

Les Cahiers ARES

N°1
Mai 1999

Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud



ARES

Atelier de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs

Photo de couverture : d'après M. Dukhan
Couverture réalisée par Julie Schlemmer

ISSN 1296-2023

Les Cahiers **ARES**

N°1 - Mai 1999

**Les enjeux
de l'éducation et des savoirs au Sud**

Éditeur scientifique

Etienne GÉRARD

Ares

IRD - 32, rue Henri Varagnat
93 143 Bondy cedex

e-mail : e.gerard@bondy.ird.fr

SOMMAIRE

Présentation. <i>Etienne Gérard</i>	5
Image sociale des déscolarisés dans la presse ivoirienne <i>Laurence Proteau</i>	19
Du bon usage de l'université au Nigeria : expériences étudiantes et significations actuelles du diplôme <i>Yann Lebeau</i>	33
Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique <i>Marie-France Lange</i>	49
Les enjeux des nouvelles écoles créées au Mali : l'exemple des " Écoles du village " <i>Sékou Oumar Diarra</i>	65
Écoles Satellites et Centres d'Éducation de Base non Formelle dans le processus de décentralisation au Burkina Faso <i>Yacouba Yaro</i>	75
Les écoles de Téra au Niger. Choix des parents et politique scolaire <i>Daniel Barreteau et Yacouba Tiné</i>	85
Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako <i>Bénédictte Kail</i>	101
Pratiques éducatives dans une société pastorale : une comparaison Kenya/Tanzanie <i>Nathalie Bonini</i>	115
Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités : Perspectives " maraboutiques " en milieu dioula au Burkina Faso <i>Etienne Gérard</i>	127
Stratégies d'éviction et stratégies de confirmation en AEF (1947 et 1956) <i>Suzie Guth</i>	141
L'école ou le travail <i>Bernard Schlemmer</i>	155
Résumés/Abstracts	169

Présentation

*Etienne Gérard**

Le paysage scolaire africain est, depuis une décennie, en pleine mutation. Les institutions éducatives se transforment et se diversifient, laissant penser à une évolution radicale : le champ scolaire renforce son autonomie et développe ses règles propres en dehors de la tutelle étatique. Les régimes politiques, eux-mêmes en recomposition, soumis aux contraintes des Plans d'ajustement structurel, laissent en partie aux populations la responsabilité de former les générations futures. De fortes inégalités, de nouveaux conflits autour de la "question scolaire", enfin la complexité des enjeux liés à l'éducation, se révèlent à la faveur de cette configuration (Elias, 1991).

Enfant "déscolarisé", au travail, en rébellion contre l'ordre scolaire ; jeunes musulmans hésitant sur les savoirs à acquérir, qu'ils soient profanes ou laïcs ; guerriers adolescents poussés vers l'enseignement secondaire ou, à l'inverse, de retour au domicile parental sitôt achevées leurs études primaires ; étudiants en quête de places universitaires offrant la plus juste insertion socioprofessionnelle ; "néo-alphabètes" offrant leurs services dans de nouvelles structures d'éducation de base ; parents en bute aux contraintes de scolarisation ou interrogatifs sur le type d'enseignement (et de langue d'enseignement) à adopter ; citadins conduits à s'approprier les rudiments de l'instruction pour s'insérer socialement : tous ces cas de figures, présentés dans les pages qui suivent, évoquent cette évolution du champ scolaire et de ses rapports complexifiés avec les différents domaines de la société. Les écoles "communautaires" de base, les écoles publiques dites "formelles", les écoles privées laïques, ou encore les écoles confessionnelles, toutes présentes dans les pays d'Afrique sub-saharienne, l'illustrent également.

L'offre d'éducation révèle sa diversité, en réponse à des demandes d'éducation nouvelles et dans un jeu d'acteurs multiples (États, institutions internationales, ONG, confréries religieuses, groupes sociaux, enseignants, parents d'élèves, élèves et étudiants...), aux stratégies spécifiques, parfois contradictoires, souvent concurrentes. La scolarisation de l'enfant reste par exemple encore souvent liée à son âge, à son sexe, à son rang dans la fratrie, ainsi qu'au statut socio-économique de sa famille ; définies dans l'optique d'une éducation pour tous (Jomtien,

* Socio-anthropologue, chargé de recherches à l'IRD.

1990), les politiques scolaires ignorent, elles, les caractéristiques familiales et sociales qui influent sur la scolarisation. L'appropriation des savoirs laïcs hérités de la colonisation constitue parfois un enjeu, tandis que l'acquisition des savoirs religieux contribue à détourner les enfants des écoles publiques.

L'École n'est pas une institution homogène — et moins encore unificatrice, comme il apparaît dans les articles ici proposés. La complexité du fait scolaire se lit dans les rapports divers et singuliers des populations aux institutions d'enseignement, plus complexes qu'un simple rapport à l'École : rapports aux différents acteurs chargés d'éducation, rapports à l'État, mais aussi rapports aux pouvoirs et, en définitive, aux savoirs. Enfin, les multiples "demandes d'éducation" enregistrent les dynamiques socio-économiques et politiques locales. Elles ne sont pas seulement influencées par l'offre scolaire.

L'École ne saurait donc à elle seule synthétiser le fait scolaire. L'option méthodologique consistant à l'analyser à travers le rapport entre offre et demande, ou à examiner les pratiques éducatives sous le seul prisme scolaire, pose ainsi question.

Telle est l'une des pistes ouvertes par les études présentées ici sur le thème des *enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*. Après avoir nourri les réflexions de chercheurs (anthropologues, démographes, linguistes, sociologues) pendant plusieurs mois¹, ce sujet a motivé la tenue d'un séminaire international (Bondy, 30 novembre-1^{er} décembre 1998). Ce *Cahiers Ares* restitue l'essentiel des communications présentées à ce séminaire.

Ce thème des *enjeux d'éducation* — ou *enjeux de scolarisation*, selon certains auteurs — a émergé suite à de nombreux travaux sur les processus de scolarisation en Afrique, en particulier sur les demandes et les stratégies d'éducation des populations, et sur certains de leurs "déterminants" démographiques et sociologiques². Selon ces études, l'analyse de l'offre scolaire, des caractéristiques socio-économiques et démographiques des ménages, des demandes d'éducation — entre un certain "refus de l'école", une résistance à scolariser ses enfants ou une adhésion manifeste à l'éducation scolaire — apportait nombre d'éléments de compréhension des pratiques scolaires, des rapports entre offres et demandes d'éducation et, *in fine*, de l'évolution des systèmes éducatifs. Mais les stratégies observées gardaient une part d'ombre,

¹ Voir le *Cahiers Ares*, n°0, décembre 1998, et en particulier la problématique de l'Atelier : "Savoirs, École et Société au Sud", pp. 9-13

² Voir notamment N. Bonini, B. Kail, E. Gérard, S. Guth, M.-F. Lange, M. Pilon, L. Proteau in *Cahiers Ares* n°0, op. cit. Sur la notion de stratégies, voir en particulier M. - F. Lange et J.-Y. Martin (éds.), 1995.

certaines contradictions en matière de scolarisation posaient encore question. Les fondements sociaux, individuels et collectifs, des rapports au fait scolaire méritaient encore attention.

L'observation des pratiques des populations (au Mali, au Niger, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Congo, au Togo, en Tanzanie, au Kenya, au Nigeria...) indiquait l'une des pistes à suivre pour approfondir les résultats précédemment acquis. Les analyses, en effet, mettaient en relief la nécessité, pour les parents, de scolariser leurs enfants à des fins d'intégration sociale, leurs aspirations à une promotion sociale grâce aux diplômes, ou encore leur volonté de s'approprier différents savoirs, pour s'adapter à des contextes divers et par sujétion à des logiques sociales locales. La scolarisation paraissait ainsi objet d'enjeux multiples et complexes. Un regard plus large sur les enfants, qu'ils fussent à l'école, dans la rue ou au travail, aiguïait cette remarque : les enjeux au fondement de pratiques scolaires ne seraient pas simplement éducatifs mais aussi démographiques, sociaux, politiques, symboliques..., et liés tout autant au travail qu'à l'éducation. Les textes qui suivent tentent d'apporter des éléments dans ce sens. Nous verrons qu'ils permettent aussi d'aller au-delà de cette hypothèse et d'interroger le fait scolaire selon de nouvelles perspectives.

Appartenances et distinctions

« *Le monde bouge* », nous disait un habitant de Bobo Dioulasso, signalant par là l'urgence d'être instruit. Son discours incluait l'École dans le "monde" burkinabè et liait les deux en un même mouvement. De fait, l'espace scolaire africain évolue, se transforme et se recompose. Ses frontières sont aujourd'hui redéfinies et repoussées : des écoles ouvrent leurs portes en dehors de l'espace public et à des catégories d'élèves jusque là ignorées. Les Centres d'Éducation de Base Non Formelle du Burkina accueillent par exemple les jeunes de 9 à 15 ans, ayant dépassé l'âge officiel de scolarisation. Dans l'objectif toujours énoncé de « lier l'école à la vie » et de scolariser le plus possible d'enfants, l'école — "satellite" au Burkina Faso (Yaro)³ ou "du village" au Mali (Diarra) — dispense aussi des savoirs, académiques et pratiques, dans les langues maternelles. Dans l'élan de décentralisation engagé dans ces pays, note Yacouba Yaro, l'élève rural est aujourd'hui appelé à se "fixer" dans son milieu, loin des voies empruntées par ses aînés jusqu'à l'administration publique. Il ne serait plus systématiquement conduit à être agent de l'État, mais agent de développement, au sein de sa communauté et pour elle.

³ Nous indiquons entre parenthèses l'auteur du propos cité, dont le texte est présent dans ce Cahier. Les références datées sont mentionnées en bibliographie.

La démocratisation annoncée se double ainsi d'une différenciation accrue des individus, à l'école et en dehors, au présent et pour l'avenir : instruits dans des établissements inégalement soutenus par l'État, les élèves ne sont pas égaux à la base. Et ils n'ont pas non plus les mêmes chances de promotion. En ce sens, la recomposition du champ scolaire annonce une transformation des règles de mobilité sociale.

Enfin, les élèves évoluent en cohortes parsemées dans des classes publiques à double flux et multigrades, dans des écoles confessionnelles (chrétiennes et coraniques, ou médersas) et dans des établissements laïcs privés plus onéreux, bénéficiaires, dans les capitales au moins, d'une pénurie de l'offre scolaire publique et de l'existence d'une catégorie de la population plus solvable que les autres.

Le champ scolaire semble en fait, en raison même de sa diversification, sujet à un processus de multiples distinctions : au sein de l'école publique dite "formelle" tout d'abord. L'option d'une éducation pour tous, privée des moyens de sa réalisation, génère en effet une double sélection. Dans la mesure où le flux de lauréats du premier degré appelé à poursuivre ses études est trop important pour pouvoir être absorbé aux niveaux supérieurs, cette sélection s'opère d'une part aux différents niveaux post-primaire. Elle s'effectue d'autre part entre établissements et classes, selon qu'ils sont ou non assujettis au système du double flux, et sont dotés ou non des moyens pédagogiques nécessaires à un enseignement de "qualité". Une distinction sépare ensuite les écoles du système classique de toutes les innovations pédagogiques comme les "écoles satellites" ou les "écoles du village", tant au niveau des contenus, des programmes et des méthodes, qu'en matière de conditions d'enseignement. « *Abandonnés à eux-mêmes, sans aucune chance d'offrir à leurs enfants l'opportunité de fréquenter une école* », les ruraux sont, selon Sékou Oumar Diarra, souvent contraints de construire des écoles non dotées des moyens pédagogiques indispensables à l'enseignement de base. Yacouba Yaro relève pour le Burkina Faso que les "innovations pédagogiques" sont menées par des enseignants incorrectement formés et rémunérés. Marie-France Lange montre qu'une division favorable à l'élite sociale et économique, et préjudiciable aux populations moins aisées, se dessine ainsi clairement, au sein même de l'école publique. En milieu urbain, le déséquilibre entre offre et demande d'éducation accuse enfin la distinction entre secteurs public et privé et, au sein de ce dernier, entre établissements laïcs et confessionnels. Cette distinction-là concerne les contenus et conditions d'enseignement, les cohortes d'élèves, aux moyens inégaux, enfin les rapports des individus aux savoirs et aux principe et domaine de leur définition, conception et transmission — la laïcité et l'État ou la religion et le milieu confessionnel. Elle est donc scolaire, sociale, axiologique et symbolique.

Les générations d'écoliers ouest africains seront, dans quelques années, très reconnaissables : elles porteront les marques de toutes ces transformations engagées lors de ces années 90 avec la recomposition des régimes politiques (*Politique africaine*, 1991), dans le fil des politiques d'ajustement structurel, sous le sceau de Jomtien où fut énoncé le principe d'Éducation pour tous, et dans le cadre de la décentralisation des États et de l'École elle-même. Les étudiants aussi témoigneront de cette époque. Les bourses leur sont aujourd'hui refusées (Nigeria), attribuées de façon sporadique (Niger) ou allouées de manière plus sélective (Mali, Burkina Faso, Côte d'Ivoire). En raison de l'arrêt du recrutement systématique des diplômés dans la fonction publique, du faible développement du secteur privé de l'économie, les trop nombreux lauréats de l'enseignement supérieur sont bien souvent livrés au chômage ou à des "petits boulots" sans rapport avec leur qualification.

L'école publique se fragmente donc à sa base, tandis que le champ scolaire enregistre une diversification des structures éducatives, des enseignements eux-mêmes, ou encore le poids de nouvelles demandes d'éducation (Lange). Ses articulations avec le monde du travail changent elles aussi : une instruction minimale devient indispensable pour trouver un emploi, tandis que le diplôme n'est plus un gage, ni une condition suffisante, pour obtenir une place sur le marché du travail. Le paysage scolaire est enfin, ici et là, marqué par des mouvements scolaires et sociaux inédits, à la base et au sommet du système éducatif. Le Nigeria, nous dit Yann Lebeau, connaît par exemple une « *désinstitutionnalisation de la cohésion sociale des campus* ». En Côte d'Ivoire, les enfants ne sont plus seulement distingués selon leur appartenance sociale et leurs résultats scolaires : ils sont désormais identifiés à leur simple appartenance au monde scolaire. Les "déscolarisés" dont nous parle Laurence Proteau sont les témoins, aux côtés de ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école, de ces nouvelles formes d'exclusion et de marginalisation.

Ainsi, les distinctions propres au champ scolaire se reportent sur les individus, l'École *marque les appartenances*. Appartenances scolaires à la classe, au groupe d'élèves — apprenant ou en grève, comme l'évoque ici Suzie Guth —, au secteur scolaire, au type d'établissement (laïc ou confessionnel, public ou privé, local ou international), et appartenances sociales au milieu (urbain ou rural, au quartier, à une classe donnée, mais aussi à une histoire...). Ces appartenances se superposent le plus souvent — la carte scolaire ayant dès ses débuts épousé la carte politique — et marquent la position des individus sur les bancs scolaires et dans la société. Les changements enregistrés par les systèmes éducatifs affectent ces appartenances : certaines disparaissent (appartenance à une promotion d'étudiants hissés au niveau de l'appareil d'État par exemple), d'autres se créent, au sein de l'espace scolaire et en dehors. Les enfants au travail

évoqués par Bernard Schlemmer, ou les enfants déscolarisés, forment le gros de *hordes* nouvelles (Proteau), bornées par le territoire symbolique de l'école. La rue devient le théâtre des recherches d'emploi des diplômés et du travail des enfants, fraîchement exclus de l'école ou victimes du manque de places offertes et de la cherté des frais d'écolage, lorsqu'ils ne sont pas astreints à compléter les ressources familiales (Schlemmer). Et, faute de cristalliser des espoirs de promotion aujourd'hui déçus, l'institution publique rend souvent les enfants à l'univers domestique ou à celui du travail (Bonini) et conduit nombre d'élèves à se réorienter vers des établissements privés, laïcs ou confessionnels (Barreteau).

L'institution de l'École : réalités et limites

Ces distinctions et le marquage des appartenances par l'institution scolaire modulent les demandes d'éducation. Nous allons le voir, ces distinctions dépendent aussi de la place de l'École dans la société, de son "institution", selon l'expression de Marie-France Lange et Jean-Yves Martin (1995). Avec ce processus, la scolarisation est investie de nouvelles légitimités, l'École cristallise de nouvelles représentations. Cette double évolution : la diversification du champ scolaire d'une part, celle des rapports entre École et société d'autre part, permet aussi de comprendre la multiplicité des stratégies de scolarisation et la complexité des enjeux qui les fondent. Réciproquement, les multiples enjeux liés à l'éducation éclairent cette double évolution.

Incapable d'assurer des places à tous les enfants et de leur garantir une promotion sociale, l'institution publique a largement généré un recul de la scolarisation ou sa réorientation vers l'enseignement privé, confessionnel notamment. Au Niger ou au Mali par exemple, l'image de l'école publique est de plus en plus ternie en raison de ses échecs. Et ces représentations, soulignent Bénédicte Kail et Daniel Barreteau, s'accompagnent de stratégies plurielles de scolarisation, à l'école publique, à l'école privée laïque et à la médersa. En raison du chômage croissant des lauréats des enseignements secondaire et supérieur, le diplôme n'est plus seulement perçu comme un signe de prestige, mais aussi comme un signe distinctif "négatif". Aux yeux des populations, la scolarisation n'est plus aussi sûrement qu'avant un investissement "rentable" en termes de promotion sociale. Une scolarité prolongée n'est donc plus légitime, la réussite sociale par le diplôme n'est plus majoritairement perçue comme un but à atteindre. Pour la majorité des populations désormais, l'enjeu scolaire est ailleurs.

Pour la plupart des citadins, il s'agit avant tout d'être intégré au monde scolaire : à Abidjan par exemple, nous dit Laurence Proteau, « *il*

*faut " en être " » au risque d'être considéré comme délinquant. L'institution publique n'a pas tenu ses promesses et le diplômé chômeur a désacralisé le monde scolaire, mais l'acquisition de l'instruction s'impose. Selon l'étude de Bénédicte Kail, la scolarisation est investie d'attentes différentes selon la propre scolarité du chef de ménage et son appartenance sociale. Mais, à Bamako comme à Ouagadougou ou Bobo Dioulasso, elle requiert l'assentiment de l'ensemble des ménages. Et la simple appartenance au monde scolaire se substitue au diplôme comme critère de distinction. L'école est aussi reconnue comme le passage obligé pour s'insérer socialement, le " sas " de socialisation qui évite à l'enfant la délinquance de la rue. Il n'est en fait plus tant question, pour les populations privées des différents capitaux, de *devenir* " quelqu'un " par l'école que d'*être* socialement intégré grâce à ses enseignements (Gérard, 1999).*

L'appartenance au monde scolaire est ainsi un " marqueur social " fort, « *l'école donne le nom* » : elle hiérarchise, définit de nouveaux maîtres et esclaves (« *si mon fils n'est pas instruit, demain il sera l'esclave de son voisin scolarisé* », nous disait un père burkinabè). Elle constitue une norme et une référence. Pour les médias ou les politiques ivoiriens par exemple, « *il n'y aurait pas de salut concevable pour l'enfant en dehors de l'école* » (Proteau). L'" évidence " selon laquelle la place de l'enfant est à l'école et non ailleurs — dans le déni de sa contribution, par son travail, aux besoins de sa famille — l'atteste (Schlemmer). Elle conduit aussi les familles à monopoliser tous leurs capitaux pour assurer à l'enfant une scolarité la plus longue possible (Guth, 1997).

Ces diverses représentations et distinctions signalent, en milieu urbain, une institutionnalisation de l'École, du fait scolaire. Elles en sont aussi le produit. L'éducation scolaire, ou simplement l'appartenance au monde scolaire, est posée comme un critère de conformité sociale. L'appropriation de savoirs scolaires conditionne l'insertion sociale, les rapports sociaux dépendent pour partie à la détention du capital scolaire, l'acquisition de pouvoir, enfin, obéit à la position préalable dans l'espace scolaire et dans l'espace social structuré par les écoles. Nathalie Bonini remarque par exemple, au sujet du Kenya, que l'élection des chefs locaux a été subordonnée à leur instruction, selon des règles étrangères au mode traditionnel de distinction. Dans des villes comme Bamako, note Bénédicte Kail, certains déterminants familiaux ou sociaux de la scolarisation sont, en raison de cette institutionnalisation du fait scolaire, moins discriminants. Ils différencient en effet davantage le type et les modalités du cursus scolaire des jeunes, que leur scolarisation à la base.

En milieu urbain, le rapport des populations au fait scolaire enregistre ainsi actuellement une double transformation : s'il n'est plus opportun de poursuivre ses études le plus longtemps possible, il n'est plus

possible de ne pas scolariser ses enfants. Parallèlement, les stratégies des populations portent plus sur le "choix" des établissements éducatifs et sur les modalités de la scolarisation, que sur la mise à l'école. Il n'est plus tant question de savoir si l'on scolarise son enfant que de le faire au mieux, compte tenu des offres scolaires, de ses propres conditions et contraintes. Et il est moins important de parvenir au sommet de la hiérarchie scolaire que d'être présent à sa base pour en capitaliser tous les apports. L'institutionnalisation du fait scolaire réside ainsi principalement dans la scolarisation de base en tant que facteur d'insertion, quand elle cherchait hier la mobilité et la promotion sociales. Elle est donc limitée.

L'investissement relatif des parents et des jeunes eux-mêmes dans les études le montre bien. Des étudiants bamakois sortent par exemple du système scolaire, alors que leurs résultats leur permettraient de poursuivre leurs études, parce qu'ils optent pour « *une insertion professionnelle qui ne nécessite pas l'acquisition de savoirs scolaires* » (Kail). Les jeunes Massaï kenyans, à la différence de leurs homologues tanzaniens, retournent dans leur milieu familial après avoir accompli le cycle primaire, non par incapacité de continuer leurs études mais en raison d'une inutilité, pour eux, d'acquérir un bagage scolaire supérieur (Bonini). Ailleurs encore, à Bobo Dioulasso, les jeunes musulmans de familles lettrés dioula combinent deux types d'instruction — laïque et religieuse —, sans délaisser l'une ou l'autre, par adhésion aux différents savoirs et par nécessité de les maîtriser (Gérard).

Parallèlement, des stratégies nuancent la scolarisation "minimale" de la majorité des citadins — qui se résume à l'acquisition des rudiments de l'instruction — et la scolarité poussée au plus loin par une minorité. Le choix des secteurs d'enseignements et l'investissement dans la scolarité varient par exemple fortement entre les groupes sociaux selon leurs capitaux économiques et sociaux (notamment scolaire) (Kail).

L'institutionnalisation du fait scolaire s'accompagne d'une souscription générale à l'éducation scolaire, mais l'École n'accueille à son plus haut niveau qu'une minorité d'individus (Lange). L'École elle-même s'institue, mais les stratégies parentales demeurent diverses, singulières, et les critères sociaux déterminants pour la scolarisation. Comment expliquer ces apparentes contradictions ?

Enjeux scolaires et enjeux sociaux

Regardons les enjeux d'éducation signalés dans les études présentées ici.

