

Jean-Yves Martin

# Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne

Champ éducatif et contre-champ scolaire

L'apparition d'écoles spontanées en Afrique subsaharienne est un phénomène récent. Leur existence n'est signalée qu'après les indépendances, et avec un certain retard par rapport au mouvement de libération de la demande scolaire qui les a suivies dans la majorité des pays. Naissant particulièrement dans des pays ou des régions accusant des retards de scolarisation comme le Mali, le Tchad ou le Cameroun septentrional, elles suscitent l'attention. Répondant à l'initiative de parents le plus souvent analphabètes, elles marquent une étape importante dans le passage de la culture orale à la culture écrite, l'alphabétisation étant alors vécue comme une nécessité sociale pour la communauté et comme un impératif pour les enfants. Issues de groupes sociaux qui n'appartiennent pas aux catégories économiquement favorisées et qui manifestaient jusque-là des réticences vis-à-vis des interventions de l'État, elles interpellent l'analyse sociologique. Il y a lieu de s'interroger sur ces innovations sociales contemporaines et localisées, et de chercher leur sens dans le long cours des dynamiques de reproduction et de transformation des sociétés dont elles sont l'expression. Nous examinerons tout d'abord les modalités de l'introduction de l'École en Afrique subsaharienne et, parallèlement à l'évolution du cadre politique et économique, les aléas du mouvement d'alphabétisation dans les États indépendants. Nous aborderons ensuite, dans une seconde partie, les conditions politiques, économiques et sociales de l'apparition des écoles spontanées et leurs identités variées. Nous terminerons par un essai d'interprétation de ces pratiques sociales en termes d'appropriation et d'autonomie dans le champ éducatif.

## **La construction et le développement des systèmes scolaires nationaux**

### École et colonisation

Dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne, l'École est un héritage colonial. Cet héritage a non seulement été celui d'une scolarisation restreinte, circonscrite à la formation d'un corps social spécifique, mais aussi

celui de structures, d'orientations et de contenus exogènes et peu évolutifs. Ces caractères d'origine — véritable transplantation des systèmes des ex-métropoles — sont constitutifs des systèmes éducatifs mis en place aux indépendances. Cet héritage non réformé n'empêchera pas un développement scolaire marqué par l'extension de ces systèmes et leur complexification. Il constituera néanmoins une entrave à la diversification du champ éducatif et en limitera par là-même l'élargissement.

Au-delà des justifications idéologiques, les fonctions réelles assignées à l'École par les colonisateurs pendant la période d'institution de leur domination étaient liées à l'utilité politique et économique qu'ils en escomptaient. Tenir politiquement les territoires découpés et partagés par la conférence de Berlin en 1884 et les administrer pour mieux en assurer l'exploitation, tel peut être résumé schématiquement le projet colonial. Il fallait pour cela disposer d'un personnel civil et militaire expatrié et d'intermédiaires nationaux. La formation de ces derniers ne justifiait qu'une scolarisation restreinte dans les deux sens du terme, c'est-à-dire peu étendue en termes d'effectifs et réduite à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul dans la langue du colonisateur.

Cette École devait ainsi fonctionner pour répondre aux besoins du gouvernement de chaque colonie. Elle s'articulait aussi avec le modèle de la production et du salariat mis en place. Ce modèle était celui de « l'exploitation des ressources locales (minérales et végétales) pour l'exportation avec mise en valeur minimale, c'est-à-dire investissements restreints et transformation sur place réduite au nécessaire. Parallèlement fonctionnent un appareil commercial centré sur l'import-export et un appareil administratif chargé de l'encadrement des populations. À ce modèle de production, qualifié d'économie de rente, correspond un modèle du salariat : essentiellement les manœuvres salariés des grandes plantations, les agents subalternes et intermédiaires divers des maisons de commerce, les agents subalternes des services administratifs coloniaux, l'ensemble étant coiffé par le personnel colonial expatrié » (Atangana *et al.* 1984 : 258).

Telle a été la matrice de l'École européenne en Afrique subsaharienne. Sa vocation utilitaire et fonctionnelle la consignait dans des espaces sociaux délimités, à l'intérieur desquels la liaison formation-emploi public « administratif » était aisément entretenue. La nature de ces emplois et l'usage exclusif de la langue du colonisateur dans la formation marquaient l'orientation urbaine de l'École et instaurent de fait une coupure avec le monde rural et les langues qui y étaient pratiquées. De là sont nées des représentations particulières de l'École qui garderont très longtemps leur prégnance.

D'autres germes, véhiculés par l'École mais aussi par le projet de société importé par la colonisation, ont également été semés. L'introduction de l'écriture par l'École et tous les actes de gouvernement ouvrait le passage de la culture orale à la culture écrite. À la différence de l'écriture arabe, vouée à la sphère religieuse, l'écriture latine ouvrait à toutes les sphères, politique, économique et idéologique. Écriture « laïque », elle permettait la

communication avec tous, au-delà de la communauté de rattachement, et, démarche individuelle, elle autorisait l'autonomie de chacun par rapport au groupe. Par ailleurs, l'introduction de la monnaie et du salariat ainsi que la diffusion des cultures de rente poussaient à la croissance des échanges, à la circulation des biens et des personnes sur l'ensemble du territoire, et amorçaient ainsi la transition de l'économie de subsistance à l'économie de marché. Il faut signaler qu'au cours de l'histoire coloniale, le développement des échanges marchands a toujours été en avance sur la scolarisation, soulignant ainsi et les priorités définies et les stratégies mises en œuvre. Les cultures commerciales, instruments de « production d'argent », ont été diffusées sur l'ensemble des territoires en même temps que les marchés, sur lesquels on pouvait en vendre les produits, et que l'impôt qui pouvait ainsi être prélevé en monnaie et non plus en nature. Si la généralisation de l'impôt sur l'ensemble des territoires a été rapidement atteinte, la généralisation de l'École, elle, ne l'a jamais été.

Les transformations économiques et sociales induites par l'action coloniale ont pris une réelle ampleur après la Deuxième Guerre mondiale, y compris dans les zones éloignées des côtes. Ainsi, par exemple, la culture de l'arachide, introduite très tôt par les Français dans la partie nord du Cameroun dans la perspective de l'impôt, ne s'est réellement développée qu'après les années 1940. Un rapport d'administrateur, daté de 1950, en témoigne : « Pour la campagne de 1949-1950, la traite de l'arachide a rapporté au producteur 43 759 860 F CFA, ce qui représente presque le montant des impôts perçus sur rôle dans la région administrative de Maroua au cours de l'année 1950 » (Martin 1970 : 134). C'est également après les années 1940 que l'on peut situer, dans les zones urbanisées et dans les zones rurales les plus transformées, l'émergence d'un véritable champ scolaire, produit de la montée de la demande sociale d'éducation dans les populations, du développement de stratégies propres, de l'élargissement des structures et de l'apparition de dynamiques autonomes.

Bien évidemment, l'effet des actions coloniales n'a pas été identique dans tous les territoires. Elles ont été tout d'abord de durée et d'importance inégales selon les lieux. C'est dès la Première Guerre mondiale que les Allemands ont disparu de la scène coloniale. Il existait aussi une grande différence entre l'administration directe appliquée par les Français et l'*Indirect Rule* pratiqué par les Britanniques. Enfin et surtout, l'identité des populations et l'ancienneté des contacts, des pays côtiers aux confins du Sahel, n'étaient pas comparables. Sur le plan scolaire en particulier, on peut noter que des écoles de missions chrétiennes dans certaines régions côtières et des écoles coraniques dans les zones d'extension de l'islam préexistaient à l'installation des puissances coloniales. Ces écoles d'obédience religieuse ont fait l'objet d'une tolérance inégale. Les écoles coraniques, considérées comme une menace potentielle par le pouvoir européen, ont été maintenues à distance et leur activité strictement encadrée. Les écoles des missions

chrétiennes, quant à elles, ont fait l'objet d'une relation généralement ambivalente mais aussi différenciée selon les époques et l'identité nationale des colonisateurs. Ainsi les administrateurs allemands, mais aussi britanniques, ont laissé beaucoup d'autonomie dans leurs territoires à l'enseignement chrétien. Les administrateurs français, tenants de l'École publique et de la laïcité, ont imposé des cadres, y compris de contenus des formations, à la liberté d'enseignement des écoles privées religieuses. Une certaine diversité scolaire existait ainsi dans plusieurs territoires coloniaux, mais elle n'était que le produit d'une histoire antérieure — déjà longue pour certaines régions côtières — que les autorités coloniales ne pouvaient évacuer et sur laquelle elles se sont au besoin appuyées.

