

UNESCO-AFRIQUE: DEUXIEME GENERATION EDUCATION PRESCOLAIRE ET JEUX COUTUMIERS

par GILBERT DE LANDSHEERE, Liège

De même qu'il y a des hommes d'action, il existe des institutions d'action: l'UNESCO en est une.

Dans pareil cas, un anniversaire se célèbre moins par un hommage rendu au passé que par l'exaltation des conquêtes futures. Je n'essayerai donc ni de dresser l'inventaire des milliers de pages d'études que l'UNESCO a publiées sur l'éducation en Afrique, ni d'établir le bilan des multiples missions qui appelèrent tant de pédagogues de bonne volonté à l'aide d'un continent pour lequel une décennie vaut aujourd'hui un siècle. Me tournant résolument vers les tâches nouvelles, je voudrais tenter d'indiquer une des directions majeures dans laquelle il importe de s'engager.

Je propose qu'au cours des vingt prochaines années, le secteur de l'éducation de l'UNESCO consacre une très importante partie de ses ressources et de son énergie à l'implantation et au développement intensif et extensif de l'éducation préscolaire. Cette action ne peut porter ses fruits que si une pédagogie *africaine* est définie: j'estime que l'étude systématique et l'exploitation des jeux coutumiers permettront l'adaptation culturelle la plus sûre et la plus rapide.

I. Importance de l'éducation préscolaire ou de l'utilité de répéter des choses évidentes

Je me trouvais aux Etats-Unis peu après le lancement du premier Spoutnik. Inquiétés par l'avance technologique russe, les Américains remettaient leur système éducatif en cause; bien des voix s'élevaient pour accuser la pédagogie progressiviste et pour recommander une éducation plus formelle qui mettrait l'accent sur la formation en mathématiques et en sciences naturelles.

Quand on m'interrogeait sur les moyens d'élever le niveau éducationnel, je proposais invariablement d'étendre et d'intensifier l'éducation préscolaire, ce qui fit hausser pas mal d'épaules.

Or, cette année, un professeur de l'Université de Stanford n'hésite pas à écrire qu'un programme d'éducation préscolaire comme l'Opération fédérale "Head Start" constitue "le plus grand espoir d'accroître les chances des enfants des milieux défavorisés." ¹⁾

Cette remarque s'applique bien plus encore aux pays en développement.

¹⁾ Cf. *Think*, No. 1, 1966, p. 29.

Assurément, les jeunes nations africaines doivent résoudre des problèmes de cadres si urgents qu'elles donnent la priorité aux enseignements secondaire et supérieur, qui n'accueillent cependant qu'une infime partie des populations scolarisables.

Il est toutefois évident que, sur tous les plans, les progrès décisifs ne s'accompliront qu'au moment où une éducation moderne authentique cessera d'être le privilège d'une minorité. Une telle éducation ne peut pas être bâtie sur le sable mouvant de notions de base mal assimilées, simplement apprises de mémoire, sans compréhension profonde et intégration réelle dans la vie mentale. *C'est donc la bataille des enseignements gardien et primaire qu'il faut d'abord gagner.* Alors seulement, nous verrons se développer la spirale: instruction – expansion économique – élévation du niveau de vie – démocratie.

Avant tout, l'éducation de l'enfant noir doit cesser d'être schizoïde. Les élèves des écoles africaines ne peuvent pas rester déchirés entre les modes de penser traditionnels et les raisonnements cartésiens, entre leur langue maternelle et une langue d'enseignement dont le génie est essentiellement différent, entre l'interprétation traditionnelle des phénomènes naturels et la science occidentale, entre les systèmes de valeurs tribaux et importés. Il faut donc que cesse la solution de continuité brutale entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire: la pédagogie doit s'africaniser en profondeur.