Pour les jeunes et leurs parents⁴, l'enjeu d'appartenir au monde scolaire ou à l'élite issue de ses classes (Lebeau) a pour pendant celui de s'insérer au milieu urbain, par l'appropriation des "savoirs minimaux" (écriture et langue française) (Kail). L'objectif de promotion sociale (Bonini, Lebeau) a pour réciproque celui de n'être exclu d'aucun milieu et de s'adapter à chacun d'eux ou de faire face, par l'acquisition de savoirs religieux, à la crise sociale (Barreteau). La volonté d'accéder à une position centrale dans l'espace du pouvoir a pour corollaire celle de participer au développement local.

La distinction des enfants à scolariser, selon leur sexe et leur rang dans la fratrie, ou le nombre de ceux qui seront inscrits en fonction de la taille de la famille, signalent aussi d'autres enjeux : celui, par exemple, de maintenir un équilibre dans les rôles sexuellement différenciés, celui de garantir l'héritage du capital familial — inconcevable sans un maintien d'enfants dans le système patrimonial d'activités —, ou encore celui de pérenniser un système particulier de transmission de savoirs (religieux en l'occurrence). Certains marabouts dioula se saisissent par exemple de l'instruction et des institutions scolaires laïques, à la fois pour maintenir leur pouvoir dans leur milieu — conditionné par la maîtrise des différents savoirs —, pour être maîtres dans leurs rapports d'opposition aux autres "savants" et chefs spirituels, enfin pour ne pas être en marge du mouvement qui promet les lauréats de l'école publique à de hautes fonctions sociales, administratives et politiques. Des grands commerçants burkinabè refusent une scolarité prolongée à leurs enfants de peur qu'ils n'obtiennent une place dans l'appareil d'État et entravent de la sorte la transmission du capital familial et la reproduction de son pouvoir⁵.

Les caractéristiques familiales ne sont donc pas les seuls déterminants de la scolarisation, des logiques sociales opèrent elles aussi en la matière. Et celles-ci sont au principe d'enjeux sociaux et politiques locaux — voire individuels — dont l'éducation n'est qu'un moyen, parmi d'autres, de satisfaction. La scolarisation demeure en effet marginale dans certains milieux (géographiques et sociaux), non seulement en raison des obstacles matériels et financiers, mais aussi, plus fondamentalement, au regard des normes sociales et politiques locales d'insertion et de promotion, autres que scolaires. L'institution scolaire est ainsi distinguée entre toutes les institutions, par les individus et les groupes, et agit à la mesure des dynamiques sociales, de sa propre place dans la société et des légitimités dont elle est investie.

⁴ Sans parler des enjeux que représente, pour les acteurs comme les responsables nationaux ou internationaux, le développement des systèmes éducatifs, dont nous ne parlerons pas ici pour nous en tenir aux textes présentés dans les pages qui suivent.

⁵ Information de Fernand Sanou, Université de Ouagadougou.

L'École cristallise nombre de représentations et de pratiques sociales, mais toujours à la mesure de son institutionnalisation. Elle ne s'impose dans les esprits comme la clef du salut individuel et collectif que si elle occupe une position dominante dans l'ensemble des stratégies de reproduction et qu'elle est instituée comme mode légitime de socialisation, d'intégration et de citoyenneté. Les pages qui suivent montrent bien que tel n'est pas le cas général en Afrique sub-saharienne. Les populations adoptent encore bien souvent des stratégies d'évitement ou de substitution, à l'encontre de la scolarisation dans le secteur public et en faveur de l'éducation confessionnelle. Les stratégies d'adhésion à l'éducation scolaire, sur fond d'adaptation ou de reconversion, révèlent elles-mêmes leurs limites. Il s'agit encore, pour bien des groupes sociaux, d'acquérir les rudiments de l'instruction laïque par contrainte socio-centrique, par nécessité d'acquérir un capital de savoirs indispensables à une intégration socio-professionnelle. Mais cette appartenance au monde scolaire, pour "obligée" qu'elle soit, ne saurait être exclusive : les autres appartenances demeurent essentielles, et les règles de reproduction des groupes sociaux locaux (commerçants, "marabouts", artisans...) restent prégnantes.

Les enjeux de la scolarisation sont ainsi, de façon particulière et singulière, bien souvent multiples et, en un sens, paradoxaux : l'adaptation par appropriation de savoirs a en effet pour lieux plusieurs champs distincts. Les stratégies qu'elle implique aboutissent à des combinaisons, des compromis, elles engendrent des conflits interindividuels et collectifs. En ce sens, la « *guerre des savoirs* » évoquée par un jeune dioula que nous avons rencontré à Bobo Dioulasso, a bien lieu (cf. *infra*). Cette "guerre" n'est sans doute pas générale. La coexistence de savoirs différents structure en effet inégalement l'organisation sociale des différents groupes. Elle est caractéristique de certains d'entre eux, comme les Dioula du sud-ouest du Burkina Faso. Bruno Martinelli (1995) parle aussi des Dogons du Mali en ce sens, au sujet desquels il mentionne une chaîne de savoirs historiques. Celle-ci, insiste Claude Fay (1995 : 293), « *structure les identités collectives (...). Ces savoirs (...) renvoient à des stratégies d'appartenance jouant de termes multiples (alliance matrimoniale, spécialisations techniques, etc.)* ». Mais les milieux urbains sont vraisemblablement sujets, eux, à d'autres logiques de coexistence des savoirs. La « guerre des savoirs » est ainsi une guerre de positions, dans l'espace scolaire et dans l'espace social, relative à la légitimité respective des différents savoirs, locaux et particuliers d'une part, plus universels d'autre part, comme le sont l'écriture latine et la langue française.

L'appartenance nécessaire au monde scolaire et l'institution de l'École ne sauraient donc faire oublier les hiérarchies sociales parallèles et locales. Plus précisément : les unes et les autres ne doivent-elles pas être

étudiées, et réexaminées à travers leurs recompositions actuellement engagées par la reconfiguration du champ scolaire ?

L'identification des enjeux de scolarisation et, plus largement, des enjeux liés à l'éducation, permet ainsi de saisir les différentes légitimités et rationalités des pratiques scolaires des individus et des groupes sociaux. Elle facilite aussi la mise à jour de la place réelle de l'École dans la société et des articulations entre le champ scolaire et les autres champs, entre le domaine de l'éducation et celui du travail. Elle montre enfin que les ressorts de l'évolution des systèmes scolaires sont plus complexes que le simple rapport entre offres et demandes d'éducation.

Ainsi, tous les enjeux analysés dans les textes suivants donnent le ton, en quelque sorte, sur les transformations du champ scolaire, sur sa reconfiguration. Ils invitent aussi à poser nombre de questions. Concernant la scolarisation elle-même : les analyses proposées ici montrent clairement que les rapports, individuels et collectifs, au fait scolaire ne sont pas simplement éducatifs. Quelle peut en être la véritable nature ? Quelle est, par ailleurs, la dimension des mouvements scolaires et sociaux africains actuels ? Quel est le sens des modifications entre l'éducation et le travail ? Quelles peuvent être les nouvelles formes de mobilité sociale compte tenu de ces modifications ? Enfin, quelles vont être les répercussions sociales et politiques de la reconfiguration du champ scolaire ?

Cinq domaines principaux d'études suggèrent ces questions et structurent l'analyse centrale des *enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*. Le premier porte sur la place de l'École dans la société, étudiée par Laurence Proteau à travers les phénomènes d'exclusion qu'elle produit et le "traitement" du fait scolaire par certains acteurs comme les médias et les politiques. L'institution est aussi mise en scène, sous la plume de Yann Lebeau, à travers ses étudiants, leurs aspirations et leurs difficultés. On découvre ainsi une profonde transformation du système à sa base et à son sommet, dans des sociétés différentes mais selon des perspectives similaires.

Le second domaine d'investigation a pour objet les nouvelles politiques scolaires et l'intervention des multiples acteurs en charge d'éducation. Marie-France Lange et Yacouba Yaro les analysent en lien avec les orientations politiques récentes, pour l'Afrique de l'Ouest en général et au Burkina Faso en particulier. Sékou Oumar Diarra, tout comme Yacouba Yaro, examine ces changements à travers les dernières réalisations éducatives. Apparaît ici le poids de l'intervention des bailleurs de fonds et de processus politiques comme la décentralisation, sur la diversification de l'offre scolaire et sur l'expression des demandes d'éducation. Pour une part ajustées, les unes et les autres demeurent en décalage. Sont ainsi mis au jour la nature complexe des rapports des

populations au fait scolaire, l'acuité des divergences entre tous les intervenants de l'éducation, enfin l'accroissement des disparités sociales et régionales.

Les études présentées dans un troisième temps complètent les analyses précédentes en portant principalement l'accent sur les stratégies familiales et les logiques sociales de scolarisation. Bénédicte Kail met ainsi en évidence certains déterminants familiaux et sociaux de la scolarisation au Mali. Daniel Barreteau en arrive à la conclusion que les choix des parents ne semblent pas déterminés par des questions d'ordre linguistique mais plutôt par des principes d'"efficacité" et par des considérations religieuses. Les études de Nathalie Bonini au Kenya et en Tanzanie, et d'Etienne Gérard au Burkina Faso, insistent par ailleurs sur les variables sociales et politiques locales dans le processus de scolarisation. Elles soulignent aussi les articulations complexes entre éducation et politique. L'analyse des rapports différenciés au fait scolaire, entre Maliens de plusieurs quartiers de Bamako, entre habitants de Niamey, entre Massai du Kenya et de la Tanzanie, ou celle des logiques d'appropriation des savoirs laïcs et religieux des Dioula du Burkina, éclaire ainsi un autre pan des rapports au fait scolaire. Et elle suggère la nécessité de reposer des questions centrales, inscrites en filigrane et de manière transversale dans toutes les études : comment l'éducation permet-elle une articulation des rapports sociaux, comment structure-t-elle aujourd'hui les sociétés africaines ?

Questions préalables et toujours reposées : quels types de socialisation président à ces fonctions de l'éducation ? La grève des étudiants d'un collège d'AEF et le mouvement scout en période coloniale dont nous parle Suzie Guth apportent des réponses, en échos aux mouvements scolaires abidjanais abordés au début de ce Cahier. Quels sont, en définitive, le rôle dévolu à l'éducation et la place aujourd'hui concédée à l'enfant par les différents acteurs ?

La question se pose avec une urgence accrue lorsque l'on examine, comme le fait Bernard Schlemmer, les rapports des enfants au travail et, plus globalement, la question du travail des enfants. L'enfant hors école constitue ainsi le point d'orgue de ce Cahier, ouvert en introduction par la figure parallèle du "déscolarisé". Et il s'oppose au paradigme de la socialisation scolaire, comme pour mieux restituer les deux pôles principaux de références du changement social en Afrique : l'École et le travail.

BIBLIOGRAPHIE

- ELIAS (N.), 1991, « Le concept de configuration », in *Qu'est-ce que la sociologie*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, pp. 154-161.
- LES CAHIERS ARES, 1998, *Savoirs, École et Société au Sud*, n° 0, 77 p.
- FAY (C.) (éd.), 1995, « Identités et appartenances dans les sociétés sahéliennes », *Cahiers des Sciences humaines*, vol. 31, n°2, pp. 291-300.
- GERARD (E.), 1999, « Etre instruit " en tous cas " ». Représentations du fait scolaire en milieu urbain au Burkina Faso », *Autrepart*, septembre, à paraître.
- GUTH (S.), *Lycéens d'Afrique*, Paris, L'harmattan, 318 p.
- LANGE (M.-F.) ET MARTIN (J.-Y.) (éds.), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n° 3.
- MARTINELLI (B.), « Trames d'appartenances et chaînes d'identité. Entre Dogons et Moose dans le Yatenga et la plaine du Séno (Burkina Faso et Mali) », in Fay (C.) (éd.), op. cit., pp. 365-405.
- POLITIQUE AFRICAINE, 1991, *Les chemins de la démocratie*, octobre, n°43, 187 p.

Image sociale des déscolarisés dans la presse ivoirienne

Laurence Proteau*

Quelle est l'image sociale des "déscolarisés" et des "mauvais élèves" dans la presse écrite ivoirienne ? C'est la question de départ de cette recherche en cours. Ce type d'étude permet de mieux cerner, non pas la situation réelle des exclus et des exclus en sursis ("mauvais élèves") du système scolaire, mais la construction médiatique des "traits" qui caractériseraient ces populations. L'analyse des représentations largement diffusées par les journaux à leur sujet fournit des éléments de compréhension de la place qui leur est concédée dans une société où l'école est instituée comme le mode légitime de reproduction sociale¹. Mais aussi, en négatif, on peut tenter d'apporter des réponses à la question des enjeux symboliques de la scolarisation pour les collectifs familiaux et pour les "jeunes" aujourd'hui (Proteau, 1995).

Si l'on tient à demeurer élève malgré les échecs répétés et le coût élevé de la scolarité, c'est que le bénéfice escompté se déplace sensiblement d'un futur devenu incertain vers un présent objet de tous les investissements. L'appartenance à un groupe que l'on peut nommer, auquel on peut s'identifier, est d'autant plus recherchée que l'avenir semble aléatoire. La position d'élève est distinctive parce qu'elle confère un statut socialement valorisé ; conjointement, ceux qui ont quitté l'école précocement ont de plus en plus de difficultés à intégrer le marché du travail et sont perçus comme des exclus. L'expression "*les-assis-là*", communément employée à propos des "déscolarisés" et des "Jeunes Diplômés" sans emploi, leur assigne une position d'attente inactive et les désigne comme une charge pour leur famille. Indigents et dépendants, ils sont considérés comme des cadets sociaux. À l'inverse, l'élève peut déclarer dans les interactions quotidiennes une raison d'être sociale : il

* Sociologue, maître de conférences à l'université de Picardie-Jules Verne. Chercheur au Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/École des hautes études en sciences sociales.

¹ D'après les résultats du recensement de 1988, le taux de scolarisation des 6-14 ans de la ville d'Abidjan est de 71,9 %. Selon les sources du Ministère de l'éducation nationale pour 1990-91, le rapport entre l'effectif du secondaire et la population des 12-18 ans correspond à un taux brut d'inscription dans le secondaire de 15,8 %. Avec l'apport du secteur privé d'enseignement, ce taux doit dépasser 20 %, ce qui situe la Côte-d'Ivoire dans une position moyenne en Afrique de l'Ouest. Cf. Annexe Statistique.

² À propos des Jeunes Diplômés bamakois, E. Gérard (1997) démonte les logiques sociales de la marginalisation, de l'exclusion et également de l'auto-exclusion.

n'est pas un inactif, un " inutile au monde ". Son avenir est ouvert et la réussite toujours possible.

Les éléments d'analyse présentés ici sont tirés d'un corpus constitué d'articles de presse provenant essentiellement du quotidien *Fraternité-Matin*, journal lié au PDCI (Parti démocratique de Côte-d'Ivoire ; ex-parti unique toujours au pouvoir en 1999). La période considérée va des années soixante à nos jours. Nous avons également, mais de manière moins systématique, pris en compte les articles d'autres journaux, qu'ils soient proches du pouvoir en place ou de l'opposition politique³. C'est donc, principalement, à partir du quotidien lié au parti au pouvoir, relais des prises de position des responsables politiques, que nous dégagerons la construction médiatique des figures du " déscolarisé " et du " mauvais élève ", mais aussi, en positif, du " bon élève ". Pour cette raison, nous parlerons de construction politico-médiatique.

L'émergence d'un problème social

La question de la déscolarisation est construite comme " problème social " à partir du début des années quatre-vingt, moment où l'État se désengage du financement du système éducatif, où la sélection se resserre⁴ et où le marché de l'emploi se ferme. Cette qualification apparaît lorsque, la scolarisation devenant la norme pour un nombre croissant de jeunes, ceux qui sont exclus en cours de cursus sont constitués comme une catégorie à part. Il faut que l'école soit reconnue comme mode dominant de classement et de reproduction sociale pour que ceux qui en sont exclus soient considérés comme en marge des formes légitimes de socialisation, d'intégration et de citoyenneté. Auparavant, la coupure sociale se faisait entre les scolarisés (les " évolués " ou " lettrés " des temps coloniaux) et les non scolarisés ; aujourd'hui, elle divise les scolarisés et les déscolarisés. De plus, l'image sociale du non scolarisé, sous le régime colonial et jusque dans les années soixante, et celle du " déscolarisé " actuel, sont très différentes. Alors que le premier n'a pas eu accès à l'école, le second y a fait échec ; échec d'autant plus stigmatisé

³ Depuis la restauration du multipartisme en avril 1990, l'espace de la presse écrite s'est considérablement diversifié sans pour autant conquérir son autonomie ; aux journaux contrôlés par le PDCI s'ajoute une presse d'opposition affiliée aux différents partis politiques. La guerre de la presse est particulièrement virulente au sujet de l'école. Dans le cours du texte nous signalerons les orientations politiques des journaux utilisés.

⁴ Le taux d'accès dans le secondaire, c'est-à-dire la proportion d'élèves de CM2 qui entrent en 6ème, se situe à 30,6% en 1970 ; 29,4% en 1980 ; 27,6% en 1990 ; 22,3% en 1991 ; 32% en 1998. Bien sûr tous ne sont pas déscolarisés, certains ont recours au recrutement illicite dans les établissements publics, d'autres redoublent ou encore intègrent des cours du soir.

sant qu'un grand nombre de ses pairs sont scolarisés de plus en plus longtemps.

Mais surtout, les représentations sociales des déscolarisés sont chargées d'une inquiétude profonde sur l'avenir de cette population, surtout en milieu urbain. En effet, le passage par l'école, pour les déscolarisés du secondaire, a entretenu des aspirations sociales qui sont mises à mal par l'interruption prématurée de la scolarité. En ce sens, ils sont, le plus souvent, perçus comme des déclassés potentiellement dangereux pour l'ordre social dans lequel on suppose qu'ils ne trouvent pas facilement à s'insérer. En témoigne le titre d'un article du quotidien *Fraternité-Matin* dans son édition du 21 juillet 1997 : « *Insertion des jeunes déscolarisés, le gouvernement prend le problème à bras le corps* ». La déscolarisation, plus qu'un problème scolaire, devient donc un "problème social" pour l'État, comme le note ce journaliste qui commente la mise en place d'un « *programme d'insertion professionnelle pour les déscolarisés* » : « *Chaque année 300 000 jeunes ivoiriens sortent du système éducatif sans la moindre qualification. À ce rythme, ils seront 1 250 000 en l'an 2 000. Une véritable bombe sociale. Conscient de ce problème, le gouvernement multiplie les initiatives et les actions concrètes pour réinsérer ces jeunes désœuvrés* » (*Fraternité-Matin*, 18/08/1997). L'usage de telles informations quantitatives doit être soumis à quelques précautions méthodologiques de base : quelles sont les conditions de production et le degré de fiabilité de ces données ? Ne saisissent-elles pas sous un vocable unique — "déscolarisé" — des phénomènes très divers ?

Aussi faut-il se poser la question de la définition sociologique des "déscolarisés"⁵. À partir de quel cycle, de quelle classe peut-on dire qu'un jeune qui quitte l'école est déscolarisé ? Doit-on faire intervenir les raisons qui déterminent l'arrêt de la scolarité, telles que, par exemple, l'exclusion prononcée par l'institution ou l'intégration décidée du jeune à la pluri-activité familiale en période de crise économique ? Doit-on considérer les logiques familiales de scolarisation qui parfois limitent l'investissement scolaire à l'acquisition de la lecture et de l'écriture ? Par ailleurs, si les déscolarisés se recrutent majoritairement dans les classes populaires, ils proviennent également de plus en plus souvent des classes moyennes en déclin. Ces différences d'origine sociale influent sur le destin du "déscolarisé", qui, en fonction de la position de sa famille dans l'ordre socio-économique, disposera de plus ou moins de ressources collectives pour suivre des formations privées ou pour s'insérer dans un réseau professionnel. Les situations de ceux qui sont facilement confondus sous le terme de "déscolarisé" sont en fait très diverses, en fonction du niveau scolaire atteint, de l'âge, du sexe, de la structure familiale, de la nationalité, des causes du départ de l'école et de l'appartenance sociale.

⁵ Voir M. Le Pape, 1986.

Les filles⁶ sont souvent engagées dans des activités artisanales ou commerciales, activités que les garçons, surtout ivoiriens et de niveau secondaire, rechignent en général à exercer. Certains d'entre eux trouvent à s'employer dans l'industrie à des postes le plus souvent non qualifiés. Cette situation, vécue comme un déclassement transitoire, a aussi pour conséquence d'éliminer les moins qualifiés des prétendants aux places. En revanche, les plus jeunes, de niveau primaire, n'ont pas les mêmes possibilités d'insertion dans le secteur moderne de l'économie : certains entrent en apprentissage ou exercent divers petits métiers dans la rue (cireur de chaussure, gardien de voiture, vendeur de journaux, etc.), d'autres travaillent comme aide familiale ou sont envoyés au village. Dans tous les cas, périodes d'activité et d'inactivité se succèdent et les emplois occupés sont le plus souvent précaires.

La question de la définition sociologique des "déscolarisés" impose la rupture avec les fausses évidences de la perception spontanée et contraint à s'interroger sur les logiques de la construction politique et sociale d'une "identité sociale" par défaut. On pourrait comparer l'usage extensif qui est fait aujourd'hui du terme de "déscolarisé" à celui de "déviant" dont Goffman disait : « *Il est remarquable de constater à quel point tous ceux qui tournent autour des sciences sociales ont été prompts à se sentir à l'aise avec ce terme, comme si les personnes auxquelles il s'applique avaient assez en commun pour qu'il soit possible de tenir sur elles des propos généraux et sensés* » (1975 : 163). Cela ne revient pas à dire que les déscolarisés ne sont que pure invention du sens commun, mais que leur "réalité" est socialement construite et qu'elle ne peut être comprise qu'en rapport au groupe socialement valorisé que représentent les scolarisés.

Les solutions politiques mises en œuvre pour "insérer" cette population déscolarisée, jugée potentiellement marginale et dangereuse, s'appuient, à partir du milieu des années quatre-vingt-dix, sur une campagne de revalorisation des "petits métiers du secteur informel" et sur la formation par l'apprentissage pour les 15-25 ans. À partir de 1996, l'association de huit ministères pour soutenir un *programme d'insertion professionnelle* des déscolarisés est longuement commentée par le quotidien *Fraternité-Matin*. L'objectif affiché est d'apporter une *formation qualifiante et de courte durée* à près de 80% d'entre eux, soit 1 000 000 d'individus, selon les chiffres officiels (*Fraternité-Matin*,

⁶ Les filles sont les premières touchées par la déscolarisation, lorsque la famille doit faire un "choix" à l'intérieur de la fratrie. La ministre de la Famille et de la Promotion de la femme les estime à plus de 200 000 et prévoit de relancer les institutions de formation et d'éducation féminine pour « *les affranchir des méfaits de l'ignorance et de l'analphabétisme* » (*Le jour*, 14/01/1997).