À la veille des indépendances, l'extension de la scolarisation, identifiée non seulement à travers le volume de l'offre et les effectifs scolarisés mais aussi l'intensité de la demande, était très inégale entre les pays mais aussi à l'intérieur de chaque pays. Il en allait de même pour les transformations économiques et sociales. Outre l'ancienneté du contact, la profondeur historique de l'École, la configuration géographique et sociale de chacune des colonies et le « style » de colonisation, déjà évoqués, le statut politique des colonies semble également avoir joué dans le processus de développement inégal de la scolarisation. Ainsi les anciens territoires des Allemands ont été placés sous mandat de la Société des Nations en 1919 puis sous tutelle des Nations Unies en 1945. Les puissances mandataires (France et Grande-Bretagne) ont eu à rendre annuellement des comptes à la communauté internationale sur leurs actions vis-à-vis des populations et justifier d'efforts particuliers, entre autres en matière de développement scolaire. Il se trouve qu'en 1960 le Cameroun, le Kenya et le Togo — anciennes colonies allemandes placées sous mandat — étaient parmi les plus scolarisés de l'Afrique subsaharienne, signe de l'importance du cadre politique de la demande sociale d'éducation.

### Les éducations nationales

Les indépendances modifient le contexte des rapports entre les États — maintenant nationaux — et les populations. Le nouveau cadre politique et idéologique et la conjonction temporaire entre l'offre et la demande d'éducation seront à l'origine d'une véritable explosion scolaire. Cette explosion est alimentée par les frustrations et aspirations issues de la période coloniale et qui seront satisfaites par les choix opérés par les jeunes États à leur avènement. Cependant ces mêmes choix seront à la source des difficultés rencontrées dans les années 1980. Elles contraindront à des réajustements économiques et politiques de la part des gouvernements. Elles amèneront de même à des réajustements dans les représentations de l'École, une recomposition du champ éducatif et des dynamiques sociales originales.

Dans les années 1960, les pays de l'Afrique subsaharienne n'avaient pas encore pu repenser l'héritage colonial que celui-ci était déjà relayé par la médiation des organisations internationales. À l'appui d'une forte demande interne, cela a eu pour effet un développement quantitatif des systèmes peu ou pas modifiés, investis qu'ils étaient de la croyance dans la liaison mathématique entre croissance scolaire et croissance économique et de l'idéologie de l'enseignement libérateur, unificateur et porteur de justice sociale. Cette vision de l'École avait été consacrée en 1961 par la Conférence d'Addis Abeba qui avait fixé la scolarisation universelle comme objectif pour l'Afrique. Ces éléments expliquent largement l'ampleur du développement scolaire repéré dans tous les pays pendant cette période. Ce développement scolaire a aussi été alimenté, et a correspondu à des changements sociaux. Comme l'écrit R. Clignet (1994 : 108) : « Que la complexité croissante des systèmes scolaires africains résulte des changements intervenant dans la stratification sociale ou dans l'organisation des cycles ou des types d'études, il s'agit d'abord de montrer qu'il y a une différenciation croissante de la demande sociale d'éducation. » Ces transformations dans les sociétés déjà très diversifiées se heurteront à la rigidité des politiques scolaires et aboutiront à une crise de la demande scolaire, succédant elle-même à une crise de l'offre dans un contexte de dépression économique, une génération après les indépendances. Les ressorts structurels de cette crise ont souvent été analysés (Martin 1992), mais il importe de les rappeler car ils constituent les pivots des changements contemporains.

Le premier ressort de la crise a été celui qu'a constitué un modèle d'enseignement importé qui ne s'est pas réformé et qui a continué à fonctionner dans sa logique d'origine, celle de l'héritage scolaire colonial pour la distribution géographique inégale, les structures, les contenus et les orientations. La logique institutionnelle a poussé les systèmes d'enseignement à persévérer dans leur être, indépendamment des modifications de l'environnement démographique, social et économique. En outre, et ce n'est pas le moins important, le primat conféré depuis les indépendances à l'unité des pays, à la construction nationale et à la formation du citoyen a eu une grande incidence sur l'ampleur du développement scolaire et les formes qu'il a prises, en particulier celle d'un corps unitaire de formation sur l'ensemble du territoire national. Il a été souvent reproché à ces systèmes de ne pas être « adaptés aux réalités [en particulier rurales] des pays ». Cela était surtout vrai dans les pays francophones où le corps unitaire de formation était à dominante de formation générale et orienté par et pour le milieu dont il est issu, le milieu urbain. La complexification des structures n'a été qu'une diversification interne aux systèmes. Elle s'est traduite essentiellement par une extension des cycles, y compris dans l'enseignement supérieur, et sous le poids de la demande émanant des milieux urbains. Ensuite le dispositif pédagogique, c'est-à-dire la place centrale du personnage du maître souvent étranger au milieu, le découpage de la journée et le calendrier scolaire indifférents aux rythmes locaux, la discipline collective, le système de sanctions,

opérant dans un bâtiment à part isolant les enfants du reste de la communauté, préparait dans une certaine mesure les scolarisés, surtout dans les campagnes, à un autre type de travail que celui de leurs parents. Ailleurs, les seuls débouchés étaient ceux offerts par le milieu urbain.

Le deuxième ressort de la crise a été celui que représentait le rôle des États dans une politique d'imposition scolaire qui ne s'est pas assouplie. Le grand projet de constitution des États-nations était assujéti à l'intégration politique et culturelle des groupes sociaux divers inclus dans les territoires issus des découpages coloniaux. Cette volonté d'intégration — laquelle était toujours considérée comme fragile — est à la source de l'obstination des États dans l'imposition d'un modèle scolaire unique et peu évolutif qui fonctionnait dans la méconnaissance — ou la volonté d'ignorance — du caractère divers et adaptatif de la demande des groupes sociaux concernés. L'imposition de l'École empêchait son institution.

Le troisième ressort a été celui de la permanence du modèle de la production et du salariat hérité lui aussi de la colonisation. La faible diversification économique dans beaucoup de pays pendant le premier quart de siècle de leur existence a contribué à entretenir les orientations historiques des systèmes d'enseignement. Comme les contenus enseignés étaient à dominante de formation générale, sans rapport avec la production agricole — en dépit de tentatives éparses de « ruralisation de l'enseignement » — et tournée vers le mode de vie urbain, il n'était pas étonnant que le secteur où devait se réaliser idéalement l'adéquation entre la formation et l'emploi fût celui de la fonction publique, premier fournisseur d'emploi. La recherche de cette adéquation idéalisée et par les États et par les parents a longtemps rétréci les horizons et retardé les réformes. Sur le plan qualitatif, la hiérarchie des niveaux scolaires était en parfaite adéquation avec les grades de la fonction publique. Sur le plan quantitatif, l'adéquation, naturelle à l'aube des indépendances, a progressivement été forcée, les États ayant gonflé artificiellement les effectifs de leurs fonctionnaires en accueillant un nombre croissant de diplômés pour répondre aux aspirations des populations urbaines et empêcher la montée du chômage. Même les pays qui avaient voulu rompre avec l'héritage colonial, comme la Guinée et le Mali, n'y ont pas échappé, contraints qu'ils ont été dès l'origine de remplacer tous les agents expatriés et de fournir des emplois publics aux sortants de leurs systèmes scolaires (Antonioli 1993).