Certes, il ne s'agit nullement d'organiser une stagnation culturelle qui empêcherait l'Afrique de s'intégrer dans la civilisation de l'énergie nucléaire, mais, au contraire, de jeter un pont qui permettra au continent noir de puiser dans le monde industrialisé les éléments dont il a besoin, sans aliéner son indépendance spirituelle. Ce pont, c'est d'abord l'éducation préscolaire.

Un réseau bien développé de jardins d'enfants remplira quatre fonctions:

1. Faciliter la surveillance médicale, apporter quelques soins fondamentaux (lutte contre le paludisme) et inculquer les grandes notions d'hygiène.

Faut-il rappeler qu'en Guinée (pour la population urbaine) et en Côte d'Ivoire, la mortalité des enfants entre 1 et 4 ans était, en 1958, de 21 à 35 pour mille habitants, alors qu'en Europe, elle était de 1 à 5.

2. Lutter contre les carences alimentaires en exploitant scientifiquement les possibilités locales et en assurant la distribution des apports extérieurs.

Un exemple de possibilité locale: le soja moulu permet d'obtenir un lait riche en protéines qui peut être facilement préparé par les enfants des

écoles. Dans les écoles expérimentales de l'Université de Liège au Katan-ga, cette politique nutritionnelle a été pratiquée avec succès.

L'organisation de réseaux de distribution pose aussi un problème crucial. En 1956-57, le Comité indien pour la Santé scolaire, collaborant avec l'OMS, constate qu'alors qu'en certaines régions, jusqu'à 25% des enfants de moins de cinq ans souffraient de malnutrition protéique, "une grande partie du lait écrémé par l'UNICEF est resté inutilisé faute de circuit de distribution pour l'enfance d'âge préscolaire." ¹⁾

L'Afrique connaît aussi de semblables difficultés.

3. Développer harmonieusement la personnalité de l'enfant et éduquer parallèlement la mère qui peut être étroitement associée aux activités du jardin d'enfants.

4. Préparer l'enfant à recevoir, avec fruit, l'enseignement primaire. Il ne s'agit pas d'enseigner les techniques de base (lecture, écriture, calcul) de façon prématurée, mais bien d'apporter les enrichissements culturels nécessaires et d'assurer les connaissances linguistiques indispensables.

On objectera que la plupart des pays africains ne disposent pas de moyens suffisants pour former le personnel enseignant nécessaire et le rémunérer. C'est certain. Et c'est bien pourquoi je propose que l'UNESCO intervienne dans une large mesure. Toutefois, son intervention ne suffira pas: des méthodes nouvelles devront être adoptées. On pourrait, entre autres, s'inspirer de la solution que Ika Paul-Pont décrit pour l'Inde:

1) La priorité est accordée aux zones de taudis dans les cités indigènes et dans les villages de 500 habitants et plus ²⁾ qui acceptent de bâtir gratuitement une école. L'école doit disposer d'une aire de jeu, d'un jardin et être équipée d'un puits, de latrines et d'une fosse à ordures.

2) En exécution du programme de développement communautaire lancé en 1951, chacun des 500.000 villages des Indes doit disposer de deux animatrices de villages (Gram Sevikas), personnel social "dont la fonction principale est de servir d'intermédiaire éclairé entre les besoins du village et le spécialiste compétent (agronome, ingénieur, médecin, vétérinaire, administrateur, etc.). Leur activité se traduit par l'éducation des femmes dans tous les domaines (...). Une de ces animatrices devra se consacrer aux enfants d'âge préscolaire pendant une demi-journée. Ces éducatrices (Bal Sevikas) sont recrutées au niveau de la troisième année d'enseignement secondaire et leur formation pédagogique dure onze mois (40% de cours théoriques, 30% de travaux pratiques, 30% de stages).

¹⁾ Cf. Ika PAUL-PONT: *L'avenir de l'enfant d'âge préscolaire dans les pays à faible niveau de vie*. Communication présentée à la Xe Conférence Mondiale de l'OMEP. Stockholm 1964.