18/08/1997). Le directeur de l'AGEFOP (Agence nationale pour la formation professionnelle), quant à lui, expose en termes clairs les avantages attendus du dispositif : « *prévenir le banditisme, la délinquance juvénile, la pauvreté, etc. en facilitant l'insertion professionnelle des jeunes* » (*Fraternité-Matin*, 15/07/1998). En 1998, ce programme piloté par le ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat, se trouve une marraine très "politique" en la personne de la sœur cadette du chef de l'État, qui n'oublie pas de rendre hommage à l'action du gouvernement « *pour permettre aux nombreux jeunes gens et filles de se former* » (*Fraternité-Matin*, 11/08/1998), alors même que les sources officielles ne recensent que 5 000 jeunes placés en apprentissage. Les études menées par Pascal Labazée, entre autres, relativisent fortement les avantages de ce type de dispositif. Selon lui, « *la finalité de l'apprentissage repose plus sur la mise au travail des jeunes — si peu qualifiés soient-ils — par leur employeur, que sur la formation que ce dernier est supposé leur assurer* » (1995 : 111). Et de fait, le directeur de l'AGEFOP reconnaît lui-même que l'objectif est « *de trouver un secteur économique qui puisse accueillir le maximum de déscolarisés, même si celui-ci n'a pas la capacité pédagogique d'encadrement, arguant que l'essentiel est d'extraire le déscolarisé du danger de la rue* » (*Fraternité-Matin*, 30/07/1998).

Menace sur la ville : de la classe à la horde

Dans les médias, le thème de l'école qui protège les enfants de la délinquance est récurrent ; à l'inverse, les déscolarisés sont censés affronter tous les risques d'une jeunesse sans travail, *livrée à elle-même* dans la rue. L'interrogation d'un journaliste montre bien qu'il n'y aurait pas de salut concevable en dehors de l'école, puisque ceux qui en sortent avant terme n'auraient d'autre "choix" que d'intégrer la rue et son univers délinquant : « *Les déperditions scolaires ont jeté à la rue des milliers d'enfants, dit-il. Que faire pour eux avant que l'école de la rue ne les entraîne dans la drogue, l'alcoolisme et le banditisme ?* » (*Fraternité-Matin*, 05/09/1989). Cette inquiétude révèle également que l'exclusion du système scolaire est non seulement assimilée à un véritable déclassement social mais aussi à une chute morale. Par exemple, lorsqu'en 1990, à la suite des troubles politiques, "l'année blanche", c'est-à-dire l'annulation de l'année scolaire, a été annoncée par le gouvernement, la presse était unanime à prévenir les parents « *contre l'oisiveté, mère de tous les vices* » (*Fraternité-Matin*, 21/06/1990). Sans avenir social et exclu des modes reconnus et légitimes de socialisation (famille, école et

travail⁷), le jeune est construit comme un marginal en puissance qui n'obéit plus qu'aux normes et lois de son univers propre, celui de ses pairs. Univers supposant la désaffiliation sociale⁸ toujours susceptible de menacer l'ordre établi et sur lequel, fantasme significatif, les adultes n'auraient plus prise. L'exemple des enfants de la rue est souvent évoqué par la presse pour donner la force de l'évidence à cette perception. À partir de 1996, la situation de ces enfants devient un " problème social " que l'on doit circonscrire, parce que, selon la ministre de la Famille et de la Promotion de la femme⁹, « *les laisser dans la rue équivaut à préparer une bombe à retardement, une pépinière de bandits* » (*Le jour*, 01/10/1996¹⁰).

Le phénomène est quantifié, des mesures sont annoncées. Le programme du ministère pour lutter contre ce " problème social ", dont l'objectif affiché est « *l'insertion et la réinsertion sociale* », se décline en deux volets : durant un mois, les médias *sensibilisent* et *responsabilisent* les parents afin qu'ils enlèvent leurs enfants de la rue ; passé ce délai, les enfants seront « *raflés* » par des « *brigades spéciales* », regroupés et identifiés. Les familles seront convoquées et, si elles refusent d'assumer « *leur devoir d'éducation, de santé, de nourriture et d'assistance envers leurs enfants* », elles seront poursuivies en justice : « *Les parents réfractaires iront en prison* » titre le quotidien *La Voie* (18/10/1996¹¹). Quant à ceux qui n'ont plus aucun parent, l'État les prendra en charge. Après une période d'effervescence médiatique, l'intérêt pour ces jeunes retombe, faute d'actions d'envergure. Certes des Centres d'Écoute s'implantent dans une ou deux municipalités et distribuent, sous le parrainage du ministre, du matériel de cirage et quelques machines à coudre ; un Centre d'Hébergement et de Formation est créé à l'initiative de l'ancien footballeur Basil Boli. Mais, un an et demi après l'annonce des mesures politiques pour endiguer le phénomène des enfants de la rue,

⁷ Cette remarque vaut pour d'autres pays du Sud. À propos du Brésil par exemple, R. Alvim note : « *Le travail (...) apparaît, à côté de l'école, comme lieu de protection contre le monde du crime. (...) Les acteurs directement concernés (l'ouvrier lui-même, sa famille, l'employeur ou son représentant), valorisent le rôle du travail, qui protège de la marginalité* » (1995 : 175).

⁸ En référence au concept élaboré par Robert Castel (1995).

⁹ Ainsi, selon la Ministre — qui ne cite pas ses sources — le nombre d'enfants de la rue serait passé, au niveau national, de 142 000 en 1991, à 175 000 en 1994. Quant aux dix communes d'Abidjan, elles en regrouperaient 9 500 en 1990, 14 000 en 1992 et 25 000 en 1994 (*La Voie*, 05 & 06/09/1996).

¹⁰ Le quotidien *Le Jour* est contrôlé par le RDR (Rassemblement des républicains), parti d'opposition créé en 1993 suite à une scission au PDCI.

¹¹ Quotidien lié au FPI (Front populaire ivoirien), parti d'opposition autorisé en 1990.

le constat est pessimiste. Un journaliste, visiblement déçu de la lenteur des interventions étatiques, s'impatiente : « *En attendant un début d'exécution des instructions, les adolescents, eux, se prennent en charge comme ils peuvent, "squattant" les maisons inachevées, rôdant autour des poubelles, quémandant aux abords des voies* » (*Fraternité-Matin*, 20/04/1998). Les rares actions ciblées sur ces populations relèvent moins d'une politique publique, totalement absente, que d'initiatives privées "charitables".

Plusieurs raisons expliqueraient l'abandon des enfants, selon la ministre. La *dislocation* de la famille ivoirienne, qui aurait perdu sans contrepartie ses vertus traditionnelles d'intégration de l'individu au collectif, est la principale. À ce propos, les articles de presse s'accordent à reconnaître — dans le droit-fil de l'explication culturaliste — que « *le sens de la communauté, de la solidarité, de l'entraide qui naguère caractérisait la famille africaine [a] cédé la place à la vie moderne, laquelle engendrerait l'individualisme, l'égoïsme et la démission des parents vis-à-vis de leurs enfants* » (*La Voie*, 18 & 19/05/1996). Les familles les plus démunies économiquement et les familles étrangères (« *les statistiques révèlent que 39% des enfants de la rue sont non ivoiriens* », affirme *Le jour* (23/09/1996)¹²) sont généralement perçues comme les plus exposées au risque d'éclatement et de perte des valeurs. Pourtant, le discours sur le traitement économique et social de la misère occupe peu de place dans les colonnes au regard des développements qui font appel à la culpabilisation, à la répression ou encore à l'éducation morale des familles. Ainsi, selon la Ministre, la pauvreté n'est pas à la base du phénomène des enfants de la rue : « *Chez nous en Afrique, même quand on est pauvre, on a une certaine dignité quand même. On ne peut pas s'asseoir tranquillement dans un coin et jeter son enfant dans la rue* » (*Fraternité-Matin*, 15/09/1996). Son ministère a donc pour fonction « (...) *d'inculquer aux uns et aux autres le sens moral de la famille (...), d'apprendre aux familles à cultiver les valeurs comme la solidarité, l'entraide, le respect des aînés, l'union* » (*Le jour*, 01/10/1996).

Autre accusé à ce procès : le système scolaire. Sa forte sélectivité n'est que rarement avancée comme preuve à charge ; en revanche, il lui est reproché de ne pas former les jeunes à un métier, de ne pas apporter de connaissances utilisables sur le marché du travail. Les analyses sont peu

¹² Les maires des communes d'Abidjan rappellent qu'ils ont, depuis 1981, entrepris des reconduites « *à la frontière car (...) plus de la moitié de ces enfants sont des étrangers* ». Quant au ministre de l'Intérieur et de l'Intégration nationale, il affirme : « *On ne peut pas parler des enfants de la rue sans parler de l'immigration qui est un des fléaux de notre temps* » (*Fraternité-Matin*, 12 & 13/10/1996).

ou pas du tout développées à ce sujet. On se contente, le plus souvent, de vilipender l'*inadaptation* de l'école et de lui attribuer une grande responsabilité dans la croissance du chômage des jeunes et des pratiques délinquantes. Un journaliste de *Fraternité-Matin* (21/01/1997) présente ainsi le livre de l'écrivain burkinabé Ignace Hien (*L'Enfer au Paradis*, Ed. Edilis) : « (...) roman réaliste décrivant les réalités des villes africaines à travers le chômage des jeunes et la délinquance juvénile, souvent secrétée par l'école qui fabrique des " déchets humains " ». Le héros du livre, un jeune villageois déscolarisé, part tenter sa chance en ville où il sombre dans la grande délinquance. Il est finalement abattu par un policier après avoir violé une étudiante. Ce type de récit n'est pas sans rappeler une certaine littérature française du début du siècle qui, à la suite de l'ouvrage de Barrès *Les déracinés*, publié en 1897, met en scène la déchéance morale qu'entraînerait l'instruction trop élevée des enfants du peuple, alors capables de sortir de leur " condition ".

Les enfants de la rue ne sont certes pas représentatifs de la grande majorité des jeunes qui ont quitté l'école en cours de scolarité. Ils sont néanmoins présentés comme les produits de la conjonction entre la déscolarisation, la désaffiliation familiale et la crise urbaine. Bien évidemment, cette opposition construite entre, d'une part, des jeunes qui seraient protégés à la fois par l'institution scolaire et par l'unité familiale et, d'autre part, des jeunes exclus de l'une et de l'autre, ne dit pas la réalité de l'existence effective des déscolarisés. Comme nous l'avons dit auparavant, les conditions de vie et de reclassement des " hors-école " sont hétérogènes et rien n'autorise à les désigner comme un groupe social. Pourtant, les journaux préviennent du danger que représenteraient ces jeunes sortis, sans formation, du dispositif scolaire de socialisation civique et morale. Décrits comme oisifs errant dans la ville, parfois victimes mais le plus souvent acteurs de la violence urbaine, ils sont en effet désignés comme des *voyous*, des *bandits* qui « *alimentent la gazette de la criminalité* » (*Fraternité-Matin*, 24/06/1988).

Ainsi s'impose une vision commune (*doxa*) qui assigne une identité négative et attribue des pratiques illicites à toute une partie de la jeunesse urbaine : la déchéance morale guetterait les " sans école ". Cette jeunesse s'échapperait de la maison vers la rue et échapperait ainsi à l'autorité familiale (subversion de l'ordre domestique) et à l'ordre politique. Pour rendre compte des " maux " supposés de la jeunesse urbaine " hors-école ", les termes " délinquants ", " marginaux ", " bandits ", se banalisent. Leurs usages politique et idéologique incitent à s'interroger sur leurs effets sociaux. On peut se demander si ces déclarations ne contribuent pas à produire ou à accentuer ce qu'elles énoncent en jetant le soupçon sur une partie de la population constituée comme catégorie à risque. Il est également probable que les fractions les plus démunies de cette population stigmatisée se réapproprient, en les inversant, les signes

de la seule identité qu'on leur concède. Certains travaux sur les jeunes des périphéries urbaines en France sont à ce sujet éclairants. Par exemple : « (...) classés négativement dans le champ scolaire (...), les lou-bards, comme bon nombre de jeunes de milieu populaire, n'ont pas d'autres issues, pour se soustraire à la domination, que l'évitement, le dénigrement ou — retournement symbolique et momentané — l'imposition de la force physique » (Mauger et Fossé-Poliak, 1983 : 63).

Médiocrité scolaire, déchéance morale et désordre social

Si une identité délinquante est communément assignée aux déscolarisés — et aux jeunes étrangers dans cette position —, il est également de plus en plus courant de prédire à certains élèves et étudiants un destin semblable. Plus exactement, ceux d'entre eux qui ont participé aux événements politiques à partir de 1990 sont présentés par les autorités politiques comme les *cancre*s et les *voyous* des établissements secondaires et universitaires. À leur sujet, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, Salif N'Diaye, déclare dans l'hebdomadaire *Le Démocrate*¹³ : « Cette cohorte d'étudiants qui n'ont rien à perdre et qui s'appellent, selon leur propre terminologie, "les cabris morts"¹⁴ : ils sont, en gros, au nombre de 2 000. Parmi eux, 1 600 environ sont des redoublants, dont les moyennes annuelles n'atteignent pas 5/20 et qui désirent tripler. Les 400 autres sont des triplants, aussi médiocres que les précédents, qui désirent quadrupler » (04/02/1992). Le discours politique sur la baisse du niveau s'articule sur une série de dénonciation des maux supposés de l'école ivoirienne : la paresse des élèves, l'incompétence et le laxisme des professeurs, la perte des valeurs morales et civiques, la démission des parents qui ne prendraient plus en charge l'éducation de leurs enfants ou leur complicité dans la mise en œuvre des diverses techniques de *tricherie*... Il s'intègre dans une rhétorique politique qui classe ceux qui s'opposent dans la catégorie des *médiocres*. Les "mauvais élèves" ne respectent plus les aînés, sèment le désordre, s'approprient la rue lors des manifestations et menacent la paix civile. Ainsi, les déscolarisés et les élèves contestataires auraient en commun une caractéristique, leur médiocrité, et un territoire, la rue. À l'inverse, la *majorité silencieuse* — les "bons élèves" — à laquelle il est si souvent fait référence, étudie et veut continuer à travailler dans l'ordre : guidée et encadrée par l'institution

¹³ Hebdomadaire, organe de presse du PDCI.

¹⁴ Cela se dit des scolarisés ayant redoublé de nombreuses fois, dont les moyennes sont catastrophiques et qui attendent juste le verdict de l'exclusion. Ils n'ont plus rien à perdre, ils sont déjà sacrifiés : « *Cabri mort n'a plus peur du couteau* », comme dit la chanson titre de Serge Kassy, très appréciée par les jeunes, notamment les opposants au régime en place.

scolaire elle est présentée comme la "bonne jeunesse", sur laquelle la nation compte pour assurer la relève.

À ces deux jeunes correspondent deux portraits de familles type, la "bonne" et la "mauvaise" famille. Les discours des responsables politiques et des médias véhiculent et entretiennent l'image sociale d'une famille populaire africaine déstructurée, inapte à élever et à protéger ses enfants. Dans cette forme de dramatisation, les parents sont coupables d'indifférence et de non-assistance à jeunesse en danger : « *la famille dans les grandes villes est victime d'un modernisme qui déracine et acculture l'Homme* », assure un journaliste (*Fraternité-Matin*, 24/10/1997). Le thème de la *démission des parents* est une version euphémique des préjugés qui assimilent classes populaires à classes dangereuses¹⁵, essentiellement caractérisées par des manques — à être, à savoir, à éduquer, à protéger, à intégrer... — et, par conséquent, incapables d'assurer le présent et l'avenir de leurs enfants.

Présenter les jeunes exclus du système scolaire comme des délinquants et leurs familles comme inaptes à contenir leurs débordements¹⁶, c'est rejeter le processus et les causes de l'exclusion hors du champ politique, du côté de l'espace privé de la famille. La stigmatisation des déscolarisés dans le discours politico-médiatique s'énonce dans le registre du jugement moral, s'appuie sur la disqualification des pratiques éducatives des familles populaires et parvient finalement à dissimuler, au moins en partie, l'inexistence d'un État social et les inégalités socio-économiques face à l'enseignement scolaire.

École et salut social

L'uniforme les distingue, la rue n'est pour eux qu'un chemin vers l'espace protégé de l'école. Ils quittent momentanément la maison familiale pour la classe, l'autorité du père pour celle du maître. Ils travaillent pour leur avenir et celui des leurs. Plus largement, ils représentent *l'espoir de la nation*. C'est ainsi que l'on peut résumer la représentation construite dans les discours politico-médiatiques de la jeunesse studieuse, des "bons élèves", conscients des enjeux de l'instruction, reconnaissants à l'égard de leurs parents et de l'État. À l'inverse, les "mauvais élèves" sont les mauvais sujets, ils fréquentent plus la rue que les bancs de l'école,

¹⁵ Sur la genèse de l'assimilation faite, au XIX^e siècle en France, entre classes laborieuses et classes dangereuses, on peut consulter l'ouvrage de Louis Chevalier (1984).

¹⁶ Les élèves congolais interrogés par Suzie Guth font également référence, entre autres, à la responsabilité des familles dans le passage de l'élève vers l'univers du banditisme : « *Les parents ont mal encadré l'enfant ; celui-ci manque d'affection, le comportement des parents manque de rigueur, de morale, les parents accordent trop de liberté à l'enfant, il est trop choyé, il manque de discipline, et de ce fait, il est négligent à l'égard de ses parents et "fuit les cours" »* (1997 : 239).

se livrent à de multiples trafics et refusent l'autorité paternelle, professorale et politique. L'échec scolaire tend donc à être socialement perçu comme un indice de marginalisation et de déviance. Au casier scolaire ferait écho le casier judiciaire ; l'infortune scolaire suffirait à constituer la population concernée comme un groupe à risque. Ainsi, dans les représentations politico-médiatiques, déscolarisation rime le plus souvent avec désocialisation et délit. Sans école, sans travail "honnête", sans famille, le "déscolarisé" menace les fondements de l'ordre social et la légitimité de l'ordre politique. Il introduit aussi l'insécurité dans les centres urbains, dont il colonise les espaces publics. De fait, le "déscolarisé" croqué par la presse est perçu comme un symptôme de la déliquescence supposée des rapports sociaux dans les grandes villes. La métaphore de la maladie revient d'ailleurs souvent dans la description des effets sociaux que produirait le gigantisme urbain sur les jeunes. Et, comme le remarque Annick Osmont, « (...) l'explosion urbaine dans une situation de crise fait d'eux, potentiellement, les "nouvelles classes dangereuses" » (1993 : 59). Ainsi, le "problème social" de l'exclusion scolaire englobe la culpabilisation des familles populaires — et étrangères —, la stigmatisation d'une partie de la jeunesse, la mise en accusation de l'école et la critique de la ville comme espace pathogène.

Si le système éducatif est au cœur de cette problématique de l'exclusion sociale, c'est en raison de sa position dominante dans l'ensemble des stratégies de reproduction sociale en milieu urbain. De fait, l'école s'impose de plus en plus comme un système classificatoire répartissant les individus le long d'un axe intégration/exclusion qui se décline en une série d'oppositions : méritant/médiocre, conformité/marginalité, ordre/désordre.... L'association entre "malheur" scolaire, déclin social et chute morale, est un coup de force idéologique et politique qui contribue à la négation des inégalités sociales face à l'école. Seule l'infortune scolaire expliquerait la misère sociale et plus encore la marginalisation d'une partie de la jeunesse urbaine. À partir du moment où l'école est instituée comme mode légitime de socialisation, d'intégration et de citoyenneté, elle s'impose dans les esprits comme la clé du salut individuel et collectif.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVIM (R.), 1995, « Les débats sur l'enfance pauvre au Brésil. Entre la marginalisation et le travail précoce », in Schlemmer (B.) (éd.), *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, Paris, Karthala/ORSTOM, pp. 163-180.
- CASTEL (R.), 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayart, coll. " L'espace du politique ", 490 p.
- CHEVALIER (L.), 1984, *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Paris, Hachette, coll. " Pluriel ", 729 p.
- GERARD (E.), 1997, « La lettre et l'individu. Marginalisation et recherche d'intégration des "Jeunes Diplômés" bamakois au chômage », in Marie (A.) (éd.), *L'Afrique des individus*, Paris, Karthala, pp. 203-248.
- GOFFMAN (E.), 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 175 p.
- GUTH (S.), 1997, *Lycéens d'Afrique*, Paris, L'harmattan, 318 p.
- LABAZEE (P.), 1995, « L'emploi d'enfants en période de crise - La pluri-activité des ménages dans le Nord ivoirien », in Schlemmer (B.) (éd.), op. cit., pp. 109-121.
- LE PAPE (M.), 1986, « Les statuts d'une génération. Les déscolarisés d'Abidjan entre 1976 et 1986 », *Politique africaine*, n° 24, décembre, pp. 104-112.
- MAUGER (G.) et FOSSE-POLIAK (C.), 1983, « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, novembre, pp. 49-67.
- OSMONT (A.), 1993, « La ville fabrique les jeunes : les jeunes inventent un nouvel ordre urbain », in *Jeunes, ville, emploi*, Actes du colloque, Paris, Ministère de la Coopération et du Développement, pp. 57-62.
- PROTEAU (L.), 1995, « Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 635-653.

ANNEXE STATISTIQUE

Tableau I - Répartition de la population résidente de 6 ans et plus par sexe selon le niveau d'instruction en 1988

I-a

Niveau instruction	F %	H %	total %
analphabètes	67,6	48,1	57,6
lettrés	1,5	3,2	2,4
école coranique	1,9	5,3	3,6
primaire	22,1	27,4	24,8
secondaire 1er C.	5,0	9,7	7,4
secondaire 2ème C.	0,9	3,2	2,1
Ens 1er et 2ème C.	5,9	12,8	9,5
secondaire Techn.	0,7	1,6	1,2
supérieur	0,4	1,5	0,9
total	100	100	100

I-b

F %	H %	total %
57,2	42,8	100
30,7	69,3	100
25,0	75,0	100
43,4	56,6	100
33,0	67,0	100
21,5	78,5	100
30,5	69,5	100
29,1	70,9	100
19,9	80,1	100

Source : RGPH, 1988.

Tableau II - Taux brut de scolarisation au niveau national

1982-83	85-86	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93
78%	74,5%	72,8%	71,8%	69,1%	67,7%	66%

Source : Projet " École 2000 ", 1993.

Tableau III - Taux de scolarisation des 6-14 ans à Abidjan selon sexe et la nationalité en 1988

	Filles	Garçons	Ensemble
Ivoiriens	67,7%	88,2%	77 %
non Ivoiriens	49,6%	72,4%	60,2%

Source : RGPH, 1988.

Tableau IV - Taux de scolarisation et population de la Côte-d'Ivoire selon le sexe et la nationalité en 1988

IV -a — Taux de scolarisation pour la tranche d'âge 6-14 ans

Filles	Garçons	Ensemble
50%	65 %	57,9%
32,9%	53,1%	43,1%
46,2%	62 %	54,6%

IV -b — Population de la Côte d'Ivoire

Femmes	Hommes	Ensemble
3 945 351	3 831 306	7 776 657
1 343 000	1 696 037	3 039 037
5 288 351	5 527 343	10 815 694

Source : RGPH, 1988.

Sources

République de Côte-d'Ivoire, ministère délégué auprès du Premier Ministre chargé de l'Economie, des Finances et du Plan, Institut national de la Statistique, Comité national du Recensement, 1992 — *Caractéristiques socio-économiques de la population. Analyses des résultats définitifs*, Abidjan, vol. 3, 108 p. [publication du recensement de 1988 (RGPH)].