Les contradictions développées pendant deux ou trois décennies par l'action conjuguée de ces trois ressorts aboutiront à des ruptures dans un contexte où la forte croissance démographique générale et urbaine se doublera d'un ralentissement économique autour des années 1980. Ces ruptures atteindront la représentation de l'École comme facteur de développement, l'autorité des États et la liaison formation-emploi public. La plupart des pays de l'Afrique subsaharienne ont connu une croissance économique significative jusqu'au début des années 1980. Les fruits de cette croissance, laquelle reposait sur une rémunération satisfaisante de l'exportation des

matières premières (minérales et agricoles), avaient permis de financer la rapide extension des systèmes éducatifs. Le confort de ces rémunérations assurées avait aussi empêché une plus grande diversification de ces économies de rente. La baisse du prix des matières premières sur le marché international eurent comme première conséquence l'appauvrissement des producteurs de produits de base et la réduction des recettes budgétaires des États qui entrèrent dans une spirale d'endettement pour combler le déficit des finances publiques. La crise financière atteint une telle ampleur que les institutions financières internationales imposèrent des plans d'ajustement structurel. Ces plans avaient pour but de relancer les économies des pays concernés sur des bases financières assainies. Ils impliquaient une diminution du rôle des États dans le fonctionnement de l'économie, une réduction drastique de leurs dépenses, un dégonflement des effectifs pléthoriques des fonctions publiques et une plus grande place faite au marché comme régulateur.

Ces plans ont eu des incidences directes sur le fonctionnement des systèmes scolaires. Déjà marqués par l'appauvrissement des planteurs et donc une diminution de leurs moyens de financement de l'éducation de leurs enfants, ces systèmes ont eu également à souffrir d'une diminution des budgets publics d'éducation et d'une stagnation du recrutement des enseignants. Ce retrait contraint des États aura un effet symbolique encore plus important que l'effet matériel de rétrécissement de l'offre. Les effectifs scolaires, dont la progression n'arrivait déjà plus à suivre le rythme de la croissance démographique, sont alors entrés dans une période de stagnation et même dans certains cas de régression. À partir de 1980, c'est plus des deux-tiers des pays qui se trouvent dans cette situation soit de ralentissement (24 %), soit de recul (43 %) (Haïdara & Lemay 1988). La progression reprendra dans un contexte de représentations transformées de l'École et de sa liaison avec un emploi public en ville, d'une recomposition des stratégies éducatives des familles et d'apparition de modalités nouvelles d'appropriation de l'École, contexte dans lequel les structures politiques de plusieurs pays se seront elles-mêmes modifiées.

### **Les identités variées des écoles spontanées**

C'est dans le cadre de cette évolution historique globale que se situe l'apparition des écoles spontanées. Cependant, même si elle peut relever d'une évolution partagée, l'histoire de chaque pays est particulière et les sociétés qui les composent sont spécifiques. Des écoles spontanées telles que celles que nous allons examiner ne sont pas apparues dans tous les pays, et quand elles existent elles sont aussi le produit de l'histoire sociale des sociétés où elles ont vu le jour. Ces écoles sont de nature très diverse en tant qu'expressions originales d'une demande sociale d'éducation localisée et représentant un moment de l'évolution et de la prise de conscience de groupes sociaux

concrets, en relation avec une nature particulière de l'État et de l'offre publique d'éducation. En effet, ainsi que l'écrit E. Gérard (2001 : 71) : « Si l'offre scolaire et la demande d'éducation ont pu paraître interagir, à une période donnée, dans le sens de la réciprocité et de l'ajustement — au point qu'un taux donné de scolarisation ait pu laisser penser à une offre adéquate — c'est en raison du mode de construction des États post-indépendance, de la nature des systèmes scolaires, des rapports entre États et sociétés, enfin du type de structuration sociale — donc d'insertion sociale des individus et de construction des groupes sociaux — durant cette période. De là la nécessaire différenciation des "mouvements" de scolarisation et de la "demande d'éducation" : celle-ci n'est pas universelle mais contextuelle, et historiquement déterminée. » On peut ajouter aussi que dans l'histoire scolaire des pays de l'Afrique subsaharienne sont repérables des situations d'offre sans demande constituée mais qui finit par émerger, des situations d'offre filtrée, évitée ou refusée, des situations de demande sans offre existante ou acceptable, et des situations de demande non satisfaite et qui finit par générer son offre propre. Cette dernière situation caractérise le phénomène des écoles spontanées.

La nature même des écoles spontanées, c'est-à-dire celle d'« établissements » à vocation pédagogique créés sans plan préétabli et à l'initiative de petites communautés éparses, et de durée de vie aléatoire, fait que peu d'études spécifiques leur ont été consacrées<sup>1</sup>. De plus, les appellations qui servent à les désigner sont variables selon les pays et les lieux, et en disent plus sur la manière dont elles sont considérées par les pouvoirs publics que sur leur identité réelle et leur place dans l'enseignement national. On entend parler ici ou là d'écoles communautaires, associatives, spontanées, clandestines, parallèles, de base, de parents, pour les désigner. L'appellation « communautaire » par exemple est très générale et peut recouvrir des réalités très différentes d'un pays à l'autre, certaines étant reconnues officiellement et d'autres non. Au Mali, les écoles communautaires désignent des écoles créées à l'initiative de communautés informelles de quartier ou de village et sont également appelées « écoles de base ». En Tanzanie, les *community schools* désignent des écoles créées, dans le cadre de la politique de décentralisation, à l'initiative des administrations communales et ne relèveraient donc que de la spontanéité administrative (Chedié *et al.* 2000). Dans certains pays comme le Cameroun, les autorités utilisent l'appellation « école clandestine » pour désigner toutes les écoles qui ne rentrent pas dans les catégories d'écoles agréées officiellement. La première réaction en l'occurrence n'est pas de souligner l'aspect positif de l'élargissement de l'offre mais le côté négatif d'une illégalité de fait et celle de stigmatiser une appropriation abusive et une atteinte au monopole officiel d'institution.

1. L'IIPE-Unesco a lancé des études sur les écoles communautaires au Mali, au Sénégal, en Tanzanie, au Tchad et au Togo. Jusqu'à présent, seules les études concernant le Mali, la Tanzanie et le Tchad ont été publiées.

Nous retiendrons pour notre part le terme « école spontanée » pour désigner toutes les formes d'écoles d'initiative parentale, communautaire ou associative en faisant bien la différence avec celles qui relèvent d'initiatives privées à but lucratif. L'examen des appellations nous introduit à la variété qui caractérise ce type d'écoles. En partant du cas de trois pays — Cameroun, Mali, Tchad —, cette variété sera analysée selon les contextes d'apparition, la nature des formations dispensées, la place dans le panorama scolaire et enfin le statut juridique.

### Les contextes d'apparition

L'apparition d'écoles spontanées est le signe d'une réponse inopinée et autonome à un certain besoin de scolarisation qui n'existait pas de manière perceptible dans les groupes sociaux qui en sont à l'origine, ou qui n'avait pas été ou ne pouvait plus être satisfait. On doit donc faire d'entrée la distinction entre éducation et scolarisation. Le besoin d'éducation existe dans toutes les sociétés, et la scolarisation, même si elle tend à se généraliser, n'est qu'une forme historique créée, choisie ou imposée pour y répondre, au moins partiellement. L'École étant une émanation des États, il est logique que les conditions d'apparition des écoles spontanées aient un lien direct avec le cadre politique existant et l'état de l'offre scolaire.