²⁾ Ce nombre pourrait évidemment être modifié en fonction de la situation africaine.

Mais il ne suffit pas de recruter des éducateurs; il faut encore avoir défini une pédagogie. L'étude des jeux traditionnels y contribuerait beaucoup.

II. *L'étude des jeux coutumiers*

Dans sa remarquable communication, Ika Paul-Pont pose bien aussi le problème de l'équipement et du matériel.

"C'est sous cet aspect que les balwadis indiens diffèrent le plus des institutions du type Montessori ou Kindergartens. Il paraît indispensable de simplifier et d'indianiser au maximum: les tables, les chaises, les tableaux, les chevalets ne font pas partie du mobilier indien en milieu rural. On pourrait tout autant se passer de chalets, de téléphones ou de fers à repasser démontables, des encastrements Decroly, des frises gommettes en papier et autre matériel coûteux, importés des pays riches et dont l'usage a restreint les jardins d'enfants aux classes aisées, qui n'en avaient pas réellement besoin, mais qui pouvaient payer les frais de scolarité. Madame Modak estime que le matériel devrait provenir autant que possible du village même et préconise le sable, le gravier, le raphia, le jute, le coton, comme matériaux de base, et les quilles, cylindres, cônes, sphères, disques, cubes, briques, perles, bâtonnets, corbeilles, etc. de fabrication artisanale ou indigène."

Le rapport de la Commission spéciale, constituée pour la réalisation du IIIe Plan quinquennal de développement indien dans le domaine de l'éducation préscolaire (1961) préconise que les activités soient dérivées de la nature qui entoure l'enfant (oiseaux, fleurs, ...) et des modes de vie locaux (pêche, chasse, etc.).

Enfin, après avoir fait allusion aux jeux d'intérieur (jeux de construction, fabrication de colliers de perles, tissage, vannerie), Ika Paul-Pont réserve, avec raison, une place particulière aux jouets mécaniques:

"Contrairement aux enfants des pays riches, habitués dès leur jeune âge aux jouets mécaniques, les enfants indiens, particulièrement en milieu rural, n'en ont pratiquement jamais vu. On estime que le fait de démonter et remonter des jouets à ressorts et à vis, contribue autant au développement de l'habileté manuelle qu'à celui des facultés mentales. Une sous-commission a été chargée de l'étude de la production en Inde de jouets mécaniques d'un prix de revient abordable."

Si j'ai tenu à citer Ika Paul-Pont aussi fréquemment et aussi longuement, c'est parce que j'estime qu'elle est un des meilleurs experts en la matière. On regrette seulement qu'une spécialiste aussi avertie n'aille pas jusqu'au bout de son idée et ne préconise pas l'étude scientifique de jeux coutumiers.

Pourtant, l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP) a été attentive au problème et a lancé, vers 1960, un questionnaire détaillé sur les jeux et les jouets de l'enfant africain. Il semble qu'à cause de

circonstances malheureuses, cette entreprise n'a pas connu le succès qu'elle méritait.

Pour montrer de façon concrète comment je vois les choses, je propose ici (en simplifiant à l'extrême) un exemple se rapportant uniquement au Katanga. Il s'appuie sur l'importante étude de T. Centner,¹⁾ sur une recherche plus limitée, réalisée par Mme G. Dufrêne-Séquaris au centre expérimental de l'Université de Liège²⁾ et sur mes observations personnelles.

Pour mieux faire ressortir encore la fécondité des recherches proposées, je limite les observations suivantes à un seul village d'une centaine de foyers. L'énumération des jeux fait progressivement découvrir le matériel local utilisé. Quant aux catégories, elles sont relativement artificielles et se chevauchent inévitablement.

1. *Jeux d'imitation et d'identification*

En milieu coutumier, l'enfant est un témoin permanent de la vie des adultes. Même les danses qui durent du crépuscule à l'aurore le verront présent, lié au dos de la mère, au premier âge, s'ébattant à côté des adultes, par après.