République de Côte-d'Ivoire, ministère de l'Education nationale, Direction de l'enseignement primaire et pré-scolaire, 1993 — *Comité des opérations du programme de développement des ressources humaines, cellule technique / D.C.G.T.X.. Projet École 2 000*, Séminaire sur la recherche en éducation à l'école primaire 9 - 10 - 11 juin, 129 p.

Du bon usage de l'université au Nigeria : expériences étudiantes et significations actuelles du diplôme

*Yann Lebeau**

L'institutionnalisation du titre scolaire comme moyen privilégié d'ascension sociale dans la société nigériane s'est rapidement et durablement imposée depuis l'entre-deux-guerres, où l'on évoquait déjà une "inflation de diplômés", et alors que la plupart des étudiants achevaient à l'extérieur leur parcours scolaire¹. De l'indépendance, en 1960, jusqu'au début des années quatre-vingt, le système universitaire a connu une formidable expansion, contribuant à la fois à la reproduction des élites dirigeantes et au renouvellement de la bureaucratie d'exécution. Dans ce contexte, les universités, instruments privilégiés du développement économique mais aussi de l'accès aux ressources de l'État, ont été à la fois choyées et progressivement soumises au contrôle de l'État fédéral.

En revanche, les décennies quatre-vingt et quatre-vingt-dix — celles des programmes d'ajustement structurel, du tarissement du recrutement dans la fonction publique, de l'échec des programmes de transition démocratique et de l'exacerbation de l'autoritarisme d'État — annoncent une "recomposition" du champ universitaire nigérian.

Ce terme définit ici à la fois le processus de reclassement qui frappe l'institution universitaire sur un marché national de la formation supérieure autrefois captif et désormais concurrentiel, et une redistribution des positions sociales à l'intérieur de l'institution. Il permet de saisir les variations structurales du champ de l'enseignement supérieur sans l'isoler de la société dans laquelle il évolue, tout en envisageant de manière dynamique la capacité des acteurs à se mouvoir dans ce que nous comprenons à la fois comme une institution et un espace de positions sociales.

Cette approche présente l'intérêt particulier dans le contexte nigérian de dépasser les analyses souvent "conservatrices" du devenir de l'enseignement supérieur, proposées par des acteurs eux-mêmes engagés

* Sociologue, IFRA, Ibadan, Nigéria.

¹ L'Université d'Ibadan, seule institution à dispenser au Nigeria un cycle complet d'études supérieures à la fin de la période coloniale, n'admettait en 1948 que 5 % des sortants de l'enseignement secondaire. En 1952, elle ne rassemblait que 18 % des Nigériens inscrits dans le supérieur, contre 64 % dans les universités britanniques et 18 % dans les établissements d'Amérique du Nord (Fafunwa, 1971 : 94-95).

dans les processus de reclassement en cours. Des discours politiques nationaux et internationaux aux témoignages d'administrateurs et de syndicalistes enseignants, les représentations de l'état de l'enseignement supérieur nigérian se conjuguent invariablement sur deux temps : celui d'une gloire passée et celui d'un présent en crise.

Les invariants continentaux de cette "crise" au niveau supérieur sont désormais connus. Que l'on parle de "catastrophe" (Tedga, 1987), de "faillite" (Toulabor, 1993), ou d'"effondrement" (Ajayi, 1994), la réalité mise en évidence dans des contextes historiques et sociaux parfois éloignés nous renvoie à la fois à l'histoire coloniale de la naissance des universités et des grandes écoles africaines, aux discours développementalistes qui ont conduit à leur foisonnement dans les années soixante-dix, à la mise sous tutelle des économies du continent par l'entremise des programmes d'ajustement structurel, ou encore à la fragilité, voire à l'instabilité institutionnelle actuelle de ces pays (Aina, 1994).

L'on doit sans doute à ces approches d'avoir situé au début des années quatre-vingt la rupture historique des systèmes éducatifs africains d'avec leur tutelle coloniale, mais elles semblent incapables d'appréhender l'engouement non démenti pour les formations supérieures et la pluralité des enjeux qui pèsent aujourd'hui sur les systèmes universitaires d'Afrique.

Sous ses convulsions se profile pourtant une restructuration du champ de l'enseignement supérieur comparable en de nombreux points à celle qui est observée dans d'autres sociétés ayant connu récemment d'importants bouleversements politiques². Celle-ci peut être analysée sous différents angles : mise en parallèle des qualifications et du marché de l'emploi, analyse des discours politiques sur l'éducation, recrutement scolaire des nouvelles élites dirigeantes, évolution des profils sociaux des populations étudiantes, nouvelles logiques sociales des choix de filières et d'établissements. C'est ce dernier point que nous privilégierons ici, en insistant sur les représentations des premiers acteurs concernés (les étudiants), et en les situant dans un espace concurrentiel en pleine mutation, celui de l'enseignement supérieur du Nigeria³.

² Voir I. Bajomi (1992) et M. Ioan (1992).

³ Une cinquantaine d'entretiens enregistrés auprès d'étudiants(es) de six universités du pays servent de base à cette étude conduite en 1995 et 1997 avec le concours de l'IFRA-Ibadan. L'échantillon ne vise aucune représentativité arithmétique, mais un équilibre a été recherché pour les besoins de l'analyse comparative : représentation à part égale de garçons et de filles, d'étudiants de première et de dernière année du cycle de licence, de disciplines littéraires et scientifiques, d'étudiants inscrits en établissements fédéraux et d'États. Les deux grilles d'entretiens utilisées ont été élaborées autour de l'axe première/dernière année dont nous postulons qu'il détermine largement l'image que les étu-

Variations sur le thème des domaines du possible

Un marché en perpétuelle mutation

Les catégories de comportements et de représentations des étudiants s'inscrivent au Nigeria sur un marché concurrentiel de la formation supérieure. Le fait n'est pas nouveau puisque, dès les années soixante, une compétition s'est instaurée entre les quelques universités existantes, alors toutes polyvalentes. La prise de contrôle par le gouvernement fédéral de ces établissements et de ceux construits dans leur sillage à partir de 1975, l'introduction d'une politique de quotas visant à combler les déséquilibres régionaux dans l'accès à l'enseignement supérieur, ou encore l'uniformisation des critères d'admission à partir de 1977 n'ont qu'à peine perturbé cette dynamique, et les universités les plus anciennes ont continué jusqu'à ce jour à jouir d'un prestige savamment entretenu de l'intérieur. L'introduction au début des années quatre-vingt d'universités fédérales de technologie, de collèges polytechniques (pour la formation de techniciens supérieurs), de collèges d'éducation (formation des enseignants) et d'universités polyvalentes gérées par les États ont ouvert un peu plus le marché tout en renforçant la domination symbolique des établissements construits sur un modèle colonial.

La demande sociale est allée croissante sur toute la période, et les créations d'établissements n'ont jamais permis de la satisfaire⁴. Le phénomène de déscolarisation observé dans certaines régions du Nigeria aux niveaux primaire et secondaire au milieu des années quatre-vingt n'a pas eu de répercussions sur un enseignement supérieur toujours soumis à une très forte pression de la demande, bien qu'inégale selon les régions.

En revanche cette même période, également marquée par des réductions drastiques des budgets d'établissements, par l'abandon des politiques de bourses, par un appauvrissement des classes moyennes salariées et par un tarissement des emplois dans la fonction publique, a incontestablement annoncé une différenciation de la nature de la demande d'éducation supérieure.

Une demande sociale différenciée

Issus d'un enseignement secondaire lui-même hétérogène tant au niveau des cursus que des statuts d'établissements, les étudiants donnent

dants se font de leurs études, de leur situation professionnelle à venir et des moyens pour y parvenir.

⁴ Les 37 universités du Nigeria (construites en 36 ans) rassemblent aujourd'hui moins de 300 000 étudiants au total. Elles n'admettent chaque année en moyenne que 10 % des candidats à l'examen commun d'entrée en université (NUC, 1995).

un sens différent à leur entrée dans le supérieur. Transition obligée vers une situation professionnelle que bon nombre d'autres facteurs influenceront pour les uns, aboutissement en soi d'un rêve familial pour les autres, la formation supérieure n'est plus le résultat d'une rencontre chanceuse avec l'école missionnaire, mais l'aboutissement de stratégies d'investissement, souvent familiales, différenciées selon les ressources disponibles, selon le sexe de l'enfant, selon les trajectoires scolaires de ses parents et de ses aînés, et selon l'offre locale du marché⁵.

Pour les étudiants issus d'un milieu familial au fait des distinctions entre établissements et filières, les perspectives de carrière ne se lisent pas immédiatement dans le choix du département. Celui-ci relève toujours d'un choix réaliste, présenté comme individuel, mais où les conseils familiaux sont déterminants : « *C'est moi qui ai choisi... Ce que je voulais vraiment faire c'était Relations internationales et la seule université qui proposait ce cours c'était Lagos (UNILAG). J'ai un oncle dans cette branche. Il savait que je ne voulais pas aller à Lagos, il a donc dit que je ferais mieux d'étudier une autre langue d'abord et faire ensuite une maîtrise de relations internationales...* » (étudiante en première année, département de langues européennes, Université d'Ibadan).

Ces étudiants ne s'étendent généralement pas sur le choix de l'établissement, à moins qu'ils ne l'affichent comme un "allant de soi". L'université est en général fédérale, elle répond à leur premier vœu et à celui de leur famille.

Pour les autres, la question des vœux apparaît plus centrale : plus le répondant vient d'un milieu social distant des valeurs du système scolaire, plus il tend à justifier *a posteriori* son admission, quand bien même il ou elle aurait déjà échoué aux portes de deux établissements et obtenu un département jamais envisagé : « *A l'origine, je voulais faire médecine, mais j'ai découvert que j'étais déficient en maths, mais excellent dans les débats oraux dès le primaire. J'ai alors voulu faire "communication de masse", mais vous ne pouvez pas toujours faire ce que vous voulez dans la vie, j'ai donc finalement opté pour le département de théâtre où je me suis découvert un don particulier pour la musique* » (étudiant en première année, département des "Performing Arts", Université d'Ilorin).

Dans le cas d'une admission en université fédérale, ces étudiants, dont les aînés ont rarement fréquenté les couloirs de l'université, entourent leur établissement d'une auréole empruntée aux brochures distribuées

⁵ Rappelons que l'enseignement supérieur public nigérian dispose au total (universités, collèges d'éducation, collèges polytechniques) de plus d'une centaine d'établissements, répartis sur l'ensemble du territoire, mais que plus des deux tiers d'entre eux sont concentrés sur une bande méridionale occupée par un tiers des habitants (Lebeau, 1997a).

aux nouveaux arrivants, et à un ensemble de représentations largement véhiculées par les médias ou les universitaires eux-mêmes.

Ibadan (U.I.) connaît le mythe de l'excellence incontestée du fait de son origine : « *Je ne connais pas grand-chose des autres, mais je préfère U.I. parce qu'elle est fédérale et qu'elle est la première université du pays. Si vous allez à l'étranger, les gens reconnaissent mieux U.I. qu'une université d'État par exemple, et même plus que l'université de Port-Harcourt, parce qu'elle a été établie par les Blancs et que les gens se devaient d'y être les meilleurs* » (étudiante en première année de sociologie, Ibadan).

L'Université de Nsukka (UNN) livre, elle, le mythe de l'environnement travailleur : « *Bon, cette université est la meilleure du Nigeria, ici on travaille dur. Tu vois, seulement cinq étudiants ont été reçus "1st class". Dans d'autres universités, ils sont des dizaines à l'obtenir... On m'a toujours dit que UNN est la meilleure université du pays et que c'est là que je devrais venir pour avoir une bonne licence* » (étudiante en année finale à la faculté d'éducation).

La réputation de l'université, souvent présentée comme un argument du choix opéré par les étudiants d'origine modeste en faveur d'un établissement fédéral, n'est en revanche jamais évoquée par leurs homologues inscrits dans les universités d'État. Les étudiants de l'Abia State University (ABSU, Est du Nigeria) énoncent des critères de choix, lorsque choix ils ont eu, clairement liés à leur situation matérielle, et à leur indigénité. Souvent originaires de l'État d'implantation de l'établissement, ils s'y sont destinés "naturellement", en raison de sa proximité, ou parce qu'un parent résidait dans la ville voisine d'Okigwe. Leurs attentes par rapport à l'établissement se font également plus réalistes : l'université « *doit permettre d'obtenir un emploi* » dans un monde où « *on ne peut plus se passer de diplôme* ». Les mêmes arguments se répètent à Ago Iwoye (Ogun State University), où, à l'exception des étudiants en médecine, la notion de choix de l'établissement s'efface devant des considérations matérielles et locales en dépit de frais de scolarité parmi les plus élevés du pays⁶ : « *OSU est une université d'État, et je suis originaire de cet État. Donc je n'avais pas le choix. Mon père m'a demandé si je voulais faire des études supérieures, et il m'a dit que ce serait OSU* » (étudiante en science politique). « *J'ai essayé Ilorin sans succès, donc je me suis dit : je suis de l'Ogun, si je vais dans mon univer-*

⁶ En 1997, les entrants à l'Ogun State University (OSU) devaient s'acquitter de frais de scolarité pouvant atteindre les 50 000 Naira pour les non-indigènes de l'Etat. Dans les universités des Etats du Rivers (RUT) et de l'Abia (ABSU), ces frais s'élevaient à 4 000 N. pour les indigènes de l'Etat et à 8 000 N. pour les non-indigènes. L'accès aux universités fédérales est en revanche gratuit pour tous les Nigériens. *The News*, 27 January, 1997.

sité ils devraient pouvoir m'admettre avec mon niveau » (étudiante en science politique).

Ces choix socialement déterminés de l'établissement d'études traduisent un paradoxe lié à la structuration du système universitaire dans le contexte du fédéralisme nigérian. Les établissements gérés directement au niveau fédéral ont maintenu jusqu'à ce jour un principe de gratuité d'accès et les services non privatisés y ont été maintenus à un prix aujourd'hui dérisoire. À cette politique, aujourd'hui remise en cause par certains administrateurs et une partie de la classe politique, s'oppose une logique marchande, adoptée par les universités d'États. Les établissements fédéraux maintiennent par ailleurs, au moins pour les plus anciens d'entre eux, un niveau scolaire de recrutement largement supérieur aux minima institués par le *Joint Admission Matriculation Board* (JAMB), qui leur confère à ce jour encore, un "prestige" relatif. Dans un contexte concurrentiel, les universités gérées par les États recrutent largement parmi les "recalés" des premières, ou encore au sein d'une population locale, moins au fait des distinctions statutaires entre établissements, pour qui le domaine des possibles s'arrête aux frontières de l'État. Au total, les universités les moins coûteuses en terme de droits d'inscription recrutent aujourd'hui une population étudiante globalement plus aisée que celles qui vendent au prix fort un accès moins strict à leurs cursus.

Le recrutement social des universités reflète fidèlement ce paradoxe, de même que les discours de justification *a posteriori* cités plus haut : lorsqu'ils parviennent en université fédérale, les étudiants de milieux modestes et peu scolarisés sont les plus prompts à ne mettre en valeur que les critères d'excellence scolaire dans leur choix et leur admission. Pour les étudiants propulsés sur les voies scolaires défrichées par leur aînés, et souvent même par leurs parents, l'université d'État ne peut que sanctionner un échec scolaire et une perspective de déclassement social.

Ce sont ces mêmes catégories dans un système dual qui éclaireront maintenant notre analyse des comportements d'étude exprimés lors de nos entretiens. À la diversité des chemins d'accès à l'université, répond celle des expériences étudiantes ; et il ne semble plus possible de fonder la population étudiante nigériane en une catégorie homogène. En revanche, l'idée d'une catégorie "faussement homogène" définie par un statut commun (la carte d'étudiant), et une appréhension spécifique de l'espace (le campus) et du temps (le calendrier universitaire), semble plus à propos, même si ces variables elles-mêmes apparaissent de plus en plus théoriques quand certaines universités pratiquent une politique non-résidentielle (OSU), et que les calendriers des unes et des autres ne sont plus harmonisés.

Les étudiants nigériens et français ont au moins en commun une diversification croissante de leurs conduites et de leurs attitudes dans

l'université, qui nous autorise à emprunter à François Dubet (1994) sa conceptualisation en trois dimensions de l'expérience étudiante : le projet (représentation subjective de l'utilité des études), le degré d'intégration dans la vie étudiante, et la vocation. Cependant, l'histoire de l'université nigériane (qui n'est pas, loin s'en faut, une "université de masse"), son environnement socioculturel (la population adulte nigériane est alphabétisée à 50 %) et la structuration d'un enseignement supérieur où l'université occupe une place symbolique dominante, nous conduiront à déduire des variables citées plus haut, des catégories spécifiques de comportement.

L'Université pour quoi faire ?

Dans un pays où le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants ne dépasse pas les 320 contre 2 900 en moyenne dans les pays européens (UNESCO, 1995), l'entrée en université pourrait apparaître en soi comme un projet, une sorte de passeport pour la sécurité matérielle. Les chiffres du chômage parmi les diplômés nigériens et les efforts d'appréciation des besoins du marché du travail par les étudiants (Adeyemo, 1998) contredisent cependant ce solide préjugé. Deux déterminants principaux permettent ici de catégoriser les perspectives que se fixent les étudiants : le sexe et le milieu social d'origine.

Concernant la première variable, il apparaît clairement que garçons et filles n'associent pas leur entrée en université au même projet d'avenir. Il convient ici de rappeler qu'au Nigeria comme ailleurs en Afrique, « *la position sociale d'origine est encore plus déterminante dans le cursus et dans l'histoire scolaire d'une fille que d'un garçon* » et, qu'à « *origine sociale équivalente, les filles sont plus sélectionnées que les garçons* » (Proteau, 1998 : 67). J'ai eu l'occasion d'analyser ailleurs cette distinction (Lebeau, 1997b et 1998), particulièrement dans le contexte des universités fédérales. Les filles, minoritaires et généralement originaires de milieux socio-économiques plus élevés que les garçons (Biraimah, 1987), y formulent des projets d'avenir où la profession importe moins, parce qu'elle n'est pas forcément la clef centrale d'un avenir qui ne se conçoit pas en dehors du couple. Le diplôme n'en demeure pas moins essentiel dans une stratégie où il a au moins valeur de dot : « *J'aimerais faire une maîtrise, je ne sais pas trop en quoi pour l'instant. À Lagos peut-être, mon frère pourrait m'y loger. (...) On peut faire des tas d'autres choses que l'enseignement [avec un diplôme de linguistique, ndr], dans la presse et même dans la banque, le problème c'est qu'il y a peu de promotion, mieux vaut la maîtrise. (...) J'aimerais vivre à Lagos, et puis comme je le disais, mon frère y est avocat. La seule chose c'est si je dois suivre mon mari ailleurs, alors bien sûr j'irai* » (étudiante en année finale de Linguistique à UNN).

L'association du diplôme à l'avenir familial transcende aisément chez les étudiantes les clivages régionaux. Les études font pour beaucoup d'entre elles l'objet d'une négociation avec la famille, où la justification des études supérieures tient à la valorisation actuelle du capital scolaire sur le marché matrimonial. Cependant, plus l'étudiante vient d'un milieu social aisé, plus il lui est possible de convaincre sa famille de l'"intérêt" de la poursuite d'études au-delà de la licence. Pour les autres, l'interruption des études, souvent présentée comme un choix orienté par des considérations matérielles, correspond souvent à une entrée dans la vie de couple (Assie-Lumumba, 1994).

Les garçons interviewés annoncent des perspectives professionnelles plus affirmées, où les clivages sociaux se font également nettement plus sentir. Aux étudiants originaires de milieux sociaux les plus distants des valeurs du système scolaire, les discours les plus "réalistes" et la recherche d'une adéquation entre leur orientation choisie ou subie et une certaine vocation par défaut (*« la sociologie parce que le gouvernement aura toujours besoin de conseillers, et qu'elle ouvre la porte à toute sorte de choses »*), où le diplôme peut surtout permettre de contourner des obstacles : *« Je ne saurais trop te dire, il y a des choses que j'aimerais faire et d'autres que je ne veux pas faire. Je veux avoir mon job et ma famille... En fait j'ai toujours eu envie de travailler avec des organisations internationales dans le pays, ou même des sociétés multinationales (...). Je pense que ce sont les seuls lieux où l'on peut gagner sa vie correctement. Toute tentative de monter mon propre business me semblerait vaine, parce que rien ne bouge dans ce pays, et les perspectives d'avoir un travail dans l'administration sont maigres, ils n'ont même plus les moyens de payer leurs salariés. Et puis avec mon bagage scolaire, je ne me vois pas devenir enseignant, je ne suis pas formé pour ça. C'est ce que font la plupart des diplômés maintenant, et je ne pense pas qu'ils y prennent du plaisir... »* (étudiant en année finale de science politique, Ahmadu Bello University).

La référence au service public, matérialisée par le spectacle quotidien d'une condition enseignante précaire, revient comme un leitmotiv chez ces étudiants aux trajectoires scolaires souvent tortueuses, et pour lesquels elle résonne comme un destin auquel échapper.

Pour les autres, l'éventail des projets apparaît plus ouvert, et la vocation plus suscitée par des conseils et plus orientée vers les capacités d'absorption du marché du travail : *« Mon premier choix était UNN, géologie... J'ai compris que si je voulais réussir ma vie au Nigeria, il valait mieux faire la géologie. Le pays a des ressources, c'est une bonne filière. Et puis j'aime le travail de terrain, c'est une discipline où on acquiert à la fois une formation théorique et un apprentissage professionnel (...) Pour ma maîtrise, j'aimerais me spécialiser, peut-être à*

l'étranger.... Moi je veux travailler dans la prospection pétrolière » (étudiant en année finale de géologie, UNN, père diplômé).

Enfin, dans notre échantillon comme dans celui sur lequel F. Dubet (1994) a fondé son étude en France, les étudiants en médecine forment une catégorie à part, marquée par une forte homogénéité des discours sur l'avenir. Il est vrai que dans ces deux systèmes universitaires la médecine jouit d'un même prestige.

Pour les étudiants interrogés à Shagamu (faculté de médecine, Ogun State University), le choix de la discipline relève d'une stratégie à long terme et d'une orientation résolument scientifique dès le secondaire. Leur métier d'avenir ne fait bien entendu aucun doute, et la plupart d'entre eux visent une spécialité. En revanche, avec le lieu d'exercice de l'internat revient la question de la reconnaissance du diplôme, puisque tous les étudiants interrogés envisagent de manière plus ou moins déterminée un emploi ou un complément de spécialité à Ibadan, à Lagos ou à l'étranger : *« Pour l'internat, j'aimerais ne pas rester ici après tant d'années. L'hôpital universitaire d'Ibadan est très réputé, mais la compétition y est très dure et le mérite n'y est pas le premier critère retenu puisqu'ils favorisent leurs propres étudiants. (...) J'espère quand même pouvoir y aller »* (étudiante en sixième année, OSU). *« L'opinion générale ici c'est de s'installer à Lagos, mais la plupart préféreraient partir à l'étranger pour des raisons évidentes. Même moi, si j'en avais l'opportunité, je partirais »* (étudiant en sixième année).

