentatives réformatrices dont elle est l'objet ici et là, est loin de remplir son rôle de creuset de la formation de véritables agents de développement, de combler les espoirs placés en elle aux lendemains des indépendances comme facteur déterminant et décisif du développement économique et social. Elle contribue à former des cadres qui quoique techniquement compétents pour la plupart, sont incapables de saisir l'étendue des problèmes qui se posent à leur pays. Toutes les tentatives de réforme amorcées jusqu'ici n'ont guère permis de trancher ce noeud gordien, de briser ce carcan qui enchaîne encore les systèmes éducatifs africains trop tributaires des schémas coloniaux et incapables de se mettre sur l'orbite d'une vraie dynamique de développement. Aussi, sont-ils devenus l'un des facteurs déterminants du sous-développement et non seulement son indicateur; déterminants et indicateurs, on le sait, se reproduisent en situation sous-développée dans un

cercle vicieux qu'il est urgent de briser afin qu'émergent les conditions d'une véritable dynamique de développement.

L'éducation pour le développement, la seule issue

Principes fondamentaux

Les systèmes éducatifs postcoloniaux doivent assurer l'éducation pour le développement qui demeure leur seule justification dans l'état actuel de sous-développement de nos formations sociales. L'hégémonie de la logique de l'éducation pour le développement suppose d'abord une réforme du cursus dont les lignes générales pourraient être les suivantes: 1) les études de base demeureront les études primaires actuelles d'une durée de 6 ans; 2) les études fondamentales couvriront l'actuel premier cycle des études secondaires; 3) en 4^e et en 3^e, un cycle d'observation et de préapprentissage (COPA) sera institué; d'où la nécessité de faire du Brevet d'études du premier cycle (BEPC) un diplôme à deux mentions (BEPC classique et BEPC copa). Les copa ont pour but d'orienter vers l'apprentissage professionnel (CAP) ou vers le Baccalauréat technique ou professionnel (Baccalauréat technologique ou Baccalauréat d'option professionnel), ce dernier conduisant au terme des études secondaires, à une aptitude professionnelle définie.¹ Les séries de l'enseignement du second cycle seront diversifiées en conséquence; 4) l'enseignement supérieur sera composé en totalité d'Unités de formation professionnelle (UFP); c'est dire que les facultés classiques à la française seront bannies.

A l'ancienne faculté de droit incombera directement à travers une unité de formation professionnelle la formation des magistrats ou d'autres compétences dans les carrières judiciaires. L'ancienne faculté des lettres formera principalement des compétences dans l'enseignement ou la recherche ou des professionnels en aménagement du territoire ou en ingénierie sociale.

Quant aux curriculums, ils seront confectionnés dès l'enseignement primaire suivant les composantes: vie économique; éducation civique et institutions politiques; vie sociale et culturelle; population, environnement; famille et sexualité; santé et nutrition; morale et éthique sociale.

Ces matières de développement — cruciales — sont actuellement négligées dans tous les systèmes éducatifs formels et ne sont pris en compte que dans des programmes informels financés par le système des Nations-Unies (FNUAP, UNICEF, FAO, PNUD, etc.).

1 C'est la seule façon d'opérer la jonction entre le système informel de formation des apprentis et le système formel.

Caractérologie et développement

Le développement est une affaire d'hommes qui veulent eux-mêmes se développer. Y-a-t-il un type d'homme idéal capable de relever ce défi dans l'Afrique postcoloniale? Mieux, l'éducation peut-elle contribuer au façonnement de ce type? Sûrement. Le problème réside dans la définition du profil psychologique de ce type d'homme.

Théories de la personnalité

Le mot personnalité vient du latin *persona* qui désignait le masque que portaient les acteurs chez les anciens (Grecs et Romains) afin que leur personnalité profonde n'influence pas leur jeu. La psychologie moderne, quant à elle, définit la personnalité comme l'organisation dynamique des aspects cognitif, conatif, affectif, physiologique et morphologique de l'individu.