Au Mali, c'est dès l'année 1963 que des expériences scolaires spontanées et isolées sont signalées (Antonioli 1993 : 101). Elles auront une durée de vie brève. L'origine du mouvement contemporain se situe en 1985, alors que le système éducatif malien, encore peu développé (24 % de scolarisation dans le primaire) par rapport à d'autres pays, subit le contre-coup de l'ajustement structurel tandis que la croissance démographique est toujours vivace. Les premières écoles de base se créent en réponse à cette situation de stagnation pour entreprendre de combler les espaces inoccupés de la carte scolaire. D'autres seront aussi créées par des populations déplacées à la suite de grandes sécheresses (Cissé *et al.* 2000). Entre l'École publique et l'École privée, « l'école de base se présente comme une école créée par une communauté villageoise ou de quartier ou par une personne morale ou physique qui joue le rôle de promoteur pour le compte et/ou avec l'accord de la population concernée » (Antonioli 1993 : 101). Ces écoles, « écoles des communautés de base » de village ou de quartier urbain, sont entièrement à la charge des parents. Elles disposeront d'un premier statut réglementaire en 1989 et connaîtront un développement spectaculaire après 1990, date de l'avènement de la démocratie au Mali.

C'est à la suite des événements politiques et militaires des années 1970 que sont apparues au Tchad, pays également peu scolarisé (35 % de scolarisation primaire en 1970), les premières écoles spontanées. Elles visaient à compenser la désorganisation des interventions, en particulier éducatives, de l'État. « Créées par les communautés villageoises pour pallier l'absence

d'établissement public en zone rurale, bénéficiant parfois d'un précieux relais "en ville" ou dans la capitale, elles connaissent un développement quelque peu anarchique » (Esquieu & Péano 1994). Toujours financées par les parents, elles ont connu un développement important dans les années 1980, tout en ne bénéficiant que d'un appui très réservé des autorités académiques.

Le Cameroun, l'un des pays les plus scolarisés de l'Afrique subsaharienne, a connu jusqu'en 1987 un développement scolaire important mais marqué par une difficulté de maîtrise des évolutions spontanées. On ne pouvait freiner la demande là où on ne pouvait la suivre, et on ne pouvait la susciter là où elle faisait défaut. Ainsi le pays a toujours été riche d'initiatives privées en matière scolaire, comme la multiplication d'écoles « parallèles » dans l'ouest du pays au début des années 1970, face à une offre insuffisante, dans le même temps que l'on devait fermer certaines écoles dans le nord, par manque d'élèves (Martin 1975). Comme ailleurs, la crise économique et les plans d'ajustement affaibliront le système scolaire comme la demande sociale de manière très sensible à partir de 1987. Le multipartisme a été rétabli en 1990, après 30 années de parti unique, mais la reprise de la croissance scolaire se fera attendre jusqu'à l'année scolaire 1996-1997. Elle sera particulièrement forte dans le nord, là où la demande était structurellement déficiente, et c'est l'offre qui ne peut maintenant accompagner le rythme. De nombreuses « écoles de parents » se sont ainsi créées dans les zones septentrionales.

### La nature de la demande et le cadre des connaissances transmises

Les différents types d'écoles spontanées du Mali, du Tchad et du Cameroun possèdent des traits communs liés à l'initiative de parents dans leur création, la pauvreté de leurs moyens de fonctionnement, leur faible efficacité et leurs ambitions mesurées. Elles semblent toutes répondre à une carence de l'offre publique, et dans beaucoup de cas il est noté que le désir premier des parents a été celui d'une École proche de leur lieu de vie, la seule permettant de répondre à leur demande éducative. Elle permet un rapport direct à l'École, sans la médiation de l'État. C'est bien la modification conjoncturelle de l'offre publique, du fait d'événements divers, qui favorise la prise d'initiative communautaire, mais celle-ci peut naître également de l'opportunité de s'affranchir du système imposé pour répondre à un besoin social, *sui generis* et *motu proprio*, de scolarisation des enfants. Dans le premier cas, on s'efforce péniblement de remplacer une école publique qui se refuse ; dans le second, on fait des choix fonctionnels, adaptés aux besoins de la communauté et à ses moyens.

Au Tchad, la grande majorité des écoles spontanées sont distantes de plus de 5 km d'une école publique. Elles ont été créées à l'initiative du

chef de village ou d'un groupe de parents, et leur clientèle est celle d'agriculteurs pauvres dont les enfants constituent pour la plupart la première génération de scolarisés. Les conditions d'accueil et d'enseignement sont précaires ou rudimentaires, les ressources sont dérisoires et le traitement des maîtres est modique. Ces écoles semblent cependant vouloir rester à l'image des écoles publiques en termes de structures et d'objectifs, mais les capacités de financement des parents en limitent sévèrement l'efficacité. Peu d'écoles sont à cycle complet et les redoublements et abandons sont nombreux (Esquieu & Péano 1994).

Au Mali, le succès de la formule des écoles communautaires fait qu'elles constituent maintenant un pan entier du système scolaire national. Elles ont la même structure en six années et les mêmes objectifs pédagogiques que l'enseignement fondamental public. Il n'en a pas toujours été ainsi puisqu'à l'origine le principe établi était de trois ou quatre années, l'enseignement se faisait uniquement dans les langues locales et les objectifs étaient évidemment différents. Actuellement la majorité des écoles communautaires n'ont pas encore de cycle complet, leur matériel pédagogique est insuffisant et les enseignants ont un faible niveau de formation. Elles gardent cependant leurs caractéristiques fondatrices, celles d'un service éducatif collectif décentralisé. Créées et financées par les parents, elles en restent l'émanation, et chaque école fonctionne et évolue selon les besoins locaux de scolarisation formelle. Chaque école, outil et reflet des groupes qui la soutiennent, a ainsi ses contenus, sa durée et son calendrier, en un mot son identité sociale. La création et le soutien d'une école par une communauté locale ne signifie pas que l'objectif en soit de scolariser toute la jeune génération. Ainsi, dans la région de Sikasso, où la culture du coton est une activité dominante, « l'enjeu exprimé par les familles ne semble pas de scolariser tous les enfants, mais bien de scolariser certains enfants, qui rendront des services à la famille grâce à leur maîtrise des codes de l'administration et des entreprises agro-commerciales de la zone : savoir vérifier la pesée du coton, lire les bordereaux de livraison, les notices des produits phytosanitaires, voire pouvoir être employé un jour à l'usine d'égrenage du coton. En outre la demande éducative semble marquée également par la pratique assez répandue des migrations de travail des jeunes adultes, saisonnières ou définitives, hors du village vers les villes (chef-lieu de région, capitale) ou vers la Côte-d'Ivoire voisine » (Cissé *et al.* 2000 : 60).