Ces étudiants expriment pour la plupart une sorte de contradiction, entre une vocation fermement affichée pour la médecine avec des références constantes à sa dimension humanitaire et des considérations matérielles, comme le lieu le plus profitable d'installation d'une clinique privée. Leurs propos balancent ainsi entre Lagos et l'étranger d'un côté, mythes de la carrière réussie, et l'hôpital public, affiché sans conviction mais auquel personne n'envisage de renoncer.

Globalement, nos répondants affichent une connaissance avisée des perspectives que leur offre leur filière, et du classement de leur établissement sur le marché universitaire. Les perspectives d'emploi qu'ils se fixent traduisent cette connaissance, même si la vocation affichée tend parfois à justifier une orientation subie. En dehors des étudiants en médecine, le rapport entre la filière d'étude et le projet peut paraître flou, mais il traduit une réalité déterminante du marché du travail qualifié dans ce pays : le diplôme y opère comme un facteur déterminant, mais non prioritaire. La licence apparaît donc comme un cap nécessaire, non dénué d'enjeu (d'où l'importance du choix de l'établissement), après lequel interviendra, si nécessaire, la véritable orientation.

Du mythe de l'intégration à l'atomisation des expériences

L'université nigériane, de sa création jusqu'aux années quatre-vingt, a su préserver une forte dimension intégrative, inspirée du modèle "oxbridgien" qui lui a donné naissance. Cette fonction s'est progressivement désagrégée au cours de ces vingt dernières années, en dépit d'une forte résistance des personnels enseignants restés sur place, des administrateurs, et d'une partie des étudiants (Lebeau, 1997a). Aujourd'hui, l'université apparaît de plus en plus comme un espace ouvert aux réalités socio-économiques de son environnement. La notion de campus même semble ne conserver son acception originelle que dans de rares cas, si l'on en juge au nombre de taxis, de commerçants qui sillonnent aujourd'hui ces espaces aux frontières de moins en moins définies.

Les étudiants traversent ces univers de manières très diverses, ils en retirent des souvenirs où la vie sociale, les cours et, d'une manière plus générale, le savoir, occupent des degrés variables d'importance, mais dont l'aurole qui entourait l'institution de leurs aînés sort mise à mal. La distinction entre établissements fédéraux et universités d'États, qui reflète encore partiellement l'opposition entre un système résidentiel et une politique minimale de transmission du savoir servira de variable essentielle à notre analyse des discours étudiants sur leur environnement d'études.

L'éclatement du "milieu" étudiant

En entrant en université, les étudiants laissent aujourd'hui derrière eux des parcours scolaires très divers, marqués pour les uns par une longue expérience de l'internat, et pour d'autres par des changements incessants d'établissements. De plus, l'organisation d'un examen national d'entrée en université, alors que les calendriers scolaires des établissements tendent à se chevaucher, pousse certains candidats hors du système scolaire pour une durée pouvant atteindre deux ans, ou plus s'ils échouent une fois à cet examen. L'université intègre ainsi en première année des étudiants d'âge très divers, dont certains ont à peine seize ans, alors que d'autres ont une expérience plus ou moins longue du non-emploi ou de la vie active : « *Mes camarades de classe sont souvent plus âgés que moi... quelques-uns sont même mariés. Je les respecte, mais je ne blague pas avec eux comme je le fais avec mes autres copains. Ils ne sont pas le genre de gens avec qui je traîne... bon d'accord, on rigole et on discute en attendant les profs, mais ça s'arrête avec le cours, rien de très proche... comment dire... ils ne sont pas très branchés comme on dit. Mais ils sont très sympas* » (étudiante en première année de lettres à U.I., 21 ans). « *Quand je suis arrivée ici, je me sentais vieille, bien plus âgée que les autres... je me sentais au-dessus d'eux intellectuellement. Je ne me suis pas intégrée, je ne savais même pas comment me rendre à la cité des filles en première année, je n'y avais pas d'amis, et puis je n'aime pas les*

conditions de vie dans les halls, je suis très individualiste aussi. Je n'ai jamais résidé sur le campus. » (Étudiante en année finale de linguistique, Université d'Ilorin)

Ces différences, censées être nivelées dans le cadre du système résidentiel encore adopté par certaines universités, tendent au contraire à s'exacerber un peu partout, tant les enjeux divergent entre étudiants de milieux sociaux et d'âge aussi éloignés. Les étudiants les plus âgés ont sans surprise une conscience plus aiguë de ces distinctions, pour ne pas dire de ces barrières, et les plus impliqués dans la vie associative ou syndicale sont les plus prompts à dénoncer une sorte de dépersonnalisation des relations entre étudiants : *« Il y a eu une nette évolution depuis mon arrivée en 1991. Nous n'étions pas si nombreux. Je pouvais pratiquement connaître tout le monde dans ma classe, et nous prenions très au sérieux le fait d'appartenir à des associations... un peu comme une famille. Quand je suis entré en deuxième année, il y a eu cette sorte d'explosion des admissions. Les gens entraient à l'université juste pour avoir un papier comme diplôme, pas pour apprendre. (...) Et, vous savez, les gens veulent se faire de l'argent vite et facilement, par tous les moyens y compris la fraude... un étudiant abruti peut ainsi entrer en université, tricher, et ressortir diplômé... Ces gens qui sont souvent des gosses de riches ne viennent pas pour étudier. Vous les voyez seulement s'engager dans les sociétés secrètes, terroriser tout le monde, se balader dans des voitures de frime, emmener des filles ici ou là... Pour eux l'université est un lieu de vie sociale, pas d'apprentissage académique »* (Représentant syndical, étudiant en quatrième année de sciences sociales à ABU).

Figure archétypale de l'étudiant d'origine modeste, fortement impliqué dans la vie associative de son université et adhérant pleinement à ses valeurs d'intégration, ce répondant cherche en dehors de l'institution les déterminants de sa déstabilisation.

À cet attachement aux rituels d'une vie étudiante foisonnante d'activités institutionnalisées, s'oppose donc désormais l'image de ceux pour qui l'espace et le temps de l'université n'enveloppent pas à eux seuls la totalité de l'expérience étudiante. Les étudiants d'Ijebu Igbo, d'Ago Iwoye ou de Shagamu regagnent leur logement en ville après les cours. Pour eux, la vie associative sur le campus se limite aux associations de départements, au syndicat quelques fois, mais c'est pour l'essentiel ailleurs que se consolident les réseaux d'amitiés et de solidarité. La vie étudiante n'en demeure pas moins une expérience en rupture avec celle du secondaire : *« Quand mon frère était à l'université d'Ilorin, j'allais souvent jouer là-bas, il y avait les halls, toujours animés à cette époque. Maintenant je ne sais pas. Quand je suis entré à OSU, je savais qu'il y avait la ville d'Ijebu Igbo, mais je ne savais pas qu'on ne logeait pas les*

étudiants. (...) Les étudiants habitent en ville, mais ça revient cher parce que les gens ne veulent pas plus d'une personne par chambre, on vous demande même parfois de payer pour les toilettes. (...) Bon, mais entre étudiants on se retrouve, on forme une petite famille, c'est facile de se rencontrer, même avec les professeurs. Je suis persuadé que ça n'est pas le cas dans une université fédérale » (étudiant en science politique, OSU).

Les activités sociales sur les campus (la vie associative, sportive, syndicale) occupent finalement une place marginale dans les discours recueillis, y compris dans les universités fédérales. Le fait a quelque chose de surprenant, particulièrement à Ibadan où la structuration associative reste très forte (plus de deux cents associations étudiantes enregistrées). Si les étudiants attribuent quelque vertu à leur syndicat, notamment à ses fonctions de représentation dans les instances décisionnelles (Arikewuyo, 1997), ils n'attendent plus de la vie associative qu'elle assure leur intégration à la vie de l'université. Nous sommes loin des témoignages des "figures prestigieuses" passées par Ibadan entre les années cinquante et soixante-dix, qui laissent peu de place aux activités strictement académiques et s'étendent en revanche largement sur la vie extrascolaire de l'université. La vie des halls de résidence, l'importance accordée à l'apparence, aux bonnes manières, l'investissement dans la vie associative religieuse et syndicale, la fierté d'avoir été "de ceux qui sont passés par là", sont des constantes des récits des "anciens" d'Ibadan. Ces récits font systématiquement référence aux réseaux d'inter connaissance qui se tissent dans un tel environnement. Les témoins se souviennent avec précision de qui étaient leurs camarades de chambres, leurs compagnons de clubs sociaux... et peuvent dire ce que ces personnes font aujourd'hui (Salako, 1990).

Les récits étudiants de notre échantillon tendent au contraire à se focaliser sur les cours, les enseignants, les choix de filières et d'établissements. Ils associent clairement l'université à la valeur marchande qu'ils donnent à leur diplôme, et aux stratégies qu'ils déploient pour l'obtenir.

Instrumentalisation de la relation pédagogique et autonomisation des trajectoires

Qu'ils trichent, menacent les enseignants, usent de diverses influences ou travaillent avec acharnement jour et nuit, les étudiants interrogés pour cette étude, s'étendent volontiers sur ce qui leur semble le plus déterminant de leur expérience : l'accès au diplôme. De multiples stratégies sont déployées, mais elles passent inmanquablement par une relation à l'enseignant nourrie de préjugés communs, et d'une évaluation différenciée des chances et des conditions de passage des "échelons". Non que les professeurs aient mauvaise presse — les étudiants s'accordent au

contraire sur leur bonne volonté — mais, alors qu'ils apparaissent encore comme une chance de salut pour les uns, ils sont pour la plupart aujourd'hui, à la fois victimes et éléments d'un système à comprendre pour mieux s'en sortir : « *Les étudiants supportaient globalement la grève des profs [de 1995]. Ce que le gouvernement leur fait subir n'est pas juste, ils ne s'en occupent pas. Si les profs ne sont pas heureux, nous ne sommes pas heureux non plus. Donc, d'un côté on les supportait, mais de l'autre les étudiants perdaient du temps, certains avaient des plans qu'ils ont du changer* » (étudiante en année finale de français, U.I.). « *Je pense que dans l'ensemble nous avons de bons rapports... Mais la plupart des profs que j'avais en première année ne sont plus là. Ceci ne favorise pas la proximité !* » (Étudiant en science politique, ABU.) « *Dans l'ensemble, ils sont assez coopératifs, certains font même des heures supplémentaires pour rattraper le temps perdu, en maths par exemple, mais autrement il faut payer pour ça.* » (Étudiante en année finale de linguistique, Abia State University.)

Sans doute les conditions de service des enseignants ont-elles sévèrement affecté, dans le sens d'une instrumentalisation réciproque, leurs relations avec les étudiants (Onyeonoru, 1996). Si les propos des étudiants reportent sur l'environnement politique et économique les raisons d'un malaise évident, ils n'en cachent pas les implications. Les allusions à peine voilées aux pratiques mercantiles des enseignants et de l'administration résonnent comme autant de justifications des comportements délictueux. Fraude massive aux examens, pression ou menace sur les enseignants se généralisent dans un climat de démoralisation du corps enseignant et d'impunité relative face à une administration dépossédée de moyens juridiques et matériels (Onyeonoru, 1996).

Conclusion : nouvelles filières, nouveaux enjeux

Les étudiants rencontrés lors de cette enquête sont tous entrés en université dans les années quatre-vingt-dix. Ils n'ont pas connu l'"âge d'or" de l'institution, auquel les enseignants ne cessent de faire référence avec fierté et nostalgie.

Ils n'ont pas non plus à proprement parler connu la "crise" des universités nigérianes, celle de la fin des années quatre-vingt, où une génération d'étudiants a vu brutalement disparaître les bourses d'État, les restaurants universitaires subventionnés, et les perspectives de débouché automatique dans une fonction publique bien rémunérée.

Leurs discours sur les enseignants, sur le coût de la vie et sur les diplômes, reflètent à la fois une « *désinstitutionnalisation de la cohésion sociale des campus* » (Lebeau, 1997a), et les formidables enjeux qui pèsent aujourd'hui sur le statut étudiant. Quelles que soient les stratégies

adoptées, les étudiants interrogés font preuve de lucidité et de réalisme. Ni victimes ni héros, ils exploitent au maximum ce que leur statut leur permet.

Un travail de recherche plus approfondi reste à faire, notamment sur les comparaisons entre disciplines. Une attention plus grande devra aussi être accordée aux études à l'étranger. Les élites formées à Ibadan dans les années soixante et soixante-dix ont pour la plupart effectué un complément d'études aux États Unis ou en Grande Bretagne, pour revenir ensuite au Nigeria. Qu'en est-il aujourd'hui, et quelles filières, quels types d'établissements fréquentent les jeunes qui partent à l'étranger ?

Cependant, les stratégies et les représentations présentées plus haut permettent déjà de saisir les transformations en cours du rôle de l'université dans ce pays. Certains universitaires parlent d'une mort annoncée du système, mais, comme le souligne fort justement J.-F. Ade Ajayi (1994), c'est le système tel qu'il fonctionnait qui disparaît sous les effets de la crise. Les revendications des enseignants et des étudiants lors des dernières grèves, la stratégie d'évitement choisie par l'administration Abacha, ou encore le sauvetage sélectif des institutions préconisé par la Banque mondiale, sont autant d'indicateurs d'une restructuration du marché universitaire et de la concurrence à venir d'autres formations supérieures (instituts privés de management et de banques, universités privées désormais autorisées). Si l'université comme passeport direct vers l'élite du pays est un concept du passé, ces entretiens montrent en revanche clairement que la valorisation du capital scolaire dans un projet d'ascension sociale est une idéologie largement partagée au Nigeria.

Enfin, les distinctions essentielles entre les discours sur l'avenir selon le statut de l'université reflètent une distance de plus en plus marquée, en termes de conditions d'études, entre quelques universités fédérales (les plus anciennes) et les autres. Toutes les universités souffrent, mais pas au même point. Les étudiants n'ont pas les mêmes représentations de leurs diplômes, mais ceux-ci ne valent effectivement pas la même chose. Après une phase de démocratisation de l'accès aux études supérieures (celle des années soixante-dix), on s'oriente semble-t-il assez nettement vers un fractionnement du marché universitaire et, donc, de la fabrication de l'élite, dont les étudiants originaires des classes les plus aisées ont pleinement conscience.

BIBLIOGRAPHIE

- ADEYEMO (J. A.), 1998, « The Demand for Higher Education and Employment Opportunities in Nigeria », Communication au colloque *Elite Formation and the Restructuring of Higher Education in Sub-Saharan Africa*, University of Ibadan, Nigeria, IFRA, 26-27 octobre.
- AINA (A. T.), 1994, « Quality and Relevance: African Universities in the 21st Century », *Occasional Paper*, Association of African Universities, 38 p.
- AJAYI (J.F. Ade), 1994, « Nigerian National System of Education The Challenges of Today », in *Nigeria and Education. The Challenges Ahead*, Ibadan, Spectrum, pp. 9-37.
- ARIKEWUYO (M. O.), 1997, « Democratisation of Governance in Tertiary Institutions : A Critical Analysis of Perceived Involvement of the Student Union in the Administration of Institutions of Higher Learning in Nigeria », *Zimbabwe Journal of Educational Research*, vol. 9, n° 3, pp. 277-286.
- ASSIE LUMUMBA (T.), 1994, « Demand, Access and Equity Issues in African higher Education. Past Policies, Current Practices, and Readiness for the 21st Century », *Occasional Paper*, Association of African Universities, Accra, 41 p.
- BAJOMI (I.), 1992, « Des cadres politiques aux managers. Transformations du champ de l'enseignement supérieur hongrois », in Gheorghiu (D.) et De Saint Martin (M.) (éds), *Les institutions de formation des cadres dirigeants*, Paris, Rapport d'étude, CSEC, EHESS, pp. 149-171.
- BIRAIMAH (K. L.), 1987, « Class, Gender and Life Chances : A Nigerian University Case Study », *Comparative Education Review*, vol. 31, n° 4, pp. 573-574.
- DUBET (F.), 1994, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, n° 4, déc., pp. 510-532.
- FAFUNWA (A. Babs), 1971, *A History of Nigerian Higher Education 1827-1969*, Ibadan, Macmillan, 331 p.
- GERARD (E.), 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-Orstom, 283 p.
- IOAN (M.), 1992, « Éléments pour une histoire sociale des institutions de formation des cadres en Roumanie (1946-1989) », in Gheorghiu (D.) et De Saint Martin (M.) (éds), *op. cit.*, pp. 191-202.
- LEBEAU (Y.), 1997a, *Étudiants et campus du Nigeria : recompositions du champ universitaire et sociabilités étudiantes*, Paris, Karthala, coll. "Hommes et sociétés", 359 p.
- LEBEAU (Y.), 1997b, « The daughters of evil : Images de l'étudiante sur les campus nigériens », *Politique africaine*, n° 65, pp. 21-34.

- LEBEAU (Y.), 1998, « Le faux-semblant de la mixité des campus nigériens. Stéréotypes, statuts et rôles féminins », in Lange (M.-F.) (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp. 141-166.
- NATIONAL UNIVERSITIES COMMISSION, 1995, *Annual Report*, Lagos, Nigeria.
- ONYEONORU (I.P.), 1996, « Nature and Management of students' conflicts », *Ibadan Sociology Series*, n° 4, 44 p.
- PROTEAU (L.), 1998, « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire », in Lange (M.-F.) (éd.), op. cit., pp. 27-71.
- SALAKO (B.), 1990, *Our U.I.*, Lagos, Lyntana Books.
- TEDGA (P.J.M.), 1988, *L'enseignement supérieur en Afrique noire francophone : la catastrophe ?*, Paris, L'Harmattan.
- TOULABOR (C.M.), 1993, « Masques errants », *Politique africaine*, n° 51, pp. 3-6.
- UNESCO, 1995, *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris, UNESCO.

Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique

*Marie-France Lange**

Les années quatre-vingt ont été marquées en Afrique par le phénomène de déscolarisation. Les taux de scolarisation d'un grand nombre de pays ont subit des baisses indiquant clairement le recul de la scolarisation et remettant provisoirement en cause les objectifs visant la scolarisation primaire universelle (Lange, 1991 ; 1998). La fin des années quatre-vingt annonce une période de re-scolarisation et la décennie quatre-vingt-dix semble se caractériser par une explosion des effectifs scolaires, constatée au sein de certains pays africains¹.

Cette re-scolarisation a pu se réaliser grâce au développement de l'offre scolaire, d'une part, et de l'évolution de la demande en éducation, d'autre part. Dans cette contribution, nous tenterons de mesurer la part respective des intervenants extérieurs et des initiatives nationales dans cette dynamique scolaire. Les relations induites par les rapports de dépendance qui s'instaurent dès lors que les interventions étrangères deviennent indispensables au fonctionnement et au développement des systèmes scolaires seront également étudiées.

Les différents acteurs du développement de la scolarisation

Il s'agit donc d'identifier le rôle et le poids des différents acteurs qui influencent ce processus d'expansion de la scolarisation, tout particulièrement dans l'enseignement primaire. Trois principaux acteurs, à savoir les différentes composantes de la société civile, les États et les bailleurs de fonds² jouent dorénavant un rôle dans le développement du secteur scolaire en Afrique. L'évolution de l'offre et de la demande en éducation est déterminée par leur influence respective. Cependant, la dépendance des États africains vis-à-vis des bailleurs de fonds s'accroît,

* Sociologue, chargée de recherches à l'IRD.

¹ Ne sont pas pris en compte ici les pays africains qui connaissent des situations de guerre ou d'instabilité politique où la scolarisation des enfants est souvent en recul, du fait de la destruction des infrastructures, du déplacement des populations ou de l'incapacité des autorités administratives à assurer la gestion scolaire.

² Sous cette expression, nous incluons l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération multinationale, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations... Depuis la Conférence de Jomtien (mars 19quatre-vingt-dix), on désigne souvent l'ensemble de ces acteurs par l'expression de "partenaires de l'École").

de telle sorte que les politiques nationales des différents pays semblent de plus en plus impulsées et financées de l'extérieur, d'où une certaine uniformisation des réformes scolaires mises en place en Afrique. Les systèmes éducatifs africains tendent ainsi à se réformer et à se développer selon un même schéma. Cependant, si les États africains font preuve d'une certaine docilité face à l'imposition d'un *ordre scolaire* répondant aux normes choisies par les intervenants étrangers, les individus ou les communautés (cadres des ministères, enseignants, parents et élèves; villages, quartiers, associations...) profitent souvent de cette perte d'autorité et de pouvoir des instances étatiques, soit pour développer leurs propres stratégies (dépendantes de leurs intérêts personnels), soit pour donner naissance à des actions éducatives répondant à leurs besoins particuliers. Il s'agit donc d'identifier le jeu et le poids des différents acteurs dans le développement de l'offre et de la demande scolaires en Afrique (poids financier, rôle dans l'élaboration des politiques scolaires, stratégies scolaires...).

La demande scolaire des familles

En premier lieu, nous retenons l'adhésion à l'École d'une plus grande partie de la population africaine. Or, dans certains pays comme le Mali, les populations étaient volontiers décrites comme opposées à l'École (Gérard, 1997), tandis qu'au Togo, le développement rapide de la scolarisation avait fait place à une déscolarisation brutale et importante (Lange, 1998). Cette nouvelle adhésion survenue au cours des années quatre-vingt-dix est d'autant plus remarquable qu'elle se situe à une période où le rendement externe de l'École est particulièrement faible et où les conditions d'inscription et d'enseignement se sont dégradées. La plupart des parents sont dorénavant convaincus que l'École et le diplôme ne sont plus garants d'un emploi dans la fonction publique, tout en constatant qu'il devient de plus en plus difficile de trouver une place pour inscrire son enfant à l'École et que les conditions de transmission des savoirs scolaires (du fait des effectifs pléthoriques, de la double vacation, des grèves à répétition...) deviennent de plus en plus mauvaises, alors que le coût de la scolarisation augmente sans cesse (frais d'inscription, participation accrue des parents aux frais de fonctionnement de l'école...). Au Mali, bien plus que les conditions économiques qui se sont peu améliorées depuis l'instauration de la démocratie (entre autres, le chômage des jeunes ne semble guère se résorber), c'est bien l'environnement politique nouveau qui peut être considéré comme un facteur essentiel de la mise à l'École des enfants (Lange et Diarra, 1999). Mais, dans certains pays comme le Togo, la situation politique est aussi désastreuse que la situation économique. Pourtant, les élèves ont repris le

chemin des écoles, mettant fin au mouvement de refus qui avait été observé au cours des années quatre-vingt (Lange, 1991).