Ce qui est important pour notre démonstration, ce sont les théories de la personnalité qui depuis près de 2500 ans, n'ont pas sensiblement varié. Elles se présentent souvent sous forme de diptyque ou plus généralement de triptyque. En effet, Hyppocrate distingue le type phthisique sujet à la tuberculose et le type apoplectique sujet à l'apoplexie. Pour Galien, il y a trois tempéraments déterminés par la prédominance de l'une des trois humeurs que contient le corps humain, à savoir: le sanguin (prédominance du sang); le bileux (prédominance de la bile jaune); le lymphatique (prédominance de la lymphe).

C'est avec Platon et Aristote qu'émergera définitivement cette description triptyque qui demeure encore valable de nos jours *mutatis mutandis*. Aussi, s'imposa-t-il avec Platon l'idée que les éléments de notre personnalité sont structurées de manière hiérarchique. Cette hiérarchie se base sur une symbolique spatiale qui part du bas vers le haut. D'où les niveaux suivants: les désirs (*épathyrum*) dont le siège est l'abdomen: Ils sont dominants chez les esclaves; le courage et la volonté dont le siège est le thorax. Caractéristique des guerriers; et la raison (*logisticum*) dont le siège est la tête. Caractéristique des philosophes.

Aristote, le disciple de Platon, reprend la célèbre trilogie et lui donna une forme qui ne changera guère depuis: l'âme végétative; l'âme animale; et l'âme raisonnable.

Le grand psychiatre viennois Sigmund Freud, inventeur de la psychanalyse, la conservera dans sa description du psychisme humain (ça, moi, surmoi); mais celui qui fera de la symbolique triptyque un instrument systématique de description des types humains (le mot typologie s'imposera alors), fut l'allemand Kretschmer et sa célèbre typologie morphologique.

Krestchmer distingue les types suivants:

- le pycnique-cyclothyme caractérisé notamment par la prédominance des mensurations transversales. C'est un type râblé, costaud, court sur pattes. L'humeur est cyclothymique, c'est-à-dire changeante;
- le leptosome-shizoïde. Mince et longiligne avec prédominance des mensurations longitudinales. Renfermé sur lui-même, il est introverti;
- le type athlétique-visqueux. De morphologie athlétique, il est caractérisé par l'harmonie des mensurations et la robustesse des tissus musculaires et osseux.

Ce sera l'américain Sheldon qui, puisant son génie dans le pragmatisme anglo-saxon, donnera ses lettres de noblesse à la caractérologie triptyque et en fera un instrument de diagnostic qui survivra à la caractérologie multifactorielle basée sur les traits et inspirée de l'analyse factorielle mise en jour par les statisticiens. La seule typologie encore valable aujourd'hui fut, en effet, la typologie morpho-physio-psychologique de Kretschmer et de Sheldon, continuateurs de la tradition triptyque.

Sheldon part des trois feuillets embryonnaires originels, l'ectoderme (système nerveux), le mésoderme (muscles et os) et l'endoderme (viscères). De là, il distingue trois types morphologiques: l'ectomorphe avec une prédominance du développement du système nerveux; le mésoderme avec une prédominance des os et muscles; l'endomorphe avec une prédominance des viscères.

L'endomorphe est ventru et rondouillard. C'est un bon vivant avec une prédominance des préoccupations viscérales. Il mange et boit beaucoup, aime la bonne chair. Le mésomorphe est caractérisé par la robustesse des os et des muscles. Homme d'action, il aime l'aventure et le sport. L'ectomorphe, tout en longueur, faible musculairement, est doué d'une puissance intellectuelle redoutable.

Ce qui est nouveau chez Sheldon, c'est sa synthèse de la typologie triptyque classique et de la caractérologie multifactorielle c'est-à-dire qu'à partir de ces trois types fondamentaux «purs», il va effectuer un travail statistique qui lui permettra d'établir le morphotype de chaque individu mesuré sur un vecteur de 1 à 7, correspondant à l'intensité de la composante endomorphique, la composante mésomorphique et la composante ectomorphique. Par exemple, un individu qui a comme morphotype l'indice 426 sera moyennement endomorphe, faiblement mésomorphe et fortement ectomorphe. Donc, il n'y a pas de types congénitaux ou purs mais des types mixtes, mélanges des types fondamentaux.