Une observation soigneuse des jeux d'imitation et d'identification peut donc être révélatrice des attitudes des adultes. Cette étude n'est pas toujours facile, soit que les jeux des enfants soient cachés, soit qu'ils s'interrompent dès l'arrivée d'un étranger, soit encore que leur nature verbale les rendent inaccessibles à qui ne possède pas une connaissance très approfondie de la langue indigène. J'ai maintes fois entendu des Européens inexpérimentés déclarer que l'enfant congolais ne joue guère...

Très tôt, la fillette imite sa mère: elle simule la préparation des repas (brindilles, petites pierres, capsules de bouteilles), range la case, porte de petits objets sur la tête (dès l'âge de 3 ans), participe à la cueillette, remplit des récipients, joue avec des poupées d'argile.

Les activités masculines traditionnelles les plus imitées par les garçons sont celles du maçon, du bûcheron, du potier, du menuisier, du gardien de troupeaux, du pêcheur et du chasseur.

Notons, en passant, que le métier d'agriculteur était fort dédaigné dans le milieu observé alors que le développement rural est de première nécessité pour l'avenir du Congo et de l'Afrique en général. Dans l'esprit des adultes, le travail de la terre semble lié à l'image de la pauvreté

¹⁾ T. CENTNER: *L'enfant africain et ses jeux*, Elisabethville: CEPSE 1963. Voir *Revue Internationale de Pédagogie*, Vol. IX, No. 4, 1963, pp. 478-480.

²⁾ Pour une description de ce centre, voir UNIVERSITE DE LIEGE: *Recherches sur le développement rural en Afrique centrale*. Liège: FULREAC 1966, 123 p.

et de l'indigène dominé par le colon. De plus, des attitudes traditionnelles interviennent. En maintes régions, la fécondité de la terre étant associée à la fécondité de la femme, c'est celle-ci qui est chargée des travaux agricoles. L'homme ne se "reconvertit" volontiers qu'au moment où l'agriculture se mécanise et dans la mesure où il utilise lui-même les machines. Le chauffeur jouit en effet du prestige de son véhicule. (Le pilotage d'autos, de camions, voire d'avions intervient souvent dans les jeux.)

Les écoles, toujours pourvues d'un jardin cultivé par les enfants, contribueront utilement à relever le statut des travailleurs de la terre.

Quoi qu'il en soit, il est néanmoins patent que les aspirations vont aux métiers autoritaires, "intellectuels" ou spectaculairement lucratifs: policiers, soldat, prêtre, moniteur, commerçant, clerc.

Observé à tout instant, l'Européen est fréquemment imité par les enfants, mais cette imitation est le plus souvent dissimulée. Pareille précaution n'est pas prise quand il s'agit d'acteurs de cinéma: c'est ainsi qu'on vit un jour bien des enfants d'un village imiter la démarche de Charlie Chaplin...

L'identification avec des animaux est rare: parfois avec le lion ou le chien, mais alors dans le contexte d'un jeu collectif.

G. Dufrêne-Séquaris signale, pour les filles, le jeu *mangansa malale* où une identification avec les objets n'est pas exclue. ("Je suis le soleil, la table, la maison..."). Il se peut, toutefois, qu'il ne s'agisse que d'un simple jeu verbal.

Deux grands jeux d'imitation méritent une mention particulière, bien que les enfants d'âge préscolaire n'y interviennent que comme comparses: le *kyabusungu* (jeu du colon et du colonisé) et le *mansana* (jeu du village).