Cette adhésion à l'École se manifeste sans ambiguïté dans la plupart des grandes villes africaines, où la demande scolaire est souvent nettement supérieure aux capacités d'accueil, et ce, en dépit de l'imposition de la double vacation³ et de l'apparition ou du développement de nouveaux types d'écoles (écoles privées, écoles de base, écoles communautaires...). Elle atteint aussi de plus en plus le milieu rural, où le déficit en infrastructures étatiques est comblé par la création d'"écoles du village", de "centres d'éducation pour le développement", d'"écoles communautaires", d'"écoles spontanées", d'"écoles satellites", etc.⁴, le plus souvent à la charge des populations. Or, jusqu'à une date récente, l'École était considérée comme *la chose de l'État*. C'était à l'État de construire les bâtiments scolaires, de les équiper en mobilier, de recruter les enseignants et d'assurer leur salaire, et de doter l'école en matériels didactiques. Au Mali, même les fournitures scolaires des écoliers (cahiers, stylos, ardoise, craies...) étaient le plus souvent distribuées gratuitement par les Associations de parents d'élèves (APE), grâce au versement d'une part des taxes qu'elles recevaient des autorités locales. Malgré ceci, les parents inscrivait le plus souvent leurs enfants à l'École par obligation (ou sous la contrainte des recrutements forcés) ou parvenaient à contourner ces recrutements en soudoyant les maîtres (Gérard, 1997). Aujourd'hui, la plupart des avantages autrefois accordés sont remis en cause, tandis que la demande d'éducation ne cesse d'augmenter et qu'un nombre important d'enfants ne peut être scolarisé, faute de places. Le droit à l'École publique gratuite, garanti par les législations africaines, est remis en cause du fait que les États ne sont plus en mesure, ni de répondre à la demande sociale, ni de financer entièrement le secteur scolaire (les parents sont de plus en plus sollicités pour payer les salaires des enseignants des écoles publiques, comme c'est le cas au Congo démocratique, au Tchad, au Togo...).

Par ailleurs, la politique libérale imposée au secteur scolaire incite aussi les parents à financer de plus en plus les écoles que fréquentent leurs enfants. La prolifération des nouveaux types d'école permet aux parents socialement favorisés d'affiner leurs stratégies scolaires face une offre scolaire de plus en plus diversifiée. Elle permet aussi aux familles qui étaient exclues du champ scolaire de créer leurs propres écoles (Diarra, *infra*). En effet, à l'exception d'un secteur privé catholique, souvent marginal, l'école publique avait jusqu'au début des années quatre-vingt-dix le quasi-monopole de la formation scolaire des enfants

³ La double vacation (ou double flux) consiste à scolariser deux groupes d'enfants (l'un le matin, l'autre l'après-midi), ce qui permet l'économie simultanée d'une salle de classe et d'un enseignant.

⁴ Les dénominations de ces "nouvelles écoles" varient selon les pays.

(sauf dans quelques rares pays comme la Côte d'Ivoire où l'essor du secteur privé laïque est antérieur à la décennie quatre-vingt-dix). Dorénavant, la demande scolaire des parents ne se contente plus de répondre ou d'influencer l'offre scolaire : les parents africains créent et gèrent les écoles que leurs États n'ont pas su leur offrir.

Le rôle de l'État

L'action des États en faveur du développement de la scolarisation est cependant loin d'être négligeable, même s'il est difficile d'identifier le poids des interventions étrangères dans l'élaboration et la mise en place des politiques scolaires en faveur d'une plus grande fréquentation scolaire et d'une amélioration de la qualité de l'éducation. La plupart des systèmes scolaires africains sont dorénavant financés par l'extérieur pour une part qui se situe entre 30 et 50 % des sommes attribuées à la scolarisation primaire. Au Mali, par exemple, les années quatre-vingt-dix sont marquées par l'effort important réalisé grâce à l'appui des *partenaires*⁵ de l'État malien à travers le IV^e Projet de développement de l'éducation de base (PDEB). Sur le plan des infrastructures, on peut citer la construction de plus de 4 000 salles de classe au cours de la seule année 1994. Au plan qualitatif, alors qu'en 1988 près de 30 % des écoles n'avaient aucun manuel et que le ratio moyen élèves/livre était de 8 élèves pour 1 livre. En 1994, il progresse à 1 livre pour 3 élèves dans la zone du PDEB. Enfin, sur le plan de la formation, toujours dans le cadre du PDEB, 100 % des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et des directeurs régionaux de l'éducation ont été formés aux méthodes d'enseignement par objectifs et à de nouvelles didactiques d'enseignement du français et des mathématiques (Lange et Diarra, 1999). Les moyens financiers mis à la disposition des États africains leur ont ainsi permis de développer et d'améliorer l'offre en éducation. Mais, d'une certaine façon, ces États semblent n'être plus que le lieu où transitent les aides financières destinées à l'éducation et non celui de l'élaboration des politiques scolaires, de telle sorte qu'il est difficile de mesurer leur degré d'autonomie et d'initiative.

Les interventions étrangères

Le phénomène de déscolarisation, qui a touché un grand nombre de pays africains (Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Mali, Sénégal, Togo...) a souvent laissé les gouvernements africains sans réponse adéquate. Le recul de la scolarisation est attesté et les importants progrès réalisés de 1960 à 1994 ont été en partie remis en cause par les années de

⁵ Le terme "partenaires" est utilisé au Mali pour désigner l'ensemble des intervenants (nationaux ou étrangers) qui participent au financement du secteur scolaire.

déscolarisation, ce qui a incité des institutions internationales, comme la Banque mondiale, à intervenir dans le financement de l'éducation. C'est l'une des conséquences de la crise économique et financière qui, de fait, a engendré la mise sous tutelle financière des pays africains. En effet, les politiques de rigueur économique, imposées dans le cadre de cette mise sous tutelle, rendent difficile, sinon impossible, le financement des politiques sociales sur fonds propres. Les pays africains sortent particulièrement affaiblis de ce type de rapport imposé par les organisations internationales : pas assez endettés pour utiliser leur dette à double tranchant — comme certains pays d'Amérique latine —, mais suffisamment pour ne plus être libres de leurs choix politiques.

Partant du double constat de la faiblesse des moyens financiers des États africains et de la forte pression démographique, ces politiques posent comme hypothèse qu'il n'est dorénavant plus possible à ces États de financer seuls le secteur éducatif. Il est certain que la forte pression démographique, ayant comme corollaire le nombre sans cesse grandissant d'enfants en âge de scolarisation (6 à 8 ans) qui frappent chaque année à la porte de l'École, rend dérisoire les slogans relatifs à la scolarisation primaire universelle. Une grande partie de ces enfants n'ont aucune chance d'y accéder, du fait principalement de l'insuffisance des infrastructures et des moyens mis par les États à la disposition des populations. Et de fait, sous la double pression d'une demande sociale de plus en plus forte (tout particulièrement en milieu urbain) et d'une démographie galopante, on assiste à un retrait progressif des États dans la prise en charge de l'institution scolaire au profit (ou au dépend) des communautés, des parents ou de l'initiative privée. Le retrait de l'État se mesure également au plan des politiques scolaires qui apparaissent de plus en plus comme la juxtaposition de réformes financées par les intervenants étrangers (tableau 1).

L'époque des « Projets de développement de l'éducation » est dorénavant révolue, mais l'interventionnisme des bailleurs de fonds continue de s'accroître. On assiste ainsi depuis deux ans à la mise en place des « Programmes décennaux de développement de l'éducation » (PRODEC) dans plusieurs pays d'Afrique francophone, sous l'impulsion de consortium de bailleurs de fonds. Si les études ou débats préalables à l'élaboration des PRODEC peuvent laisser penser qu'ils émanent d'une volonté à la fois gouvernementale et sociétale⁶ et qu'ils sont simplement financés par l'extérieur, l'uniformisation des différents PRODEC africains et le degré accru de dépendance financière des États africains semblent indiquer l'extériorité des réformes mises en place.

⁶ Des enquêtes d'opinion ont été menées, officiellement pour prendre en compte les *desiderata* des populations. Mais, dans les faits, les revendications essentielles des familles ont été systématiquement ignorées lorsqu'elles s'opposaient aux politiques préconisées par les bailleurs de fonds les plus influents.

Tableau 1

Exemples de quelques réformes (et de leurs initiateurs) en Afrique

Bailleurs de fonds	Réformes
Banque mondiale, USAID (Afrique)	Double vacation (imposition : 40 % des classes devront être en DV) ; financement d'une partie des primes attribuées aux enseignants en poste dans des classes à DV
Banque mondiale (Afrique)	Limitation des redoublements (maximum 15 % de redoublants de la 1 ^{ère} à la 5 ^e année)
Banque mondiale, USAID (Afrique)	Priorités financières à l'enseignement primaire (rééquilibrage du budget destiné au secteur éducatif en faveur de l'enseignement de base)
Banque mondiale, coopérations bilatérales (GB, USA...), UNICEF, ONG internationales (Afrique)	Scolarisation des filles (campagne de sensibilisation, quotas imposés dans les écoles non formelles, aides ponctuelles en faveur de la scolarisation des filles...)
État malien (lancement des <i>classes expérimentales</i> en langues nationales) Belgique (lancement de la <i>méthodologie convergente</i>) (Mali) USAID, UNICEF (financement de la <i>pédagogie convergente</i>) (Mali)	Langues nationales : formation (des enseignants, directeurs d'école, des cadres régionaux de l'éducation...), financement du matériel pédagogique
CILS (Pays du Sahel)	Enseignement environnemental
Banque mondiale, USAID (Afrique)	Limitation des bourses destinées aux lycéens ou étudiants
Pays arabes (Afrique)	Écoles privées musulmanes
Individus, Banque mondiale, Fonds pour l'éducation (Afrique)	Développement des écoles privées laïques ou des écoles de base
Fonds pour l'éducation, France, Allemagne, Associations, ONG internationales, associations nationales, communautés villageoises, associations de quartier (Afrique)	Écoles communautaires (aide à la création et au fonctionnement)
ONG internationales, programmes des Nations unies (Afrique)	Écoles non formelles (aide à la création et au fonctionnement)

On assiste à la *refondation* des systèmes éducatifs africains, et à la mise en place de mesures ou de réformes, élaborées le plus souvent par des experts étrangers. Le recrutement annuel des élèves dans les zones rurales (ou, au contraire, l'imposition des classes multigrades), la double vacation en milieu urbain, la réforme des méthodes pédagogiques, du contenu des programmes, l'allègement des programmes, la transformation des méthodes d'évaluation des élèves et la politique en faveur de la scolarisation des filles constituent certains aspects de cette nouvelle politique. La volonté d'accroître la participation de tous les acteurs sociaux (parents d'élèves, associations, collectivités territoriales...) et de développer l'enseignement privé constitue aussi l'un des piliers des politiques en cours et correspond à la volonté d'imposer le dogme du retrait de l'État au profit de l'initiative locale, privée ou associative. Enfin, le souci d'harmoniser les curricula des différents pays africains est aussi souvent sollicité par les instances internationales, sans que les raisons de cette uniformisation soient clairement explicitées.

Les effets de la dépendance

Le désengagement progressif des États s'est traduit depuis quelques années par la volonté d'accroître la participation de tous les acteurs et partenaires de l'École à la question scolaire et la Conférence de Jomtien a entériné cet état de fait. On observe depuis lors la mise en place de politiques qui font appel à tous les partenaires de l'École pour qu'ils s'impliquent davantage dans la gestion et la prise en charge des problèmes d'éducation de leurs localités. Or, cette politique a entraîné une explosion d'initiatives privées et/ou communautaires en matière de création d'écoles. Ce sont les communautés, les ONG ou des groupes de personnes qui décident de prendre le relais de l'État en créant leurs établissements scolaires pour offrir à leurs enfants une école de proximité d'une part, et pour augmenter le nombre d'enfants bénéficiant de la scolarisation, d'autre part. De nombreux bailleurs de fonds participent au financement de ces écoles (ACODEP, Banque mondiale, coopération française, US AID...). Cependant, face à l'explosion des initiatives privées (associations, ONG nationales ou internationales, coopérations bilatérales, etc.), certains États africains commencent à percevoir les dangers que constitue ce *mouvement centrifuge incontrôlé* et tentent de recenser, d'organiser et d'uniformiser les différentes initiatives dans un *mouvement centripète* qui, pour l'instant et en l'absence de moyens financiers adéquats, ne semble pas pouvoir opposer une force suffisante.

En fait, plus aucun État d'Afrique francophone⁷ ne peut dorénavant financer son système éducatif sans faire appel aux bailleurs de fonds. Ces pays sont donc dépossédés de leur autonomie en matière de politique scolaire et soumis au diktat des bailleurs de fonds. La perte de décision en matière éducative⁸ produit divers effets. Le premier s'observe dans le fonctionnement de la mise en place et de la gestion des politiques scolaires. Les bailleurs de fonds imposent une programmation par étapes qui rend difficile l'élaboration de politiques sur le long terme, le suivi des opérations, et conduit à des prises de décision par à-coups, souvent déconnectées des situations réelles. Le second effet est induit par le fait que la réussite doit être au rendez-vous de chacune de ces étapes, car de cette réussite dépendent les futurs financements. Les effets pervers de ce type de fonctionnement apparaissent alors crûment : contraints de réussir pour justifier la bonne utilisation des financements accordés, les pays sont tentés d'investir dans les zones déjà favorisées, où les projets antérieurs ont connu des résultats positifs⁹, ce qui a pour conséquence immédiate l'accroissement des disparités et l'abandon de zones scolairement jugées difficiles. Autre effet pervers de ces financements sous conditions, les évaluations des politiques mises en œuvre ne peuvent être que globalement positives, et des instructions sont données dans ce sens aux différents agents du système scolaire. Il n'est donc plus possible d'effectuer l'évaluation de certains projets et des documents officiels sont systématiquement "falsifiés" pour répondre aux attentes — supposées ou réelles — des bailleurs de fonds¹⁰.

⁷ En ce qui concerne l'Afrique non francophone, nous ne disposons pas d'informations suffisantes pour émettre la même affirmation.

⁸ Mais une analyse du mode de financement d'autres secteurs sociaux comme la santé ferait aussi apparaître une dépendance accrue des pays africains face aux organisations internationales ou aux aides des pays occidentaux. Tout comme dans le domaine de l'éducation, les prêts ou les aides consentis dans le secteur de la santé ne le sont que si les projets répondent aux choix des bailleurs de fonds.

⁹ C'est le cas par exemple du Mali où la presque totalité des financements du IV^e plan d'éducation, financé par un groupe de bailleurs de fonds (Banque mondiale, Coopération française, USAID, etc.), ont été dirigés vers les régions les plus favorisées du point de vue économique et scolaire, où la demande scolaire préexistait ainsi que les infrastructures, et où les autorités étaient sûres de pouvoir facilement augmenter le taux de scolarisation.

¹⁰ Tel responsable d'un service statistique s'est ainsi vu convoqué pour calculer le taux de scolarisation selon « une nouvelle formule », qui, de fait, permettait d'augmenter de façon substantielle le taux de scolarisation, augmentation destinée à montrer aux bailleurs de fonds que l'argent qu'ils avaient investi dans l'éducation avait produit les effets escomptés. Il devient alors très difficile au chercheur de naviguer entre les chiffres qu'on nous assure « pas encore redressés politiquement », ceux qui sont effectivement « redressés », et les données volontairement « floues » qui n'autorisent plus aucune interprétation. Certains services statistiques renoncent dorénavant à calculer les taux nets de scolarisation, préférant afficher des taux bruts (plus élevés du fait du mode de calcul).

L'accroissement des inégalités et la diversification du champ scolaire

La politique économique, imposée par les organisations internationales, a eu pour conséquence directe la remise en cause de l'instruction publique. Le droit à l'École pour tous n'est dorénavant plus affirmé en ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur, ces enseignements étant jugés, par les bailleurs de fonds, trop coûteux et à faible incidence sur le développement économique. Mais même l'enseignement primaire n'est pas épargné et les disparités s'accroissent entre ceux qui ne peuvent plus — ou parfois ne veulent plus — scolariser leurs enfants et ceux qui bénéficient encore du droit à l'École. Parmi ces derniers aussi, les inégalités s'accroissent entre ceux qui disposent du capital relationnel ou/et du capital économique leur permettant de mettre en œuvre des stratégies d'éducation performantes et ceux qui doivent se contenter d'un enseignement au rabais. La politique prônée en faveur de l'enseignement privé laïc, sorte de PME de l'éducation censée permettre le désengagement des États, ne peut que concerner une demande scolaire solvable. Au Togo, la politique de libéralisation a ainsi permis de nombreuses créations d'écoles privées¹¹, mais de façon presque exclusive à Lomé, là où les familles disposent de revenus monétaires importants¹². Au Mali, la multiplication des écoles privées laïques et des écoles de base s'observe de la même façon en milieu urbain (principalement dans la capitale Bamako) (Lange (dir.), 1999) ; en Côte d'Ivoire et au Cameroun, la floraison de cours privés répond plus à une nécessité sociale d'intégration des jeunes exclus du système scolaire officiel qu'à des objectifs de formation.

Le refus de l'École, qui s'est exprimé, lors des années quatre-vingt indiquait à la fois un changement de comportements des familles face à l'école, mais aussi, un « éclatement » du consensus scolaire. La diversification du champ scolaire découle conjointement de la nouvelle politique d'éducation mise en œuvre et de la diversification des pratiques scolaires des familles. Les États africains ne semblent plus être maîtres du jeu, coincés entre des bailleurs de fonds directifs et des familles aux exigences très diverses. Les stratégies familiales d'éducation sont de plus en plus diversifiées — du refus inconditionnel de l'École, en passant par une acceptation négociée, jusqu'aux pratiques de surinvestissement scolaire — et cette diversification indique bien que le consensus scolaire a été remis en cause. Les disparités sociales s'accroissent du fait que les stratégies familiales tendent à se diversifier et à se hiérarchiser ; les familles aisées ont de plus en plus facilement accès à un enseignement de

¹¹ On est passé de 20 écoles privées laïques en 1984-85 à 58 en 1988-89. Le nombre d'élèves a progressé de 3 683 à 11 568 durant cette période.

¹² Sur les 11 568 élèves que compte l'enseignement privé laïc, 11 185 résident dans la préfecture du Golfe (Lomé).

qualité, tandis que les familles défavorisées sont victimes de l'absence de politiques en leur faveur. Le laisser-faire prôné par les politiques libérales profitent surtout aux familles qui peuvent financer l'éducation scolaire de leurs enfants.

Tableau 2
Exemple de la diversification de l'offre et de la demande en
éducation (Mali)

Les écoles formelles¹³

Écoles formelles	Ordre d'enseignement	Création ou reconnaissance	Langues d'enseignement	Principal financement	Autres financements
<i>L'école publique classique</i>	public	époque coloniale	français	État	parents
<i>L'école expérimentale en langue nationale</i>	public	1979	langue nationale et français	État	parents
<i>La pédagogie convergente</i>	public	1987 (1) 1994 (2)	langue nationale et français	État	parents
<i>L'école catholique</i>	privé	époque coloniale	français	en majorité État	parents
<i>L'école privée laïque</i>	privé	(années quatre-vingt) loi de 1994	français	parents	
<i>L'école de base</i>	privé	1983	français	parents	aides Fonds éducation
<i>La médersa</i>	privé	décret du 21 avril 1982	arabe	parents	aides pays arabes
<i>L'école communautaire</i>	privé	décret de 1994 arrêté de 1994	le plus souvent français (3)	parents	aides ONG, coopération bilatérale

(1) Début de l'expérience dans 2 écoles de la ville de Ségou ; (2) Début de la généralisation ; (3) Le choix de la langue d'enseignement est à la discrétion de la communauté

¹³ Les élèves de 6^e année de ces écoles passent le Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental, soit en langue française (écoles publiques et privées), soit en langue arabe (médersas), soit dans deux langues — en français et en langue nationale (pédagogie convergente). En 1996-97, les effectifs des écoles publiques et privées s'élèvent à 700 195, ceux des médersas à 78 255 élèves. 778 450 élèves sont donc inscrits dans les écoles formelles (enseignement fondamental du premier cycle).

Les écoles non formelles¹⁴

Écoles non formelles	Dates création	Langues d'enseignement	Durée des études	Principal financement	Autres financements
<i>L'école du village</i>	1992	langue nationale et initiation au français	4 ans (1)	parents	ONG
<i>Le centre d'éducation pour le développement</i>	1994	Langue nationale et initiation au français	4 ans	parents	ONG et programmes internationaux

(1) A la demande des parents, la durée des études est dorénavant portée à 6 ans.

Source : (Diarra et Lange, 1998)

Le phénomène de déscolarisation avait bouleversé la hiérarchie des disparités régionales (Lange, 1998) et certaines régions ont accru leur retard scolaire sans que l'État ait eu les moyens, ni peut-être la volonté, de mettre en place une politique tendant à limiter cette tendance. Aussi des poches de déscolarisation se maintiennent-elles dans certains régions rurales, dissimulées au niveau national par la forte progression des effectifs scolaires urbains. Les disparités régionales s'accroissent en raison de l'absence de politique nationale visant à assurer un accès égalitaire à l'École. De plus, l'origine extérieure des financements de l'éducation a tendance à accentuer ces disparités en orientant ces financements vers les régions facilement accessibles et disposant des meilleures structures administratives (dans le but d'assurer un meilleur suivi des projets).

L'évolution des relations entre les acteurs du champ scolaire

Les politiques d'aides ont également des conséquences sur le fonctionnement de la gestion scolaire et sur les relations entre les différents acteurs intervenant dans le champ scolaire (tableau 3, page 61). Le découpage des réformes et leur prise en charge financière par les différents bailleurs de fonds sont parfois perçus par les parents d'élèves comme des décisions arbitraires, seulement motivées par les objectifs

¹⁴ Les élèves des écoles non formelles ne sont pas soumis aux examens. Ces écoles non formelles n'étant pas recensées par le Ministère de l'éducation de base, les données statistiques font défaut au niveau national. Dans les *écoles du village*, en 1992-93, 240 élèves étaient inscrits, en 1996-97, ils sont 13 560. Dans les *centres d'éducation pour le développement*, on estime pour l'instant les effectifs à plus de 10 000 élèves, soit un total approximatif d'environ 25 000 élèves inscrits dans les écoles non formelles.

gouvernementaux de capter la manne financière qui accompagne ces réformes. Les enseignants les rejoignent souvent dans cette analyse et sont réticents à appliquer des réformes dont la poursuite, et donc la pérennité, dépendent, de façon aléatoire, du renouvellement des financements extérieurs. Parfois, leurs revendications portent explicitement sur le rôle que l'État doit jouer en légiférant pour donner un cadre officiel aux réformes en cours¹⁵. Dans le face-à-face États/sociétés (Lange et Martin, 1995) viennent se glisser des acteurs (représentants des institutions internationales, des coopérations nationales ou des ONG) qui travestissent les relations qu'États et populations essaient de construire. Cette situation est particulièrement inquiétante dans les pays ayant connu un processus de démocratisation, où le poids financier des intervenants étrangers transforme souvent des rapports citoyens en rapports marchands.

L'implication des cadres nationaux dans les projets financés par l'extérieur posant souvent problème, les intervenants étrangers sont dorénavant obligés de contourner cette réticence par l'attribution d'avantages financiers, symboliques ou matériels. Toute réforme scolaire comporte ainsi des stages où les *per diem* constituent un complément de salaire, parfois suivi de l'attribution de primes permettant de "motiver" les fonctionnaires. L'inertie des ministères de l'Éducation est contournée par la multiplication des structures parallèles de gestion des différentes réformes¹⁶, qui nuit à la cohérence de la gestion administrative et participe au discrédit des structures étatiques. Enfin, les différents "projets" captent une partie des meilleurs cadres de l'administration, soit en les débauchant de la fonction publique (ONG), soit en les accueillant le temps d'un financement au sein de leurs structures (organisations internationales)¹⁷.