Au Cameroun, c'est lors de la rentrée scolaire 1995-1996 qu'un véritable mouvement d'« écoles de parents » a commencé à être signalé, en particulier dans la province la moins scolarisée du pays, l'Extrême-Nord (53 % de scolarisation dans le primaire). Elles sont maintenant présentes dans les six départements de cette province. Les autorités scolaires font état d'un précédent mouvement, datant du début des années 1980, donc avant la crise économique et l'ajustement, de création anarchique d'écoles « clandestines », en réaction à l'incapacité de l'État de répondre à des besoins de scolarisation

en hausse. Ces écoles n'étant pas reconnues, non seulement les autorités voulaient les fermer mais en plus elles ne les comptabilisaient pas. Elles ont apparemment disparu dans la crise générale qui a suivi. Le mouvement actuel est d'une nature différente. Il concerne tout d'abord des populations longtemps rétives aux influences extérieures. Elles vivent aussi dans des zones difficiles d'accès — collines escarpées ou plaines inondables — mais elles n'avaient fait l'objet que d'une offre scolaire d'autant moins incisive que les autorités s'y étaient cassé les dents à plus d'une reprise dans le passé. Les parents d'un village prennent ainsi la décision de créer une école sommairement équipée, entreprennent de recruter un enseignant qui leur est proche et pour lequel il suffit qu'il ait une scolarisation de base, et s'organisent pour lui fournir sa subsistance. Ils créent ainsi un exemple qui se diffuse par émulation inter-villageoise. Ce mouvement se situe ensuite dans un contexte de reprise générale de la demande scolaire dans tous les ordres d'enseignement dans la province. Il coïncide enfin avec la modification du cadre politique. Les effets de la réinstauration du multipartisme se font en effet sentir non seulement à travers une capacité d'expression politique plus diversifiée, hors obédience islamique, mais aussi un recrutement pluraliste des fonctionnaires d'autorité (Henaff & Martin 2001). Les écoles de parents fonctionnent dans des conditions minimales et, de même qu'au Mali, l'objectif premier des communautés fondatrices n'est pas de scolariser tous les enfants ni de les acheminer vers des diplômes. Il est de les doter des outils de communication parlée et écrite dans la langue officielle, en l'occurrence le français, outils nécessaires pour une certaine maîtrise des relations économiques et administratives dans l'univers extérieur au groupe social et sur l'ensemble du pays.

### Le panorama de la diversification scolaire

L'apparition des écoles spontanées marque une étape nouvelle de la diversification scolaire dans les pays où elles émergent. Elle ne sont pas comptabilisées partout, ni de la même manière, et parfois il est difficile de suivre leur évolution statistique. On peut néanmoins, à partir des données disponibles, essayer de les situer dans le panorama scolaire des pays concernés. C'est en effet à l'intérieur d'une région ou d'un pays qu'elles prennent véritablement leur sens.

Au Tchad, l'enseignement privé existait avant l'indépendance, et il est signalé (Lê Thanh Khôi 1971) que lors de l'année scolaire 1962-1963 il accueillait 12,1 % des effectifs de l'enseignement primaire. La première décennie de l'indépendance est surtout marquée par la progression des écoles chrétiennes et un début timide des écoles spontanées. La décennie suivante (1970-1979) verra le premier bond en avant de ces écoles spontanées (de 2 à 25) et des écoles arabes (de 4 à 21), mais ce sont les années

1980 qui manifesteront la plus large diversification. On assiste en effet à une croissance significative de tous les types d'écoles privées, avec une véritable explosion des écoles spontanées (de 25 à 435). La force du mouvement de diversification se confirmera en 1990-1991, et particulièrement pour les écoles spontanées qui passent de 435 à 547. Pour cette dernière année recensée, on peut noter qu'en nombre d'établissements les écoles publiques représentent 73,4 % de l'ensemble, les écoles spontanées 22,4 % et les autres écoles privées 4,2 %. En termes d'effectifs d'élèves accueillis, les proportions diffèrent notablement. Sur un total d'environ 566 000 élèves, l'enseignement public en regroupe 85 %, les écoles spontanées 9 % et les autres établissements privés 6 %. Pour les écoles spontanées, le décalage entre la proportion d'établissements qu'elles représentent et la proportion d'enfants qu'elles accueillent montre bien leur difficulté à maîtriser les parcours scolaires et donc à généraliser les cycles complets.

TABLEAU I. — TCHAD. ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES PRIVÉES

Années	Écoles						Total
	publiques	catholiques	protestantes	arabes	laïques	spontanées	
Avant 1960		24	0	3	0		27
1960-1969		32	2	4	0	2	40
1970-1979		32	3	21	1	25	82
1980-1989		36	11	41	8	435	531
1990-1991	1788	36	13	43	10	547	649

Source : Esquieu & Péano 1994.

Au Mali, les cinq dernières années recensées, de 1994 à 1998, sont marquées par une évolution spectaculaire du nombre de créations d'écoles. Tous les ordres d'enseignement progressent, mais ce sont les écoles communautaires et les écoles privées laïques qui en sont les principales bénéficiaires. On note ainsi un quasi-décuplement pour les premières qui sautent de 176 à 1 428 écoles en cinq ans, et un quasi-quintuplement pour les secondes qui passent de 39 à 187 établissements en quatre ans. En comparaison la progression de plus de 20 % des écoles publiques paraît relativement modeste, et celle des écoles privées franco-arabes et des écoles privées chrétiennes véritablement infime. En 1997-1998 les écoles publiques représentaient en nombre d'établissements 51,1 % de l'ensemble, les écoles communautaires 31,7 % et les autres écoles privées 17,2 %. En nombre d'élèves, c'est l'ordre d'enseignement le plus anciennement structuré, l'enseignement public, qui domine plus encore avec presque 75 % d'un ensemble de quelque 908 000 élèves. Les écoles privées non communautaires rassemblent quant à elles un peu plus de 15 % de la population scolaire, mais l'enseignement communautaire n'accueille qu'un peu moins de 10 % de cette population. Ce décalage est évidemment à mettre au compte de la

création très récente de la grande majorité de ces écoles qui au demeurant sont surtout implantées dans trois régions (Koulikoro, Sikasso et Ségou), sans parler de leur degré d'efficacité qui n'est pas encore vraiment mesurable. On peut souligner par ailleurs le niveau significatif qui caractérise maintenant la diversification scolaire au Mali avec plus de 25 % d'élèves répartis dans les quatre catégories de l'enseignement non public. Ce type d'enseignement ne rassemblait que 8,3 % des effectifs en 1962-1963 (Lê Thanh Khôi 1971).

TABLEAU II. — MALI. NOMBRE D'ÉCOLES PRIMAIRES  
DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Années	Écoles					Total
	publiques	privées religieuses	privées franco-arabes	privées laïques	communautaires	
1994-95	1 523	55	351	39	176	2 144
1995-96	1 656	54	351	127	385	2 573
1996-97	1 743	56	388	159	509	2 855
1997-98	1 906	58	396	187	1 183	3 730
1998-99					1 428	

Source : Cissé et al. 2000.

Au Cameroun, la diversification de l'enseignement était très importante avant l'indépendance, du fait de la très grande ancienneté de l'introduction de l'enseignement chrétien. En 1962-1963 l'enseignement privé, essentiellement confessionnel, rassemblait 60,7 % des élèves du primaire au Cameroun oriental (Lê Thanh Khôi 1971). En 1995-1996, l'enseignement privé ne représentait plus que 28,6 % des élèves du primaire sur l'ensemble du pays, mais il s'était différencié par le biais de l'émergence et de la croissance significative de l'enseignement privé laïc et, à un moindre degré, de l'enseignement islamique. Les écoles de parents, concentrées dans les trois provinces septentrionales, les moins scolarisées du pays, sont venues s'ajouter à ce mouvement de différenciation mais, si elles sont comptabilisées, elles n'entrent pas dans les annuaires nationaux. On ne peut connaître leur réalité statistique qu'auprès des autorités provinciales ou départementales. En 1999-2000, on enregistre ainsi dans la province de l'Extrême-Nord l'existence de 172 écoles de parents sur un total de 1 159, soit 14,8 % de l'ensemble, l'enseignement public en comptant pour sa part 78,5 %. En nombre d'élèves accueillis, les écoles de parents, pour les raisons déjà évoquées, ne représentent plus que 5,7 % des effectifs, contre 85,2 % pour l'enseignement public. Cependant, parmi les six départements de la province, l'un d'entre eux, le Mayo-Tsanaga, présente un profil bien distinct. Les écoles de parents y totalisent 26,7 % des écoles, soit plus d'une école sur quatre, et elles rassemblent 12,9 % des élèves.