B. Kyungu décrit le *kyabusungu* de la façon suivante: ¹⁾

"Les garçons de 6 à 7 ans organisent une équipe. Il y a l'Européen avec sa femme (un garçon joue aussi ce rôle). L'Européen choisit ensuite son cuisinier et son boy de maison. Les enfants préparent alors tout ce qu'il faut pour le jeu: boîtes de conserves vides et aliments. Ils chassent parfois des oiseaux. Ils construisent une hutte pour l'Européen et pour ses serviteurs. Les gens ordinaires dorment à l'extérieur. Quand les enfants ont décidé que c'est le matin, l'Européen fait un discours et organise le travail de chacun. (...) Ce jeu dure longtemps. (...) Les enfants en arrivent à oublier les repas. Les enfants de 7 ans jouent beaucoup à ce jeu. On y voit parfois des enfants plus jeunes, de 5 à 6 ans."

On le comprendra, je ne souhaite pas que ce jeu soit exploité tel quel dans les écoles. Si je l'ai présenté avec quelques détails, c'est pour insister sur l'aptitude au *role playing* dont on connaît toute l'importance psychologique.

¹⁾ Cf. G. DUFRENE-SEQUARIS, document inédit.

Les *villages d'enfants* sont beaucoup plus complexes encore. T. Centner écrit: "C'est le jeu traditionnel par excellence où se retrouvent filles et garçons, petits et grands enfants du village; chacun y a sa part et son rôle; à quelques exceptions près, toute la vie des adultes s'y retrouve, copiée à leur manière par les enfants, nous pourrions même dire VECUE par eux." ¹⁾ En effet, la construction du village, l'approvisionnement, la préparation des repas, les fêtes, les jugements et la vie conjugale sont imités de façon très réaliste, avec l'encouragement ou la réprobation des parents.

On sait l'importance de la "maison" et du "magasin" dans la pédagogie moderne de l'éducation préscolaire.²⁾ Pour peu que ses réticences naturelles soient surmontées avec doigté (en milieu coutumier, les enfants cachent généralement leur "village" aux yeux des adultes), l'enfant katangais est donc prêt à créer, de façon presque entièrement spontanée, les conditions éducatives que nous recherchons artificiellement en Europe.

Il appartient aux éducateurs d'enrichir ces activités pour atteindre les autres grands objectifs définis précédemment.

2. *Les exercices physiques*

La passivité de l'enfant africain est une légende comme tant d'autres. A moins qu'il ne souffre de carences alimentaires ou d'affections graves, le jeune Katangais se livre volontiers à des exercices physiques qui revêtent même souvent un caractère compétitif: grimper le plus haut possible, courir, poursuivre, lutter, sauter, lancer.

Parmi les jeux moins violents, on observe encore: traîner un objet (pour les plus jeunes), se balancer à une branche, sauter à la corde, ...

Si l'on ajoute la danse et les chants mimés, dont il sera question plus loin, et les nombreuses imitations gestuelles, on se trouve devant un ensemble d'exercices qu'il suffit d'ordonner et de développer pour construire des leçons ou, plus exactement, pour susciter des comportements qu'appelle la pédagogie moderne de l'éducation physique.

3. *Les jeux de construction*

On distinguera ici la construction de jouets de l'imitation de l'artisanat adulte.

Parmi les jouets, on note: toupies (rondelles découpées dans des Calebasses), cerceaux, échasses, balles élastiques (racines ou fruits recouverts de résine), poupées en argile,³⁾ sifflets, flûtes, diabolos, ba-

¹⁾ T. CENTER, o.c. p. 85.

²⁾ Voir, par ex. V. DESCORDES: *Le jardin d'enfants à l'école Decroly*. Bruxelles: CIREB 1952, en particulier p. 14 et p. 33.

³⁾ La fabrication de poupées en bois est réservée aux adultes qui en font des

lançoirs, colliers de feuilles ou de fruits, lunettes (avec des tiges de maïs ou de sorgho), etc. Les voitures faites de fil de fer méritent une mention particulière à cause de la complexité de leur construction et de l'ingéniosité du mécanisme de direction. Mais elles sont l'oeuvre de garçons relativement âgés et je n'ai vu qu'une fois un enfant d'âge préscolaire autorisé à jouer avec une auto fabriquée par un de ses aînés.