¹⁵ C'est l'une des revendications des enseignants maliens à propos de la "pédagogie convergente" (voir tableau 2), dont l'expérimentation a été financée par des fonds belges, puis américains, et dont la survie est actuellement assurée par des fonds de l'UNICEF. Qu'ils soient opposés ou favorables à cette réforme, les enseignants dénoncent l'attitude de l'État, incapable de jouer son rôle de législateur et de gestionnaire (absence de décret, d'arrêté ou simplement de circulaire...).

¹⁶ Le cas le plus récent est celui relatif aux projets liés à la scolarisation des filles, où l'inflation du nombre de cadres responsables de la scolarisation des filles grève les budgets destinés à l'aide, sans que l'efficacité de ce mode de fonctionnement soit pour l'instant convainquant.

¹⁷ Plusieurs services du ministère de l'Éducation de base du Mali se sont ainsi vus décapités par l'intégration de leurs responsables au sein des représentations locales des organisations internationales.

Tableau 3

La mise en place des réformes scolaires et l'élaboration de stratégies face à cette imposition

Réformes engagées et acteurs concernés	Stratégies développées par les bailleurs de fonds	Conséquences
<i>Scolarisation des filles</i> : cadres des ministères, chercheurs, experts...	Création d'une cellule de la scolarisation des filles au sein du ministère Voyage financé en Europe pour des cadres nationaux Financement d'équipes nationales travaillant sur la scolarisation des filles Prise en charge d'un cadre responsable de la scolarisation des filles au sein des équipes étrangères (coopérations bilatérales, ONG)	Dépendance Développement de la scolarisation des filles
<i>Double vacation</i> : cadres, directeurs d'écoles, enseignants	Financement par la Banque mondiale de cycles de formation (<i>per diem</i>) et d'une partie du surplus du salaire attribué aux enseignants	Dépendance Stratégies de résistance des enseignants Augmentation des effectifs scolarisés
<i>Langues nationales</i> : cadres, enseignants	Financement des stages de formation Financement du matériel	Dépendance Problèmes d'attribution des fonds Stratégies d'évitement des parents
<i>Éducation environnementale</i> : cadres, enseignants	Prime versée aux enseignants concernés par le programme Financement du matériel nécessaire à l'enseignement	Dépendance Arrêt de l'expérience lorsque le financement s'interrompt
<i>Limitation des redoublements dans l'enseignement primaire</i> : enseignants, parents, élèves	Condition imposée en échange des financements accordés	Plus grande fluidité des effectifs Problèmes de niveau des élèves Résistance des parents
<i>Limitation du nombre de bourses attribuées aux lycéens et aux étudiants</i> : lycéens, étudiants	Condition imposée en échange des financements accordés	Grèves, Années tronquées, années blanches

Conclusion

Le refus de l'École, qui s'était brutalement exprimé au milieu des années quatre-vingt, était révélateur du changement de comportements des familles face à l'École. Jusqu'à présent, l'enseignement primaire n'était perçu qu'en tant que palier à franchir pour atteindre l'enseignement secondaire, qui, lui, permettait l'embauche dans le secteur moderne. Mais la crise de l'emploi a remis en cause cette relation quasi automatique entre formation scolaire et travail salarié. Le refus de l'École fut l'expression populaire du désaveu de la politique économique : les populations n'adhéraient plus au projet économique des gouvernements, tout comme elles n'adhéraient plus au projet scolaire, le second étant lié de façon mécanique au premier. L'École, qui ne répondait plus aux espoirs de promotion sociale, a vu son image se modifier, et souvent, se détériorer.

Les années quatre-vingt-dix annoncent une phase nouvelle du processus de scolarisation (Lange, 1998). L'explosion des effectifs scolaires observée depuis le début de cette décennie montre bien que l'École africaine « s'institue » (Lange, 1998). La spécificité du continent africain se situe aussi au plan de l'importance des actions des bailleurs de fonds dans les performances observées. Cependant, l'ensemble des acteurs de cette évolution tentent de négocier ou de renégocier leur part d'initiative dans les choix éducatifs. Les rapports de pouvoir établis entre ces différents acteurs, même s'ils sont largement favorables à ce jour aux bailleurs de fonds, sont cependant constamment ébranlés par des dynamiques multiples, favorisées par l'incapacité des États à jouer leur rôle régulateur. De même, si le partenariat prôné lors de la Conférence de Jomtien a permis une forte mobilisation de ressources en faveur de l'éducation, il a aussi favorisé l'accroissement des disparités sociales et régionales et réduit le rôle décisionnel des États, remettant en cause l'élaboration de politiques nationales. Les effets pervers de l'aide ne se mesurent pas uniquement au plan de l'absence de politique globale. L'imposition d'une programmation par étapes, le choix des zones ou des publics retenus dépendent aussi en grande partie de l'identité du bailleur de fonds.

Mais les problèmes les plus importants se situent peut-être sur le plan des pratiques sociales générées par les flux financiers en provenance de l'extérieur. Les premières réformes scolaires africaines se sont appuyées sur des mouvements politiques qui ont su mobiliser les enseignants et provoquer l'adhésion des parents : celles des années quatre-vingt-dix se négocient et se mettent en place à la faveur d'intérêts particuliers. La question posée est celle de la validité du discours dominant sur les bienfaits supposés du retrait de l'État dans le secteur éducatif : les États peuvent-ils "impunément" se désengager du secteur éducatif, base

idéologique de l'État-nation (Lange, 1991 ; 1998) ? Et, d'une certaine façon, l'évolution de la scolarisation en Afrique nous dévoile l'influence des rapports Nord/Sud dans la construction de ces États-nations.

BIBLIOGRAPHIE

- BANQUE MONDIALE, 1988, *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington, BIRD, 192 p.
- DIARRA (S.-O.) et LANGE (M.-F.), 1998, « La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali », communication à l'atelier international « Savoirs et développement », Bondy, 25-27 mars, 13 p.
- GÉRARD (É.), 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala, 274 p.
- LANGE (M.-F.), 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, octobre, pp. 105-121.
- LANGE (M.-F.), et MARTIN (J.-Y.) (éds.), 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 563-737.
- LANGE (M.-F.), (éd.), 1998, *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254 p.
- LANGE (M.-F.), 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.
- LANGE (M.-F.), et DIARRA (S.-O.), 1999, « École et démocratie : l'explosion de la scolarisation au Mali », *Politique africaine*, article à paraître.
- UNESCO, 1993, *Rapport mondial sur l'éducation 1993*, Paris, UNESCO, 125 p.
- UNESCO, 1998, *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, Paris, UNESCO, 174 p.

Les enjeux des nouvelles écoles créées au Mali : l'exemple des " Écoles du village " ¹

Sékou Oumar Diarra *

Le Mali, pays dont l'économie est essentiellement basée sur le secteur primaire, est considéré comme l'un des plus pauvres du monde. Les activités liées à ce secteur, pratiquées jusqu'à présent de façon artisanale, font vivre près de 93 % de la population et fournissent près de 45 % du PIB. Sur le plan démographique, le pays compte, selon les résultats provisoires du dernier recensement général de la population de 1998, un peu plus de 10 millions d'habitants. Environ 90 % de cette population vit en milieu rural et, sur l'ensemble de la population, moins de 20 % sont alphabétisés.

Dans le domaine de l'éducation, la révolution de mars 1991 a provoqué de brusques changements, tant sur le plan de la demande en éducation que sur celui de l'offre. L'école sous la 3^e République (de 1992 à nos jours) se caractérise par une gestion plus souple et plus libérale de l'institution scolaire. Les autorités de ce régime ont fait de l'éducation en général, et de l'éducation de base en particulier, une de leurs priorités. Les responsables de l'éducation ont ainsi encouragé les créations d'écoles et de centres de formation, comme toutes les initiatives, individuelles, collectives, privées ou communautaires, menées contre la sous-scolarisation et en faveur de l'accès généralisé à l'éducation.

On vit alors apparaître de nouvelles écoles formelles (école de base, école communautaire, médersa, etc.) et non formelles (Centre d'éducation pour le développement, centres d'alphabétisation) initiées et gérées par les communautés, les organisations non gouvernementales (ONG), les groupes privés ou les individus (Diarra et Lange, 1998). Ces initiatives constituent pour le gouvernement une contribution majeure dans le combat contre la sous-scolarisation. Quels sont les ressorts de cette politique ? Quels peuvent être les effets, voulus ou induits, du développement actuel du système scolaire ? Comment une telle politique contribue-t-elle à modifier, pour les individus, les familles ou les groupes sociaux, les enjeux de l'éducation ? C'est à ces questions que nous allons nous attacher à répondre à travers l'analyse des écoles communautaires de la région de Sikasso, plus connues sous le nom d'" Écoles du village ".

¹ Cette communication est le texte remanié d'un chapitre à paraître in M.-F. Lange (dir.) *Les écoles de la III^e République au Mali*, Karthala, 1999.

* Socio-linguiste. Institut de formation et de recherche appliquée (ISFRA) de Bamako.

Les "Écoles du village" : région de Sikasso

Le programme de création des "Écoles du village" a débuté en 1992 dans la région de Sikasso (sud du Mali). À cette date, lors du démarrage de l'expérience, le cercle de Kolondiéba avait 4 établissements de ce type ; il en totalise aujourd'hui 362 (contre 29 écoles publiques), tandis que l'ensemble de la région de Sikasso en compte 402.

Qu'est-ce qu'une "École du village" ? Comment fonctionne-t-elle sur les plans pédagogique et organisationnel ? Quelle est sa place dans le paysage éducatif malien ? Que représente-t-elle pour les communautés initiatrices, pour l'État et pour les ONG partenaires ? Enfin, quelles sont les perspectives pour ces écoles, dans un système éducatif en plein développement ?

L'ONG américaine *Save the Children*, en s'installant au Mali en 1987, se proposait d'appuyer les populations du cercle de Kolondiéba dans les domaines de l'agriculture, de la santé, de la micro-finance et de l'approvisionnement en eau potable. Mais le développement de ces activités s'est heurté à l'analphabétisme et au manque de scolarisation des personnes concernées : cette situation leur enlevait toute capacité de gestion et rendait difficile le fonctionnement des quatre secteurs d'intervention.

Ce constat s'explique par la situation de l'offre scolaire dans le cercle. En effet, la carte scolaire montre qu'il ne comptait que 29 écoles publiques pour 207 villages, dont 12 au niveau des 5 chefs-lieux d'arrondissement et 17 pour l'ensemble des autres villages, soit une moyenne d'une école pour 9 villages. Le taux moyen de scolarisation atteignait à peine 10 %, et était même inférieur pour les filles (6 %, le taux masculin étant de 12,3 %). Le taux d'abandon pour une cohorte d'élèves avoisinait les 70 %, de sorte que le taux d'"achèvement" avoisinait les 30 %. Dans les villages où il n'y avait pas d'école, le taux de scolarisation était encore plus faible, ce qui impliquait un taux d'analphabétisme très élevé. Aussi toutes les actions menées dans le cadre du programme d'éducation étaient-elles destinées à la minorité d'enfants qui avait la chance d'aller à l'école publique. Dans un tel contexte, la grande question était de savoir quelles stratégies il fallait adopter en matière de logistique et de financement du système scolaire pour pouvoir offrir à la grande masse d'enfants non scolarisés la possibilité d'aller à l'école primaire.

Le choix du modèle "École du village" pouvait être une solution, car c'est une école communautaire appartenant au village, et dont le but est d'assurer un minimum d'éducation à un maximum d'enfants et d'adolescents. L'expérience commencée en 1992 dans quatre villages du cercle de Kolondiéba dans la région de Sikasso se caractérisait aussi par des coûts réduits, par un curriculum "pertinent", par une participation

active des communautés, par une égalité des sexes dans l'effectif des classes, enfin par un enseignement en langue locale durant les trois premières années, puis une transition en français à partir de la 4^e année.

Création et organisation des " Écoles du village "

Le mode de gestion

La décision de créer une " École du village " se fait en assemblée générale de tous les villageois. Une fois acquis le principe de création, les responsables du village entrent en contact avec *Save the Children* pour fixer les modalités. En général, le village offre l'espace devant accueillir l'école et construit celle-ci avec des matériaux locaux. *Save the Children* fournit, elle, les matériaux de toiture. Elle donne aussi les fournitures scolaires et les supports pédagogiques, et assure la formation des maîtres, recrutés au préalable par les villageois parmi les néo alphabètes ou les ex-scolarisés du village.

L'organisation et le suivi de l'" École du village " sont assurés par un comité de gestion comportant au moins deux femmes et deux lettrés. Ces hommes et ces femmes sont impliqués dans tous les aspects de la vie de l'école et en assurent la direction. Ils reçoivent une double formation en alphabétisation et en techniques de gestion pour mieux remplir leurs fonctions. En 1998, on comptait pour l'ensemble des " Écoles du village " 5 539 membres de comités de gestion, dont 1 060 femmes (Keita, 1998).

L'organisation pédagogique

Sur le plan pédagogique, le cycle scolaire de l'" École du village " était de trois ans au départ, puis a été porté à six. L'âge de recrutement des élèves a, lui, été ramené de 8-15 ans à 6-8 ans, pour permettre aux filles de fréquenter l'école plus longtemps. Comme nous l'avons signalé, l'enseignement est d'abord donné en langue nationale puis, à partir de la 4^e année, progressivement en français.

Le programme d'enseignement est réalisé de concert par les communautés, *Save the Children* et l'Institut pédagogique national (IPN). Il comporte deux volets : le premier concerne la connaissance générale (lecture, écriture, calcul, histoire, géographie et sciences d'observation), conformément au programme national, mais entièrement en langue nationale. Le second volet porte sur « les connaissances pratiques » liées au milieu (agriculture, gestion des ressources naturelles, environnement, santé, crédit/épargne et vie sociale). En général, ce volet est suggéré par les communautés et traduit sous forme de fiches techniques par les agents de *Save the children* et les conseillers pédagogiques des inspections de

l'enseignement fondamental. Ce programme est enseigné du mois de novembre à la fin du mois de mai, soit sept mois, à raison de six jours par semaine et de trois à quatre heures par jour.

L'encadrement

Au niveau de l'encadrement, les maîtres sont recrutés et rémunérés par les communautés. Ce sont généralement des néo-alphabètes ou des ex-scolarisés pour les trois premières années. L'introduction de l'enseignement du français nécessitant le recrutement d'enseignants professionnels ou d'anciens scolarisés d'un certain niveau (9^e année ou lycée), les communautés bénéficient alors de l'appui et des conseils de l'ONG partenaire ou de l'inspection d'enseignement fondamental (IEF). Les encadreurs sont formés et suivis par les agents de l'IPN, les conseillers pédagogiques des IEF et les agents des ONG partenaires. Leur nombre, comme le montre le tableau 1 ci-dessous, est passé de 16 en 1992 à 1 454, dont 108 femmes, en 1998. Les niveaux de formation de ces enseignants se répartissent ainsi : 28,75 % de néo-alphabètes, 45,38 % de niveau allant de la 1^{ère} à la 6^e année, 19,90 % de la 7^e à la 9^e année de l'enseignement fondamental, et 5,97 % de niveau 10^e année et plus.

Tableau 1
Nombre d'enseignants par ONG et par inspection

ONG	I E F				Total
	Bougouni 1	Bougouni 2	Sikasso 1	Sikasso 2	
AADEC				40	40
AIDM	60		34		94
AMADECOM				40	40
AMPJ	64	83			147
AMPRODE/SAHEL				48	48
ASG		138			138
CRADE		138			138
FDS				39	39
GADSM	134				134
GRADE-B	42		48	3	93
GRAT	66			34	100
PADI	47		34		81
Save the Ch.		362			362
TOTAL	413	721	116	204	1454

Source : Kéita, 1998.

L'évolution des effectifs et de la couverture géographique

L'évolution des " Écoles du village " se mesure par leur couverture géographique et les effectifs des élèves. Dans un contexte où le rythme de création de nouveaux établissements publics est d'une école tous les dix-huit mois, l'arrivée des " Écoles du village " a pris l'allure d'un " boom " de l'offre scolaire. Nous avons vu en effet que leur nombre est passé de 4 en 1992 à 402 en 1997, dans 386 villages de la région de Sikasso.

Tableau 2

Évolution du nombre d'écoles, d'enfants scolarisés, de villages couverts

Années	Nombre d'écoles	Enfants scolarisés	Villages couverts	Comités de gestion	Enseignants formés	Emplois créés
1992-93	4	240	4	4	16	18
1993-94	22	1 320	21	21	44	46
1994-95	36	2 160	36	36	72	79
1995-96	114	6 840	110	110	228	244
1996-97	226	13 560	215	215	452	496

Source : *Notes sur l'éducation n°1*, rapport de rentrée mars 1997, *Save the Children*.

En 1998, ce type d'établissement existait dans 655 villages, à travers 27 arrondissements, dans 5 des 7 cercles de la région de Sikasso. Ces écoles comportaient alors 705 salles de classe pour 37 090 élèves, dont 48,8 % de filles. Le tableau 3 (page suivante) montre l'effectif des élèves par sexe, par niveau et par cercle.

Sur les 240 élèves inscrits en 1992 dans les 4 premières écoles, 80 ont atteint le niveau de la 6^e année, dont 29 filles, soit 36,3 %. Cette faible proportion s'explique par l'âge relativement avancé (8-15 ans) de la majeure partie des premiers enfants au moment de leur inscription dans les " Écoles du village ". De fait, beaucoup de filles qui étaient dans cette tranche d'âge ont gagné leur domicile conjugal. Notons également que sur les 80 enfants qui ont atteint ce niveau, une soixantaine se sont présentés à l'examen du Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental (CFEPCEF), parmi lesquels 6 ont été admis (soit un taux de réussite de 10 %).

Tableau 3
Effectifs des élèves par sexe, par niveau et par cercle

Cercle Niveau/ sexe	Bougouni	Kadiolo	Kolondiéba	Sikasso	Yanfolila	Total	% Filles
1° g	2 826	956	947	2 887	731	8 347	
1° f	2 733	897	811	2 641	714	7 796	48,3%
1° t	5 559	1 853	1 758	5 528	1 445	16 143	
2° g	2 886	108	1 013	362	1 741	6 110	
2° f	2 790	114	1 052	374	1 702	6 032	49,7%
2° t	5 676	222	2 065	736	3 443	12 142	
3° g	1 702	0	996	0	459	3 167	
3° f	1 649	0	870	0	470	2 989	48,6%
3° t	3 361	0	1 866	0	929	6 156	
4° g	454	0	478	0	0	932	
4° f	405	0	487	0	0	829	48,9%
4° t	859	0	965	0	0	1 824	
5° g	26	0	357	0	0	383	
5° f	19	0	343	0	0	362	48,6%
5° t	45	0	700	0	0	745	
6° g	0	0	51	0	0	51	
6° f	0	0	29	0	0	29	36,3%
6° t	0	0	80	0	0	80	
Total G	7 904	1 064	3 842	3 249	2 931	18 990	
Total F	7 596	1 011	3 592	3 015	2 886	18 100	48,8%
Total	15 500	2 075	7 434	6 264	5 817	37 090	
% filles	49,0%	48,7%	48,3%	48,1%	49,6%	48,8%	

Source : KEITA, 1998.

Quels sont les enjeux de l'« École du village » ?

Cette croissance rapide du nombre des « Écoles du village » dénote l'engouement des communautés pour offrir à leurs enfants un minimum éducatif à des coûts très réduits. C'est un moyen pour elles de vaincre l'illettrisme, comme le dit un responsable d'« École du village » : « Avant, il n'y avait aucun lettré dans notre village. Si on reçoit une lettre, ou si deux ordonnances sont malencontreusement mises ensemble, c'était un problème pour nous pour les lire. Il fallait se déplacer dans un autre village pour résoudre le problème. Notre première ambition est

d'enrayer définitivement ce fléau, car le fait de ne pas pouvoir lire et écrire est un handicap... Il arrivera un jour où un illettré ne pourra même plus franchir les limites de son village ». Il est évident que l'« École du village » offre de nombreux avantages aux communautés, comme l'accroissement de l'accès à l'éducation de base, tout en réduisant les distances à parcourir et les tracasseries de logement que rencontrent traditionnellement les écoliers déplacés pour leur scolarité. Et elle permet aux individus d'apprendre à gérer les revenus du village et des différentes associations, ainsi que de s'occuper de l'institution scolaire à travers le comité de gestion. Elle favorise, aussi, le changement positif de comportement chez les parents réticents à la scolarisation, et en particulier celle des filles. Pour eux, par exemple, les résultats enregistrés cette année par les premiers élèves à l'examen de fin d'année ont eu un effet stimulateur. Notons enfin que, grâce à l'« École du village », les enfants exploitent leurs acquis scolaires dans leur milieu ; parallèlement, les compétences et le savoir des villageois sont valorisés, par le biais de l'implication des jeunes dans l'encadrement des enfants.

L'État, pour sa part, tire un avantage certain de ces nouvelles écoles. Jusqu'à une date très récente, le taux de scolarisation de l'ordre de 32 % plaçait le Mali au dernier rang mondial. En s'engageant dans la dynamique d'édification d'une société démocratique, les autorités de la 3^e République avaient ainsi pour défi majeur de relever le niveau de la scolarisation. Conscient de cette situation, et conscient qu'il n'y a pas de développement sans éducation, le gouvernement malien a non seulement encouragé les initiatives communautaires mais il les a reconnues et les a intégrées dans les statistiques scolaires². De surcroît, la présence de ces écoles dans une zone particulièrement sous scolarisée permet de combler le vide créé par l'absence de l'État et par le manque d'infrastructures publiques. L'implication accrue des populations dans la gestion de l'école à travers ces nouvelles structures conforte les responsables étatiques dans leur approche communautaire, basée sur une plus grande association des populations dans l'identification, la mise en œuvre et la gestion des différents programmes de développement qui leur sont destinés. Aussi, dans un souci de rentabilisation des « Écoles du village », des forums sont organisés pour réfléchir sur le développement.

En s'installant, les ONG signent généralement, pour leur part, un protocole d'accord avec l'État. Plusieurs d'entre elles évoluent dans le secteur de l'éducation. Leurs actions se situent, le plus souvent, dans les domaines du financement, de l'appui logistique ou pédagogique et la

² L'intégration des écoles communautaires dans les statistiques scolaires ne concernait pas les « Écoles du village ». Toutefois, le séminaire sur « Le développement des écoles communautaires et de la pédagogie convergente », tenu en août 1998, a invité les responsables scolaires à les prendre en compte dans les statistiques scolaires.

formation. Dans le cas de *Save the children*, l'objectif visé à travers la création des "Écoles du village" était de développer chez les villageois des différentes zones d'intervention des capacités en matière de gestion. L'engouement des populations du cercle, et même de la région, pour ces établissements, montre que, non seulement cet objectif est atteint, mais aussi que *Save the children* a largement contribué au développement de l'éducation de base.

Conclusion : quel avenir pour les "Écoles du village" ?