TABLEAU III. — CAMEROUN. NOMBRE D'ÉCOLES PRIMAIRES  
DANS LA PROVINCE DE L'EXTRÊME-NORD (1999-2000)

Départements	Écoles					Total écoles	% Écoles de parents
	publiques	privées chrétiennes	privées islamiques	privées laïques	écoles de parents		
Diamaré	174	6	6	1	23	210	11.0
Logone et Chari	132	2	4		20	158	12.7
Mayo-Danay	190	7	2		27	226	11.9
Mayo-Kani	179	9			24	212	11.3
Mayo-Sava	88	7	1	1	13	110	11.8
Mayo-Tsanaga	147	30	1		65	243	26.7
Total écoles	910	61	14	2	172	1 159	14.8

Source : Délégation provinciale de l'Éducation nationale de l'Extrême-Nord.

### Le statut juridique et l'évolution recherchée

La création spontanée d'une école à l'initiative d'un groupe de parents ou d'une communauté villageoise ne peut que mettre les autorités dans l'embaras, et plus encore si cela intervient dans un contexte de paix civile et de présence ordinaire de l'État. Mais il se peut aussi que cette création intervienne dans des situations de conflit ou d'événements particuliers dans lesquelles l'État se trouve démuné ou déstabilisé. Dans un cas comme dans l'autre, l'apparition d'une école spontanée, si elle relève du fait accompli, ne peut être considérée comme un délit. Elle contribue au progrès de la scolarisation dans le pays, et face à cela l'État — quand il est présent — n'a le choix qu'entre une tolérance contrainte et l'innovation juridique et réglementaire. Ainsi, au gré des situations locales concrètes et des conjonctures politiques plus globales, le statut juridique des écoles spontanées ne peut être qu'évolutif et divers.

Au Tchad, on l'a vu, l'enseignement est relativement diversifié, et l'enseignement non public dispose d'un cadre juridique fixé par le décret de 1971 portant statut de l'enseignement privé. Cependant, « aucune disposition de ce texte ne semble applicable aux écoles spontanées et/ou communautaires créées et entretenues par les parents d'élèves » (Esquieu & Péano 1994 : 65). Ces écoles sont de plus très peu encadrées et contrôlées sur le plan pédagogique, la réticence des inspecteurs face à ce type d'écoles s'expliquant par leur refus d'entériner des créations clandestines et de courir ainsi le risque de les voir se multiplier. Les parents, conscients de prendre totalement à leur charge une fonction de service public et ployant sous son poids, souhaitent au contraire en être allégés et que leurs écoles deviennent des écoles publiques.

Au Mali, à la différence du Tchad, la création d'écoles spontanées est stimulée par l'État du fait de leur contribution à l'augmentation du taux

national de scolarisation. « Longtemps ignorées de l'administration scolaire, les écoles communautaires reçoivent, depuis 1994, une reconnaissance et un appui croissants » (Cissé *et al.* 2000 : 204). C'est à cette date qu'une loi portant statut de l'enseignement privé établit justement que les écoles communautaires sont des écoles privées faisant l'objet d'une réglementation propre par décret. Ce décret entérine d'une certaine façon des pratiques qui avaient commencé à s'étendre, et il contribue aussi à bien cerner l'identité pédagogique, économique et sociale de ces écoles. Selon ce décret, en effet, l'objectif de ces écoles est la transmission et le développement des connaissances instrumentales et professionnelles. Ce sont des écoles privées à but non lucratif qui sont créées et gérées par des communautés rurales et urbaines ou des associations. L'ouverture de ce texte, distribué en outre dans un document intitulé *Le guide du promoteur de l'école communautaire* et encourageant les initiatives locales, a constitué la base de son succès. Il traduit aussi un changement fondamental dans la posture de l'État.

Au Cameroun la crise scolaire a été si grave et si longue que l'attitude des autorités est beaucoup plus tolérante qu'auparavant vis-à-vis des écoles parallèles, ou clandestines, ou de parents. La fierté du pays de sa longue tradition scolaire et de son développement éducatif a été sévèrement affectée par les dix années de déclin. Si la sortie de la crise est vécue avec soulagement par les autorités, la crainte d'un retour en arrière reste néanmoins présente. C'est cette situation de convalescence qui peut expliquer cette tolérance nouvelle vis-à-vis des écoles de parents dans la province de l'Extrême-Nord. S'y ajoute aussi un sentiment d'humilité et de perplexité face à ces écoles qui naissent spontanément là où les pouvoirs publics n'avaient pas réussi à en établir, le tout baignant en définitive dans le ravissement de voir enfin gagner la raison et se réduire ce qui était qualifié d'obscurantisme. Il n'est pas question cependant de donner un statut réglementaire particulier à ces écoles, et une alternative juridique de type malien est actuellement impensable au Cameroun. Les autorités attendent au contraire qu'elles rentrent peu à peu dans le giron officiel. Les parents, quant à eux, ont exprimé un besoin de scolarisation et y ont répondu par eux-mêmes en créant leur propre école, hors du cadre officiel dont ils ne voulaient pas ou qui, selon le cas, ne s'était pas offert.

### **Champ éducatif et contre-champ scolaire**

Sur l'ensemble du xx<sup>e</sup> siècle, les pays de l'Afrique subsaharienne ont connu les mêmes périodes historiques de la colonisation, de l'indépendance et de la construction nationale. Ce cadre historique commun les a rapprochés mais cependant pas uniformisés. Chaque pays a gardé ou trouvé son identité et suivi son destin particulier, à la mesure du cheminement, de la reproduction et des transformations des sociétés qui le composaient. C'est à la fois cette histoire coloniale partagée, ces évolutions spécifiques à chaque pays et ces

dynamiques sociales autochtones qui ont modelé les systèmes éducatifs nationaux et qui continuent à être le moteur de leur différenciation. L'apparition et le développement des écoles spontanées ne représentent qu'une étape — la plus récente — de ce mouvement, mais une étape dotée d'une signification particulière. Leur caractère localisé dans le temps mais aussi dans des espaces géographiques, politiques, économiques et sociaux spécifiques renvoie autant à la définition des processus globaux dans lesquels elles s'insèrent qu'à l'identification des forces sociales dont elles sont l'émanation.

Dans le cas du Mali et du Cameroun — le cas du Tchad relevant d'une analyse différente —, l'apparition des écoles spontanées a coïncidé avec un changement fondamental du cadre politique qui tend à modifier profondément la nature même de l'offre d'éducation. De même que la demande d'éducation est une demande sociale, l'offre d'éducation est une offre sociale et politique dans la mesure où c'est un projet de société, avec son mode d'organisation et ses valeurs, qui est véhiculé par l'École. Les plans d'ajustement structurel ont provoqué un recul des États dans l'action éducative et des inflexions dans les représentations urbaines et administratives de l'École. Le passage à la démocratie pour le Mali et au multipartisme pour le Cameroun a ouvert le paysage politique et libéré les aspirations. Les initiatives d'écoles spontanées apparaissent alors comme des choix de citoyenneté dans des pays où le cadre politique nouveau favorise et permet, au moins symboliquement, leur émergence. De ce point de vue, les écoles spontanées sont le révélateur des progrès dans la construction nationale.

Ces écoles spontanées coïncident aussi avec une étape particulière de l'évolution économique — post-ajustement — des pays concernés et une volonté particulière des communautés initiatrices de s'insérer davantage et plus efficacement dans les échanges marchands. L'École est alors vue comme présentant des fonctionnalités favorisant cette insertion, et, le cas échéant, comme pouvant se résumer à cette instrumentalisation. De ce point de vue, les écoles spontanées marquent aussi l'accentuation de la pénétration de l'économie de marché dans un espace national de plus en plus intégré.