Au Katanga, les activités artisanales ne sont ni très variées, ni très riches dans leur dessin.

En ce qui concerne le modelage et la sculpture, et comme le souligne T. Centner, on constate une spécialisation par sexe des techniques et des sujets. Le modelage de poteries, d'objets de ménage et de poupées d'argile est une activité de filles, tandis que les garçons se tournent vers la sculpture. A côté de modèles traditionnels inlassablement répétés, on trouve, chez les jeunes sculpteurs un peu formés par l'école, des réalisations originales qui témoignent d'une observation aiguë.

La spécialisation selon les sexes montre, de nouveau, combien l'éducateur étranger doit s'entourer de renseignements avant d'agir: même dans une activité en apparence aussi anodine que le modelage, on peut heurter, parfois profondément, des attitudes culturelles.

Le *tressage* et la *vannerie* sont peu répandus au Katanga. Chez les adultes, on ne trouve que des nattes simples et des paniers grossiers. Les petites filles tressent parfois des herbes (bracelets) ou de longues feuilles (nattes). Les garçons assemblent des feuilles pour confectionner des déguisements, des masques et des coiffures. Ces activités pourraient certainement être enrichies par l'école.

Si, pour *construire des huttes*, les plus jeunes enfants se contentent d'élever des monticules de terre qu'ils creusent grossièrement ou de nouer de hautes herbes, les plus âgés (mais surtout après six ans) sont le plus souvent capables d'élever de remarquables édifices de branchages.

Très tôt, les garçons *chassent* de petits animaux: oiseaux, criquets, sauterelles, souris, etc., pour autant qu'ils ne soient pas protégés par des interdits traditionnels (ce qui est, par exemple, le cas pour les papillons et les hiboux). Les animaux ainsi capturés constituent souvent une nourriture d'appoint, voire une friandise.

L'arme d'élection est la fronde. A partir de 5 ans, les garçons ne s'en séparent presque jamais, la portant en collier autour du cou. G. Dufrêne-Séquaris note que, même à la douche, ils la conservent sur eux. En chemin, ils font souvent mine de tirer, même si la proie est hors de portée.

La fabrication d'arcs et de flèches, de pièges divers est aussi répandue.

fétiches ou des amulettes (Centner, p. 206). Il faut donc être prudent sur ce terrain comme sur tant d'autres.

T. Centner et G. Dufrêne-Séquaris décrivent, de façons assez proches, un fusil à sauterelles (*kipolopolo*) que je n'ai pas eu l'occasion d'observer. Le fusil à eau (piston dans une tige de roseau), mentionné par Dufrêne, n'est pas une arme, mais un jouet.

4. *Le dessin*

Très jeunes, les enfants tracent des dessins rudimentaires dans la terre ou le sable. S'il dispose du matériel nécessaire, le petit Katangais d'âge préscolaire dessine avec enthousiasme. J'ai, maintes fois, distribué des feuilles de papier d'emballage et des craies de couleurs afin d'observer les enfants qui travaillaient sur un sol de ciment.

Comme en d'autres domaines, les élèves reproduisent inlassablement les mêmes motifs. Les professeurs doivent donc être prudents quand ils proposent des modèles, car ces modèles deviennent rapidement des stéréotypes.

Il est difficile de prévoir comment l'aptitude au dessin et, en général, la créativité évolueront avec les transformations culturelles (une belle étude longitudinale pour les psychologues!).

5. *Chants, danses, mimes*

L'amour que les Africains éprouvent pour le chant et la danse est bien connu. Toutefois, ces activités sont si étroitement liées à la vie et à la philosophie traditionnelles que, pour les exploiter dans une perspective nouvelle, les éducateurs doivent d'abord être sûrs de ne heurter ni les usages, ni les sensibilités.