Or une idée nouvelle est implicite dans les travaux de Sheldon. C'est que cette variabilité typologique peut être cultivée par l'expérience donc par l'éducation. Par exemple, un régime alimentaire sévère peut gommer complètement la composante endomorphe d'un individu et y substituer une

composante ectomorphe plus grande. Cela est d'autant plus intéressant qu'à chacune de ces composantes typologiques correspondent des caractéristiques psychologiques: à l'ectomorphe correspond la cérébrotonie; au mésomorphe correspond la somatotonie; et à l'endomorphe correspond la viscérotonie.

C'est dire que l'éducation peut influencer sur le degré de viscérotonie, de somatotonie et de cérébrotonie chez un individu. Bien plus, ces structures psychologiques sont dans une relation dialectique avec leurs bases biologiques: une sévère éducation cérébrotonique chez un sujet dont le morphotype de base est endomorphique, finira par retentir sur le morphotype primitif; mais selon la régularité suivante: l'endomorphe se transformera progressivement en mésomorphe sous les coups de boutoir de la pression éducative ou expérientielle; le mésomorphe connaîtra une évolution ectomorphique, tandis que l'ectomorphe verra ses facultés potentialisées.

Ces données empiriques sont très importantes pour ce qui concerne l'éducation pour le développement.

Caractères, éducation et société

De tout ce qui précède, nous pouvons retenir ceci. Nous naissons tous avec une distribution déterminée de potentialités ectomorphiques, mésomorphiques et endomorphiques suivant notre substratum génétique, que le milieu (habitudes alimentaires, les contraintes éducatives et expérientielles) se chargera d'optimiser ou d'atrophier. L'histoire et l'anthropologie nous en fournissent plusieurs exemples. Ruth Benedict dans *Echantillons de civilisations*, a décrit deux types de sociétés diamétralement opposées de part les différences dans les personnalités de base. Elle qualifie l'une, austère et agressive d'apollinienne et l'autre, fusionnelle et hospitalière de dionysiaque. A Sparte, s'était développée une éducation martiale qui a fini par faire des jeunes spartiates de vrais somatotones. A Athènes, par contre, l'idéal existentiel et social était le philosophe cérébrotone.

D'autre part, on ne peut que constater que des exigences historiques et anthropologiques différentes peuvent canaliser l'évolution des sociétés humaines dans trois directions caractéristiques, n'en déplaise à la vulgate relativiste: la sauvagerie, la barbarie, la civilisation. Ainsi, de la sauvagerie viscérotonique, les peuples évolueraient vers la barbarie somatotonique avant d'aboutir à un «Siècle des lumières», celui de la prééminence de l'esprit et des valeurs cérébrotones, à la civilisation cérébrotonique.

Quel choix pour l'Afrique

La lutte pour le développement est une véritable guerre. Guerre contre l'ignorance, la misère, la famine, l'incurie. Ce sont des guerriers au sens noble qu'il nous faut et non des phraseurs pompeux et narcissiques, des hâbleurs grandiloquents mais creux! Il s'agit pour nous d'initier une véritable saga barbare. L'enjeu, ce n'est pas d'envahir l'Occident; même en déclin, il possède toute l'armada nécessaire pour refouler toute horde

barbare. Notre épopée, l'épopée de nos Taras Boulba, de nos Tamerlan et de nos Gengis Khan n'ont rien à voir avec la conquête d'immenses empires spatiaux, mais la maîtrise de nos espaces intérieurs afin de gagner la guerre contre le sous-développement. Il nous faut bâtir Sparte en même temps qu'Athènes! Notre culte, c'est certes celui de Prométhée révolté, mais aussi et surtout celui de la Déesse-Raison. C'est à cette seule condition que nous participerons *nous aussi* au partage des dépouilles de l'Occident.