Plus profondément, l'émergence des écoles spontanées, qui signifie à tout le moins un affranchissement de l'État, marque aussi les limites atteintes par l'élargissement et la diversification du champ éducatif. L'École spontanée apparaît alors comme une négation créative de la politique d'imposition scolaire (Lange 2001) et une alternative à une offre inadaptée, rigide et souvent jacobine qui a atteint ses frontières géographiques, économiques, sociales et culturelles. L'École spontanée souligne aussi, *a contrario*, les défauts de cette offre qui associe pénurie, autoritarisme et fausse décentralisation tout en ne proposant, au moins dans un premier temps, aucune variante en dehors du modèle national commun défini par l'État.

Ces écoles spontanées sont aussi l'expression de stratégies sociales d'éducation. Émanation de groupes sociaux différenciés, elles s'inscrivent dans la dynamique au long cours d'une histoire sociale, histoire de la reproduction et de la transformation de chacun de ces groupes, en articulation

avec les changements dans la société globale et dans l'espace économique. En effet, « les stratégies éducatives ne répondent pas seulement à des besoins économiques et n'induisent pas non plus que des comportements sociaux : elles jouent un rôle dans la reproduction sociale, elles s'inscrivent au sein de projets sociétaux » (Lange & Martin 1995 : 567).

Dans le cas des sociétés montagnardes du Cameroun septentrional, l'apparition très récente et quasi simultanée de nombreuses écoles de parents marque une forte inflexion dans les orientations de ces sociétés. En créant leurs propres écoles, hors du cadre officiel, elles choisissent d'intégrer l'écriture dans leur mode de reproduction pour en garder la maîtrise. C'est le souci de cette autonomie qui traverse leur histoire sociale et permet de comprendre leurs comportements vis-à-vis de la scolarisation. Le faible développement de l'École dans cette région était jusque-là le produit d'une dialectique particulière entre une acceptation contrainte et une offre résignée. Ce n'est pas l'absence ou la faiblesse de l'offre qui suffit à expliquer une présence scolaire étriquée. Celle-ci relève tout autant de stratégies sociales de refus de ce mode de socialisation. De même, l'apparition des écoles de parents sont moins à mettre au compte de la faiblesse de l'offre qu'à celui de la modification de ces stratégies de reproduction qui se traduisent alors par la création de ce que l'on pourrait appeler un contre-champ scolaire.

Repliés dans leurs montagnes depuis plusieurs siècles, ces groupes ont longtemps développé des comportements défensifs et résisté aux contacts et aux tentatives d'influence. La première école rurale n'a pu être établie qu'en 1952 (Martin 1970), au pied des massifs, et seules trois écoles existaient à l'indépendance, regroupant 175 élèves pour une population totale de plus de 100 000 personnes. D'autres écoles ont été créées par la suite, et souvent sous la contrainte. C'est sous cette contrainte que les communautés villageoises se résignaient à confier des enfants à un maître d'école. Ils pensaient que ce premier geste symbolique les mettaient à l'abri une fois pour toutes, n'imaginant pas qu'ils étaient tenus de le répéter avec d'autres enfants à chaque rentrée scolaire. C'est la prise de conscience de la nature réelle de l'École, sorte de tuyau aspirant la jeune génération et instaurant son monopole éducatif hors des orientations de la société, qui a provoqué la fermeture de plusieurs écoles, faute de recrutement. C'est l'*habitus* de groupe, sédimentation de son histoire et partiellement déterminé par l'homogénéité des conditions de vie (Mounier 2001), qui pousse à refuser les « enjeux » du champ scolaire constitué (Bourdieu 1976).

Une génération plus tard, le cadre économique et politique a beaucoup changé. La place de plus en plus grande occupée maintenant par les cultures de rente, en particulier le coton, et l'importance des courants migratoires sur l'ensemble du pays (Gubry *et al.* 1996) font que les sociétés montagnardes se pensent différemment. Partant d'une économie de subsistance quasi autarcique, elles sont aujourd'hui beaucoup plus insérées dans l'économie d'échange et situent leur reproduction dans un espace beaucoup plus

large. L'instauration du multipartisme leur ouvre par ailleurs un registre d'expression multiforme. Tous ces éléments amènent à la prise de conscience que les enjeux du champ scolaire sont aussi les leurs, et qu'il y va de leur intérêt de pouvoir accéder au capital spécifique à ce champ (Mounier 2001), c'est-à-dire à la connaissance et de la maîtrise des outils de communication dans un ensemble géographique, social et politique élargi, mais en l'intégrant dans la reproduction. On organise donc un contre-champ scolaire, champ propre à la société se traduisant par une spécialisation nouvelle des fonctions éducatives, auparavant diffuses, en son sein.

Ainsi les écoles spontanées, dans leur forme la plus extrême qui caractérise les écoles de parents du Cameroun septentrional, c'est-à-dire d'intégration autonome d'une démarche d'alphabétisation des jeunes générations, sans que par ailleurs les déterminations propres de la société ne soient contredites, apparaissent comme une étape nécessaire d'appropriation permettant la maîtrise des enjeux scolaires dans la reproduction. À l'imposition scolaire on oppose une liberté de choix éducatif, un contre-champ de forces affichant sa légitimité. À cette phase de lutte et aussi d'adolescence peut succéder, comme au Mali, une reconnaissance officielle de l'identité propre de ce type d'école. Dans tous les cas de figure, les écoles spontanées sont le signe d'une transformation fondamentale des sociétés africaines. Plus d'une génération après la décolonisation historique des États, assisterions-nous à la décolonisation des sociétés ?

IRD, Bondy.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANTONIOLI, A.  
1993 *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- ATANGANA, J.-M., MARTIN, J.-Y. & TA NGOC CHAU  
1984 *Éducation, emploi et salaire au Cameroun*, Paris, Unesco-IIPE.
- BOURDIEU, P.  
1976 « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3 : 88-104.
- CHEDIEL, R. W., SEKWAO, N. & KIRUMBA, P. L.  
2000 *Private and Community Schools in Tanzania (Mainland)*, Paris, Unesco-IIPE.
- CISSÉ, M., DIARRA, A., MARCHAND, J. & TRAORÉ, S.  
2000 *Les écoles communautaires au Mali*, Paris, Unesco-IIPE.

CLIGNET, R.

1994 « La demande d'éducation : aspects sociologiques », in P. HUGON, M. GAUD & M. PENOUIL (dir.), *Crises de l'éducation en Afrique contemporaine*, n° spécial *Afrique contemporaine*, oct.-déc., 172 : 108-118.

DJAMÉ, R., ESQUIEU, P., MBAH ONANA, M. & MVOGO, B.

2000 *Les écoles privées au Cameroun*, Paris, Unesco-IPE.

ESQUIEU, P. & PÉANO, S.

1994 *L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien*, Paris, Unesco-IPE.

FURET, F. & OZOUF, J.

1977 *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, t. 1, Paris, Les Éditions de Minuit (« Le sens commun »).

GÉRARD, É.

2001 « La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques », in M. PILON & Y. YARO (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA : 63-79.

GUBRY, P., LAMLEMN, S., NGWÉ, E., TCHÉGO, J.-M., TIMNOU, J.-P. & VÉRON, J.

1996 *Le retour au village. Une solution à la crise économique au Cameroun ?*, Paris, L'Harmattan-Minrest-Iford-Ceped.

HAÏDARA, B. & LEMAY, A.

1988 *Problèmes actuels du développement de l'éducation en Afrique subsaharienne*, Paris, IPE (Document de travail S.103/43F).

HENAFF, N. & MARTIN, J.-Y.

2001 *Étude « Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport Cameroun »*, Paris, MAE.

LANGE, M.-F.

2001 « Dynamiques scolaires contemporaines au Sud », in M.-F. LANGE (dir.), *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube (*Autrepart, Cahiers des sciences humaines*, 17) : 5-12.

LANGE, M.-F. & DIARRA, S. O.