Peut-être ne commence-t-on réellement à connaître un enfant du Congo qu'après l'avoir vu danser spontanément. Le hasard me fit assister, un soir, en témoin insoupçonné, aux danses d'un groupe d'élèves de nos écoles: tel qui était amorphe en classe témoignait là-bas d'une extraordinaire ardeur, tel autre, qui ne paraissait nullement un meneur à l'école, exerçait un ascendant considérable sur ses compagnons...

Un don d'imitation extraordinaire et une mémoire rarement en défaut se traduisent dans des mimes soit traditionnels, soit occasionnels. Bien des Européens se rendent mal compte de l'inépuisable source d'inspiration qu'ils constituent pour les enfants et les adultes d'un village.

6. *Comptines, devinettes, histoires*

Dans une civilisation qui, jusqu'à ces derniers temps, n'a connu que la tradition orale, le patrimoine verbal est aussi très riche. Dès leur jeune âge, les enfants apprennent, de leurs parents ou de leurs aînés, comptines, devinettes et proverbes. Aux veillées, dont ils sont, en présence des adultes, les spectateurs muets, ils écoutent et mémorisent de nombreuses

histoires qui, en milieu traditionnel, leur apportent d'ailleurs une partie importante de leur éducation (histoire des anciens, règles de vie, morale...)

Avant de raconter, à son tour, des histoires, l'éducateur non africain prendra de nouveau la précaution de vérifier si aucune règle traditionnelle ne s'y oppose. Au Katanga, la coutume interdit, par exemple, que des histoires soient racontées pendant la journée, et une série de menaces, réelles au fictives, pèsent sur l'enfant qui enfreindrait cette règle. On peut donc se demander quelles sont les réactions profondes des élèves (culpabilité?) qui retrouvent certaines histoires traditionnelles dans leurs livres de lecture et sont invités à les lire à haute voix à l'école.

7. Quelques jeux spéciaux

Pour terminer, quelques jeux spéciaux choisis parmi beaucoup d'autres, nous permettront de mieux souligner encore les ressources qui nous sont offertes: le *misepe*, genre de jeu d'osselets pratiqué avec des fruits durs; le combat de totos, où le jouet renversé est emporté par le vainqueur; le jeu de boules, pratiqué avec des fruits durs de la grosseur d'une orange évoque la pétanque méridionale; le *mboko* rejoint notre vieille marelle.

Le *kisolo*, jeu de comptage complexe est certainement trop compliqué pour les jardins d'enfants. Mais une planche à trous, dérivée du *kisolo*, fournirait l'occasion de nombreux exercices.

* * *

On le voit, même dans une civilisation que d'aucuns considèrent comme pauvre, les ressources ne manquent pas!

Les expériences, encore fort limitées, réalisées par l'Université de Liège, et d'autres, beaucoup plus longues et plus riches, faites notamment par T. Centner à la Luena, m'ont convaincu de la possibilité de définir rapidement et efficacement une méthode d'éducation préscolaire africaine.

Point ne sera donc besoin de matériel coûteux: le milieu naturel fournit presque tout ce qui est nécessaire.

Pour exercer une action en profondeur, les maîtresses maternelles ne doivent pas, dans leur formation, être coupées des règles traditionnelles. Elles doivent donc être préparées par des professeurs africains qui connaissent ces règles. Ceci implique que l'on renonce une fois pour toutes à vouloir copier servilement en Afrique ce qui se fait en Europe ou ailleurs. Être indépendant, c'est aussi oser adopter des voies pédagogiques nouvelles répondant aux besoins particuliers des jeunes Etats.

Assurément, une longue formation psychologique des institutrices maternelles serait souhaitable, mais les besoins sont tellement grands que des solutions d'urgence s'imposent. Comme pour l'Inde, on se résoudra

probablement à former de très jeunes filles qui, encore proches de l'enfance, trouveront instinctivement les réactions qui conviennent aux petits.