Dès l'abord, il nous faut reformer en profondeur notre système éducatif. Ceci est encore plus nécessaire pour l'Afrique francophone. En effet, le système éducatif français, notre héritage, valorisait un intellectualisme sclérosé (l'honnête homme, son idéal, ne doit se piquer de rien!) alors que d'autres modèles comme les modèles anglo-saxon, allemand, canadien, seraient plus proches du modèle gréco-latin par son culte de la beauté plastique (*Mens sana in sano corpore*), par son empirisme et sa pédagogie active: ici, la culture physique est aussi importante que la culture de l'esprit. Dès lors, il faut redonner à la culture et à l'éducation physiques et aux jeux de plein-air toutes leurs lettres de noblesse; afin que les composantes somatotoniques d'abord mais aussi ectomorphiques soient également valorisées. Il faut des disciplines qui cultivent le corps, puis vraiment l'esprit et non pas seulement la mnémotechnique. Aussi le développement doit-il marcher sur ses deux pieds: le corps et l'esprit.

La notion de corps renvoie ici aux activités manuelles, à l'habileté professionnelle, complètement négligées par les systèmes africains enfermés dans le culte bien français de «l'honnête-homme» qui a une tête bien pleine — pas toujours bien faite — et qui a en horreur les mains sales. Ainsi, c'est le professionnalisme qu'il s'agit de valoriser et non l'intellectualisme stérile.

Puisse cette modeste contribution prendre la place qu'elle mérite dans le débat, actuellement général, sur la crise des systèmes éducatifs africains.

Bibliographie

- Adorno, J., 1978, *Propos actuels sur l'éducation Contribution à l'éducation des adultes* Paris, Gauthier Villars.
- Albrtini, J. M., 1983, *Mécanismes du sous-développement et développement* Paris. Les éditions ouvrières.
- Belloncle, G., 1984, *La question éducative en Afrique Noire* Paris, Karthala.
- Bergier, G., 1950, *Traité pratique d'analyse de caractère*, Paris, PUF.
- Cattell, R. B., 1956, *La personnalité*, Paris, PUF.
- Delay, J.; P. Pichot; J. Perse, 1955, *Méthodes psychométriques en clinique*, Paris, Masson.
- Durkheim, E., 1974, *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- Dewey, J., 1982, *Démocratie et éducation Introduction à la philosophie de l'éducation* Paris. L'Age d'homme.
- Eysenck, H. J., 1950, *Les dimensions de la personnalité*, Paris, PUF.

- French, J. W., 1953, *The Description of Personality Measurements in Terms of Rotated Factors*, London, Educational Testing Service.
- Freud, A., 1949, *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris, PUF.
- Gauchet, F.; R. Lambert, 1959, *La caractérologie d'Heymans et Wiersma: Etude statistique sur le questionnaire de Gaston Berger*, Paris, PUF.
- Hull, C. L., 1943, *Principles of Behavior*, New-York, Appleton-Century-Croft.
- Hunt, J. Mc V., 1944, *Personality and the Behaviour Disorders*, New-York, The Ronald Press Company.
- Jaspers, K., 1933, *Psychopathologie générale*, Paris, Alcan.
- Kretschmer, E., 1956, *Psychologie médicale*, Paris, G. Doin.
- Klineberg, O., 1957, *Psychologie sociale*, Paris, PUF.
- Lachaud, J. P.; M. Penout, 1985, *Le développement spontané: Les activités informelles*, Paris, Pédone.
- Leif, J.; J. Delay, 1993, *Psychologie et éducation*, Paris, Nathan.
- Leif, J., 1996, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Delagrave.
- Murray, H. A., 1953, *Exploration de la personnalité*, Paris, PUF.
- Meilli, R., 1963, «La structure de la personnalité», in, *Traité de Psychologie expérimentale*, Paris, PUF.
- Pavlov, I., 1954, *Oeuvres choisies*, Moscou, Editions en langues étrangères.
- Pavlov, I., 1955, *Typologie et pathologie de l'activité nerveuse supérieure*, Paris, PUF.
- Perie, R., 1994, *Organisation et gestion de l'éducation nationale*, Paris, Berger-Leclercq.
- Schreider, E., 1937, *Les types humains*, Paris, Herman.
- UNESCO, 1986, *Education en matière de population* BREDA, Dakar.

* Université Nationale du Bénin.