1999 « École et démocratie : l'explosion scolaire au Mali », *Politique africaine*, 76 : 164-171.

LANGE, M.-F. & MARTIN, J.-Y.

1995 « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face à face État/sociétés », *Cahiers des sciences humaines*, 31 (3) : 563-574.

LÊ THANH KHÔI (dir.)

1971 *L'enseignement en Afrique tropicale*, Paris, PUF (Publications de l'IEDES).

MARTIN, J.-Y.

1970 *Les Matakam du Cameroun*, Paris, ORSTOM (Mém. 41).

1975 « Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional », *Revue française de Sociologie*, XVI : 317-334.

1992 « Réalité et ressorts de la crise des systèmes éducatifs en Afrique au sud du Sahara », in Groupe de prospective Coopération et Développement (coordinateur S. MICHAÏLOF), *Analyses et Propositions*, Paris, Ministère de la Coopération et du Développement : 339-344.

MOUNIER, P.

2001 *Pierre Bourdieu, une introduction*, Paris, Pocket-La Découverte (« Agora »).

## RÉSUMÉ

Des écoles spontanées sont apparues dans différents pays d'Afrique subsaharienne (en particulier Tchad, Mali, Cameroun) au cours des vingt dernières années. Cet article présente une analyse de ce phénomène et en propose une interprétation. Ces écoles spontanées sont replacées dans le cadre historique et politique des modalités de construction et de développement des systèmes scolaires, en passant de la colonisation aux éducations nationales. Sont ensuite analysées les identités variées des écoles spontanées à travers leurs contextes d'apparition, la nature de la demande qui les a fait naître, le cadre des connaissances transmises, le panorama scolaire où elles s'insèrent et enfin leur statut juridique et l'évolution recherchée. Enfin, à travers la notion de contre-champ scolaire, les écoles spontanées sont interprétées comme une étape nécessaire d'appropriation permettant la maîtrise des enjeux scolaires dans la reproduction des sociétés concernées.

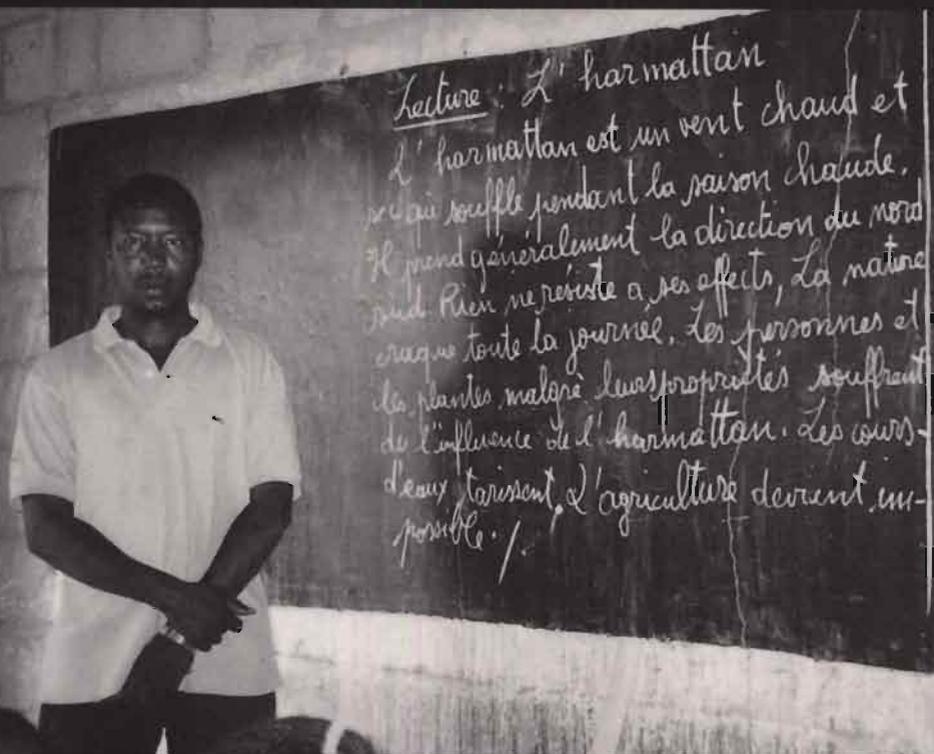
## ABSTRACT

*Education and counter-Education: "Spontaneous schools" in sub-Saharan Africa.* — "Spontaneous schools" have sprung up in various sub-Saharan African countries (in particular Chad, Mali and Cameroon) over the past twenty years. Placed in the historical and political context of building schools from the colonial era to systems of national education, these schools are analyzed in relation to: the contexts where they have sprung up, the sorts of demand spawning them, the knowledge transmitted, the "school panorama" into which they fit, and their legal status. The notion of a counter-education is used to interpret these schools as a necessary phase in appropriating the means to control the impact of schooling on social reproduction in these societies.

Mots-clés/Keywords : Cameroun, Mali, Tchad, alphabétisation, colonisation, diversification scolaire, dynamiques sociales, école spontanée, indépendance, reproduction sociale, système scolaire/Cameroon, Mali, Chad, literacy, colonization, school diversification, social dynamics, spontaneous schools, independence, social reproduction, school system.

# CAHIERS D'ÉTUDES AFRICAINES

Enseignements



169-170

# CAHIERS D'ÉTUDES AFRICAINES

XLIII (1-2)

169-170

2003

## Enseignements

Marie-France LANGE. Vers de nouvelles recherches en éducation. 7

### Changements sociétaux et évolution de l'École

Jean-Yves MARTIN. Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire. 19

Nathalie BONINI. Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie. 41

Marc PILON & Madeleine WAYACK. La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? 63

Maxime COMPAORÉ. La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. 87

Éric LANOUE. « Le temps des missionnaires n'est plus ! » : le devenir postcolonial de l'enseignement catholique en Côte-d'Ivoire (1958-2000). 99

Ingrid BAMBERG. « L'École comme centre de la vie communautaire » : diversification des représentations et des pratiques dans une *communauté* semi-rurale d'Afrique du Sud. 121

### L'École entre mondialisation et crises politiques

Marie-France LANGE. École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? 143

Nolwen HENAFF. Quel financement pour l'École en Afrique ? 167

- Hélène CHARTON. La débâcle éducative du Kenya. Éléments d'analyse historique. 189
- Yann LEBEAU. Classement et déclassement des universités au Nigeria. De l'uniformité des procédures d'admission à la multiplicité des stratégies de contournement. 209

### Hors de l'École : enseignement religieux, apprentissage, travail

- Corinne FORTIER. « Une pédagogie coranique ». Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie). 235
- Stephanía GANDOLFI. L'enseignement islamique en Afrique noire. 261
- Bénédicté KAIL. Une sélection insidieuse : les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako. 279
- Étienne GÉRARD & Bernard SCHLEMMER. Les travers du savoir. Représentations du diplôme et du travail au Maroc. 299
- Jean-Claude PENRAD. Religieux et profane dans l'École coranique. Le cas de l'Afrique orientale et de l'océan Indien occidental. 321

### École et guerres civiles

- Suzie GUTH. Les collégiens et la guerre au Congo. 337
- Mohamed MOHAMED-ABDI. Retour vers les *dugsi*, écoles coraniques en Somalie. 351

### L'École coloniale : stratégies éducatives et politiques scolaires

- Pascale BARTHÉLÉMY. La formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958. Instruction ou éducation ? 371
- Yves MARGUERAT. Les stratégies scolaires au Togo à l'époque du mandat français. Le cours complémentaire de Lomé et la formation des élites modernes. 389

Jean-Hervé JÉZÉQUEL. Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture « configurationnelle » de la scolarisation à l'époque coloniale. 409

### *Chronique bibliographique*

Analyses et comptes rendus 435

Ouvrages reçus 453