Margaret Mead pense que des filles de douze ans pourraient bien être les meilleures institutrices et H. T. James est aussi de cet avis. Nous avons fait des essais, au Katanga, avec des jeunes filles à peine plus âgées et, dans les Caraïbes, les instituteurs de 14–15 ans ne sont pas rares. Pourquoi rejeter une telle solution avant de l'avoir réellement éprouvée? Et puis en existe-t-il une autre?

UNESCO UND AFRIKA IN DER ZWEITEN GENERATION

VORSCHULERZIEHUNG UND HERKÖMMLICHE KINDERSPIELE

VON GILBERT DE LANDSHEERE, Lüttich

Der Verfasser ist der Ansicht, daß es dem Anlaß der Feier des 20. Geburtstages der UNESCO besser entspricht, sich den Aufgaben der Zukunft zuzuwenden, als eine Bilanz der Vergangenheit zu ziehen.

Er tritt dafür ein, daß für Afrika ein wesentlicher Teil der pädagogischen Arbeit der nächsten 20 Jahre der Vorschulerziehung gewidmet werden sollte.

Zunächst versucht er, die Bedeutung gerade dieses Bereichs der Erziehung aufzuzeigen. Ohne eine angemessene Vorschulerziehung, glaubt der Verfasser, wird es Afrika nicht gelingen, sich den Forderungen des nuklearen Zeitalters anzupassen. Diese Vorschulerziehung sollte vor allem vier Hauptziele verfolgen: Gesundheitsschutz, Kampf gegen schlechte Ernährung, harmonische Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes (der zwiespältigen Erziehung der Vergangenheit muß ein Ende gesetzt werden) und Schaffung eines kulturellen Bindegliedes zwischen der Erziehung in der Familie und der Grundschulerziehung. Der Verfasser unterstreicht in diesem Zusammenhang besonders die Bedeutung eines Berichts von Ika Paul-Pont über Grundsätze der Vorschulerziehung in Indien.

Im zweiten Teil seines Artikels schildert der Verfasser herkömmliche afrikanische Kinderspiele, die er in einem Dorf in Katanga beobachtet hat. Die Untersuchung dieser Spiele zeigt, daß das herkömmliche Milieu alle zur Ausbildung einer afrikanischen Pädagogik notwendigen Elemente enthält.

Die Erzieherinnen könnten ganz junge Mädchen sein, die nach neuen Methoden für den jungen Staat ausgebildet worden sind, von *afrikanischen* speziell vorgebildeten Lehrern, die sich der Notwendigkeit neuer, den herkömmlichen keineswegs unterlegener Lösungen bewußt sind. Schließlich hat Afrika keine andere Wahl.

UNESCO AND AFRICA: THE SECOND GENERATION
PRE-SCHOOL EDUCATION AND TRADITIONAL CHILDREN'S GAMES

by GILBERT DE LANDSHEERE, Liège

The author is of the opinion that on the occasion of the XXth anniversary of UNESCO it is better to concentrate on the demands of the future than to make an appraisal of past achievements.

He supports the view that, as regards Africa, the bulk of the work in the field of education during the next 20 years should be devoted to pre-school education.

The author begins by pointing out the importance of this aspect of education. He thinks that, without an adequate pre-school education, Africa will not succeed in adjusting to the nuclear age. This pre-school education should be carried out with four main aims in mind: health education, campaign against malnutrition, harmonious development of the child's personality (the conflicting demands of education in the past must be eliminated), and the creation of a cultural link between education in the family and education in the primary school. In this respect the author places particular emphasis on the report of Ika Paul-Pont on the principles of pre-school education in India.

In the second part of his article the author describes traditional children's games from Africa, which he had seen in Katanga. A study of these games reveals that the traditional environment contains all the elements necessary for the development of an African education.

Teachers could be quite young girls who have been trained for the young nation according to new methods by specially trained *African* teachers who are aware of the necessity of new solutions which are no less worthy than the traditional ones.

After all, Africa has no other choice.