Parler de l'avenir des "Écoles du village" soulève d'abord le problème des difficultés auxquelles elle sont ou peuvent être confrontées. Par exemple : l'absence d'infrastructures scolaires publiques est tellement forte dans certaines zones du Mali que la porte est ouverte à toutes sortes de pratiques dans les domaines de l'offre scolaire et des contenus de formation. Dans le cas du cercle de Kolondiéba, il n'est pas rare de trouver des "Écoles du village" distantes de moins de quatre kilomètres, de sorte que la carte scolaire, si elle existe, n'est pas du tout respectée. Ainsi l'expansion géographique rapide de ces structures frôle-t-elle l'anarchie. À cette situation, il faut ajouter le faible niveau des enseignants, qui sont majoritairement des néo-alphabètes ou des ex-scolarisés n'ayant pas atteint le second cycle de l'enseignement fondamental. Ils encadrent pourtant des élèves, dont certains, à l'instar des écoliers de l'enseignement public, souhaitent se présenter à l'examen final de l'enseignement du 1^{er} degré (CFEPCEF). Cette situation crée naturellement un déséquilibre à leur détriment, en les privant de pouvoir franchir le cap de l'examen et d'accéder à une éducation plus poussée. Si la création des "Écoles du village" permet de combler à court terme le vide éducationnel existant dans certaines localités, elle soulève ainsi un problème d'équité entre les enfants des milieux ruraux et ceux des milieux urbains.

En consacrant près de 26 % du budget national à l'éducation, les autorités du Mali manifestent leur volonté de bâtir une société où tous les citoyens bénéficieraient du minimum éducatif. Mais ces ressources, quoique fort encourageantes, ne sont destinées qu'au secteur de l'éducation publique qui, jusqu'en 1992, occupait plus de 95 % du paysage éducatif au Mali. Par ailleurs, la clé de répartition de cet argent montre un certain nombre de paradoxes. D'abord à un niveau global, puisque 30 % à peine de cette enveloppe sont destinés à l'éducation de base, qui concerne près de 94 % de la demande d'éducation. Ensuite, cette portion congrue allouée à ce niveau de l'enseignement est engloutie dans la construction de nouvelles infrastructures et/ou la réhabilitation et l'équipement d'anciennes écoles dans les centres urbains ou semi-urbains. Cette pratique opère une ségrégation au détriment des milieux ruraux qui sont, le

plus souvent, abandonnés à eux-mêmes, sans aucune chance d'offrir à leurs enfants l'opportunité de fréquenter une école.

Devant ces situations d'abandon, les populations des milieux ruraux sont obligées de financer l'éducation de leurs enfants en construisant les infrastructures scolaires, en achetant les équipements et en rémunérant les enseignants. Ces enfants ne bénéficient d'aucun soutien, digne de ce nom, de l'État. Ne sommes-nous pas alors en train de créer une école malienne à plusieurs vitesses, dans laquelle les pauvres payent davantage que les riches sans bénéficier du simple accès à l'éducation de base ?

BIBLIOGRAPHIE

- CISSE (M.) et SANGARE (K.), 1997, *Restitution de la consultation sur la passerelle des écoles communautaires de Kolondiéba*, rapport, Bamako.
- DIARRA (S.-O.), 1997, « Pédagogie convergente », *Nordic Journal of African Studies*, vol. 6, n°2, pp. 20-30.
- DIARRA (D.), SANGARE (S.), SIDIBE (M.), 1996, *Évaluation des " Écoles du village " : une expérience de Save the Children (USA)*, rapport, Bamako.
- KEITA (B.), 1998, *Communication sur les " Écoles du village " de Save the children (USA) au forum sur les écoles communautaires*, Bamako, août.
- DIARRA (S.-O.) et LANGE (M.-F.), 1998, « La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali », communication à l'atelier international « Savoirs et développement », Bondy, 25-27 mars, 13 p.
- LANGE (M.-F.) et DIARRA (S.-O.), 1999, « École et démocratie : l'explosion scolaire sous la III^e république au Mali », à paraître.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE, 1994, *Éducation de base au Mali : problèmes et perspectives*, rapport, Bamako.
- PRIMATURE, COMMISSARIAT AU PLAN, 1997, *Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC)*, rapport, Bamako.
- TAY (A.), 1993, *L'" École du village " : une innovation en éducation pour tous*, Paris, UNESCO.

“ Écoles Satellites ” et “ Centres d’Éducation de Base non Formelle ” dans le processus de décentralisation au Burkina Faso :

Innovations pédagogiques et enjeux de développement

*Yacouba Yaro**

Sous l’impulsion des institutions financières internationales, le continent africain s’est engagé dans un vaste chantier de réformes structurelles destinées à corriger les déséquilibres de la macroéconomie, à créer un environnement plus propice à l’éclosion des activités économiques, et à bouleverser qualitativement les indicateurs sociaux. À l’instar de nombreux pays africains qui, avec l’ère de la démocratie, souhaitent que le pouvoir économique et politique ne soit plus uniquement centré ou centralisé, l’on assiste ainsi au Burkina Faso à la proclamation de politiques fondées sur des concepts comme *la bonne gouvernance* ou *la décentralisation*.

La décentralisation est considérée comme l’option politique nouvelle qui aiderait chaque région ou localité à entamer son développement, sur la base d’une autonomie de gestion de la communauté. Elle est aussi envisagée comme l’un des moyens efficaces pour éviter les conflits, de types ethniques ou socio-économiques, que connaissent de plus en plus les pays africains.

Au Burkina Faso, la décentralisation est concomitante à l’apparition de la démocratie. Celle-ci énonce que l’État doit déterminer les actions ciblées, en priorité sur l’environnement immédiat des populations, puis de leur en conférer l’entière responsabilité pour la réalisation ou l’exécution (Club du Sahel, 1998). C’est donc aux populations de forger elles-mêmes leur destinée.

Parmi ces actions ciblées prennent place les innovations pédagogiques comme les “ Écoles satellites ” (ES) et les “ Centres d’éducation de base non formelle ” (CEBNF). Ces innovations, entreprises depuis 1995, correspondent au principe selon lequel l’Etat délègue certaines de ses responsabilités administratives, surtout budgétaires et financières, aux communautés et collectivités locales.

Cet article tente d’apprécier la fiabilité et la pérennité de ces innovations du système éducatif burkinabè, à travers leur validité au plan de la “ qualité ” de l’enseignement par rapport aux écoles classiques, leur

* Socio-démographe, Plan International, Ouagadougou, Burkina Faso.

place réelle dans les enjeux du développement de proximité, leur efficacité en tant qu'instrument pour la consolidation du processus démocratique en cours au Burkina, enfin leur pertinence dans l'évaluation de la participation communautaire au développement.

En somme, que valent ces institutions nouvelles dans les enjeux du développement éducatif et communautaire au Burkina Faso ?

Les sources de données et les informations utilisées sont du Ministère de l'enseignement de base (MEBA), de la Commission nationale de décentralisation (CND) et de l'UNICEF. Ces données sont complétées par des informations recueillies auprès de responsables éducatifs et de chercheurs en éducation. Notons enfin que, sans être une évaluation complète, cet article donne des indications sur les engagements de l'État d'une part, sur ceux des communautés et des collectivités locales d'autre part.

Pourquoi des innovations pédagogiques au Burkina Faso ?

En 1989, suite aux états généraux de l'éducation à Koudougou, les autorités administratives et politiques ont relevé l'état du système éducatif burkinabè, et en ont mis en évidence davantage de faiblesses que de forces. L'enseignement de base se caractérisait ainsi par son faible niveau de développement — 30 % seulement des enfants scolarisables étant inscrits dans une école primaire (DEP-MEBAM, 1990) — et par des inégalités régionales dans l'accès à l'école des enfants de 6 à 13 ans, avec des zones fortement scolarisées comme le Kadiogo ou le Houet, et d'autres, comme la Gnagna ou l'Oudalan, qui ne comptaient pas plus de 10 % de taux de scolarisation. Ces fortes différences se doublaient par ailleurs d'inégalités de scolarisation entre les sexes, avec des rapports de masculinité scolaire variables de 110 à 170 % (Yaro, 1994). On notait également un rendement scolaire médiocre et le caractère à la fois très sélectif du système scolaire et son inadaptation aux contextes socioculturels et économiques de l'ensemble du Burkina.

Les participants à ces états généraux conclurent que la scolarisation au Burkina Faso demeure l'une des moins développées au monde, en raison d'une offre scolaire publique insuffisante par rapport à la demande des populations et, surtout, des ménages (Lange, 1996 ; Yaro, 1996 ; Pilon, 1996). Fort de ce constat, la réforme du système s'imposait. L'introduction des classes multigrades (CMG) et des classes à double flux (CDF) fut décidée en ce sens.

La création des écoles satellites et des centres d'éducation de base non formelle s'inscrit dans la même logique, avec pour différence la participation des communautés et des partenaires au développement.

Application des CDF et des CMG : des résultats mitigés

Dès la rentrée scolaire 1992/1993, pour désengorger les classes aux effectifs pléthoriques, les classes à double flux (CDF) furent initiées à Ouagadougou, Bobo Dioulasso, Koudougou et Ouahigouya. Dans ces centres urbains, les autorités scolaires pensaient satisfaire la forte demande scolaire par cette solution de fortune.

Pendant qu'étaient mises en route les CDF, les Classes multigrades (CMG) étaient proposées aux zones rurales où existaient des écoles à trois classes.

Les CMG et les CDF offraient à l'Etat la possibilité d'utiliser les enseignants (avec quelques indemnités dites "de motivation") et d'accroître la capacité d'accueil du système scolaire. Mais cette réponse à la demande scolaire ne résolvait pas efficacement les principaux maux décelés lors des états généraux. En outre, les premiers constats sur ces innovations pédagogiques montraient que les enseignants des CDF accomplissaient des tâches que ne compensait pas réellement le supplément salarial. La conséquence était, pour les enseignants, la difficulté de préparer et de dispenser efficacement les cours.

Les parents des zones désignées pour ces expérimentations scolaires s'inquiétaient, eux, de la qualité de l'enseignement. Pour eux, les élèves des CDF ne recevaient qu'une instruction diminuée de sa réelle substance, comparativement au contenu de l'enseignement des écoles classiques. Et, même si les CDF ne devaient pas compter plus de 60 élèves, elles leur semblaient être, aussi, une opportunité supplémentaire de maintenir les effectifs pléthoriques.

Les classes multigrades, quant à elles, ne résolvaient pas le problème de la faible scolarisation. Les zones où elles étaient appliquées présentaient toujours les mêmes difficultés d'accessibilité à l'école, dont les raisons s'avéraient être économiques (pauvreté des parents et paupérisation des ménages pour supporter l'écolage et tous les frais annexes), culturelles (dualité entre scolarisation et tradition) ou géographiques (distance physique globalement élevée entre les écoles et les lieux de résidence des élèves).

Face à toutes ces critiques et interrogations, et pour pallier les défaillances et insuffisances qualitatives et quantitatives des CDF et CMG, les écoles satellites et centres d'éducation de base non formelle ont été introduits à la rentrée scolaire 1995.

Les objectifs assignés aux ES/CNBF sont-ils réellement nouveaux ?

Ces nouvelles institutions scolaires ont pour objectifs, à terme et dans la perspective de l'éducation de base pour tous, d'accroître l'offre de

l'éducation pour les enfants et les jeunes de 7 à 15 ans, mais aussi de contribuer à leur formation — en les amenant à réfléchir sur leur milieu, à le connaître, à le comprendre et à le transformer davantage —, ainsi qu'à leur promotion.

Avec ces innovations pédagogiques, les autorités politiques et éducatives entendent relever le taux de scolarisation à 60 % en l'an 2 005 ; elles espèrent également réduire les disparités sexuelles et régionales de la scolarisation et améliorer le taux d'alphabétisation national, encore très faible (18%). Les raisons spécifiques de la création des ES/CEBNF tiennent ainsi à « *la volonté politique de trouver des formules novatrices alternatives permettant à terme l'avènement d'un système éducatif efficient et supportable par les budgets de l'État, des collectivités et des familles* » (Barreteau et al, 1998). En regard du budget national consacré à l'éducation — inférieur au seuil de 10 % souhaité par l'UNESCO —, les perspectives d'une éducation de base pour tous en l'an 2 000 se trouvaient en effet compromises. Avec les ES/CEBNF, l'État trouvait alors un excellent créneau pour partager les responsabilités éducatives et budgétaires avec les collectivités et les communautés.

Par ce biais, il escompte aussi l'intégration de l'école au milieu et la satisfaction des besoins des populations en éducation de base. Inscrites dans le système classique de l'enseignement de base comme le premier pas de l'échelle, les écoles satellites ont en effet pour mission de contribuer à l'accroissement des capacités d'accueil par une meilleure accessibilité des écoles en agissant sur les distances géographiques. Cette mission opérationnelle sous-tend fortement leur création, car l'éloignement des écoles expliquerait souvent le refus ou la résistance de nombreux parents à scolariser les filles. Elles devraient aussi permettre de réduire les distances sociales entre les institutions scolaires — souvent considérées comme des éléments exogènes aux sociétés où on les implantait — et les populations.

Au plan de la qualité, les écoles satellites entendent favoriser une meilleure acquisition des savoirs par l'utilisation des langues locales et maternelles des enfants comme langue d'enseignement. Cette qualité recherchée se fonde sur un programme d'enseignement similaire à celui qui est appliqué par le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation dans les écoles classiques.

Quant aux centres d'éducation de base non formelle, leur mission opérationnelle est d'accueillir les enfants âgés de 9 à 15 ans, ayant donc dépassé l'âge officiel d'entrer à l'école. Ils doivent aussi permettre d'augmenter les taux d'alphabétisation, et aider les jeunes à se "fixer" dans leurs terroirs comme principaux acteurs du développement local.

Soulignons que les réformes précédentes, comme celle des programmes scolaires, ou celle intervenue en 1965 qui encourageait la

“ruralisation” de l’enseignement, contenaient déjà ces objectifs. En outre, elles envisageaient d’utiliser les langues nationales comme le principal substrat de l’enseignement. Dès lors, les autorités éducatives indiquent que les écoles satellites, pour être véritablement innovantes, doivent avoir des missions opérationnelles et non théoriques.

L’école : instrument privilégié pour le changement socio-économique et politique

Ces missions opérationnelles assignées aux ES/CEBNF répondent à la volonté constante de mettre l’école au service d’une amélioration du contexte socio-économique et politique. Elle a, en effet, été instrumentalisée en ce sens par les différents régimes du Burkina Faso. Elle fut ainsi utilisée au lendemain des indépendances comme le creuset pour créer l’union des différentes ethnies et pour la construction de l’État-Nation ; en période révolutionnaire, elle fut transformée en cadre de mobilisation sociale et utilisée pour changer la mentalité des jeunes Burkinabè, afin qu’ils fassent leur l’idéologie révolutionnaire. Actuellement, l’école sert d’instrument pour consolider la démocratie et le développement local.

En effet, avec l’avènement des régimes en démocratisation dans de nombreux pays africains, le credo de l’école pour tous est renforcé (Lange, 1998). Ce credo a eu un écho accru avec la conférence de Jomtien en 1990, dont les conclusions mirent l’accent sur l’école de base pour tous comme un droit universellement reconnu. Avec les ES/CEBNF, l’État espère accorder une chance supplémentaire d’accès scolaire au plus grand nombre d’enfants burkinabè. Cela est d’autant plus pertinent qu’en 1995, trente-cinq ans après son indépendance politique, le Burkina Faso ne scolarisait qu’un peu plus de 32 % des enfants en âge de rentrer à l’école.

Pourtant, les ES/CEBNF sont, pour certains, des expérimentations trop “précipitées” : elles n’ont pas été suffisamment réfléchies et partagées avec les communautés. Les observations et les critiques allant dans ce sens soulignent que cela ne peut qu’être préjudiciable aux expérimentations de ce genre. Malgré ces critiques, il est reconnu qu’avec les ES/CEBNF le Burkina Faso possède enfin des atouts nécessaires pour révolutionner son système éducatif, pour le rendre plus démocratique ; mais qu’il faut éviter de généraliser ces expérimentations sans avoir préalablement marqué le pas pour mieux les redéfinir et les orienter.

Pour d’autres observateurs, les ES/CEBNF sont des innovations scolaires qui n’ont de validité que dans la forme, non dans le fond. Barreteau et al (1998) soulignent par exemple qu’il leur semblerait quelque peu prématuré de tirer dès aujourd’hui des conclusions sur ce « *renouveau pédagogique* ». Pourtant, les concepteurs de ce projet des ES/CEBNF ne manquent pas de mettre en avant que « *le caractère novateur de ces*

structures apparaît aussi bien au niveau des infrastructures matérielles et techniques qu'à celui plus délicat de la définition des contenus des programmes, ainsi que leur mise en œuvre, et du personnel d'enseignement et d'encadrement : par exemple la participation des populations à certains exercices de formation et d'éducation » (Document de Projet, 1995 : 16-17).

En somme, les ES/CEBNEF ne se soustraient point aux interrogations sur la qualité de l'enseignement fourni et sur les perspectives qu'elles offrent. Ces interrogations sont-elles pertinentes ?

De la qualité et du contenu de l'enseignement des ES.

Bien que les ES/CEBNF soient en cours d'expérimentation, une évaluation de leur pertinence et de leur qualité a été entreprise par l'UNICEF et le MEBA. Réalisée à mi-parcours du projet, elle a fait le parallèle entre les écoles satellites et les écoles classiques mères (ECM), destinées à recevoir les élèves de ces dernières. La qualité de l'enseignement a été appréciée à travers une approche comparative entre les élèves de deuxième année des ES et ceux du Cours Préparatoire 2^e année (CP2) des écoles classiques mères. L'évaluation s'est faite sur le calcul et la dictée et a concerné une dizaine d'écoles sur une trentaine de créées.

Pour les élèves de 3^e année des ES, comparés à ceux du CE1 des écoles classiques mères, l'évaluation des niveaux a concerné la dictée, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire, le calcul (arithmétique, géométrie et le système métrique).

La performance des élèves des écoles satellites de 2^e année comparée à celles des élèves des écoles classiques niveau CP2 donne les résultats suivants.

Matières	Moyenne par type d'école sur 10	
	École satellite	École classique
Dictée	4,22	5,05
Calcul	5,93	3,01

Source : MEBA, 1998

Les résultats révèlent qu'en dictée, la performance des classes témoins est supérieure à celle des écoles satellites de 20 %. L'évaluation note cependant que la moyenne la plus basse observée (1,43) se trouve dans les classes témoins (elle est de 1,62 dans les autres). De plus, la performance des classes témoins indiquée par la moyenne connaît des écarts plus importants que ceux des écoles satellites. Ceci indique des disparités fortes dans la connaissance des élèves des classes témoins en

dictée, et ce davantage que pour les élèves des écoles satellites. En calcul, ces derniers ont une performance nettement supérieure à celle de leurs camarades des classes témoins (5,93 contre 3,01). De surcroît, 66 % des premiers ont eu la moyenne, contre 23 % seulement des seconds.

Plus édifiant, le test de calcul a montré que dans les écoles satellites un seul élève avait obtenu 0, contre 27 (soit 15 % des élèves) dans les écoles classiques. Pour la note maximale 10, on comptait 9 élèves dans le premier type d'école (environ 6 % des élèves testés) contre 2 élèves (soit seulement 1 %) du second type. Ces résultats accordent une meilleure qualité de l'enseignement aux élèves de 2^e année des ES comparative-ment à leurs collègues du CP2 des ECM. Il est vrai que la performance globale de l'ensemble des élèves n'est pas très élevée, mais les résultats des écoles en expérimentation sont encourageants.

Matières	Moyenne par type d'école sur 10	
	École satellite	École classique
Dictée	4,96	3,82
Grammaire	4,45	3,94
Conjugaison	3,85	2,68
Vocabulaire	6,08	4,19
Opérations	6,81	1,81
Problème	4,18	0,42

Source : MEBA, 1998

Cette performance des élèves de la 2^e année des écoles satellites se poursuit-elle en 3^e année ?

Au regard des résultats du tableau, on note que, dans toutes les matières, les élèves de 3^e année de ces écoles sont plus performants. Certes, la moyenne n'est obtenue qu'en vocabulaire et en opérations, mais les notes indiquent que les écoles classiques connaissent une véritable crise de la qualité de l'enseignement. Les notes sont toutes inférieures à 4. Selon l'évaluation, si les élèves des écoles satellites ont des notes faibles en français, c'est qu'ils ont tardivement commencé dans cette matière. Ces retards ont donc contribué négativement à la qualité du rendement scolaire.

Retenons en conclusion que, selon les évaluations, le niveau général des élèves est assez bon dans les écoles satellites, les classes de ces établissements sont mieux tenues, plus propres, mieux équipées, et les élèves souvent très éveillés, que le bilinguisme fondé sur l'usage et l'apprentissage par les langues nationales constitue un atout considérable, enfin que les élèves sont mieux encadrés, car les effectifs des classes sont moins pléthoriques que dans les écoles classiques.

En somme, l'intégration de ces écoles dans leur milieu, impliquant la participation communautaire, présente des avantages pour la réussite scolaire des enfants et pour leur adaptation à leur milieu. Leur confiance en soi se trouve ainsi accrue et la participation des parents à la gestion de ces écoles ne peut qu'avoir agi favorablement sur les performances. Ces innovations pédagogiques correspondraient, somme toute, à l'attente de beaucoup de parents. Ce type d'expérimentation, qui fonctionne avec la contribution des communautés, contribuerait à asseoir les bases réelles du développement local prôné par la décentralisation.

En dépit de ces appréciations positives qui caractérisent les écoles satellites, de nombreux problèmes subsistent.

Par exemple, l'absence de documents pédagogiques, qui auraient dû être fournis après leur conception et production par les services et directions du MEBA, entraîne des poches de médiocrité dans certaines écoles privées de ces outils.

Les retards mis dans les démarrages de la scolarisation pour les écoliers de première année, accentués par les difficultés des enseignants des écoles satellites, doivent être correctement appréciés et corrigés. Par exemple, en 1996/97 dans les écoles de Sisségoué et dans le Sindou, ils ont empêché l'apprentissage du français dans les classes de 2^e année.

Le bilinguisme exigeant une formation, les autorités doivent aussi mettre davantage l'accent sur celle des enseignants et, surtout, celle de leur superviseur, en exigeant qu'ils aient une bonne connaissance des langues locales. Les premiers doivent aussi être formés à une meilleure utilisation des outils pédagogiques consolidant l'usage et l'apprentissage des langues nationales comme langues d'enseignement.

Quant aux conditions des enseignants, des solutions idoines doivent être trouvées, et leurs motivations salariales plus régulières, car ils se trouvent dans des conditions difficiles qui ne garantissent point leur stabilité, ni leur maintien dans ces écoles. Tel est bien le sens des déclarations de jeunes enseignants au sujet des écoles satellites : si elles existent et fonctionnent, disent-ils, c'est en raison du chômage qui frappe les jeunes. Ils ajoutent que, s'ils sont employés quelques fois de façon méprisante, c'est parce qu'ils n'ont rien d'autre à faire...

Cette attitude des enseignants des écoles satellites pose la question essentielle de leur avenir : *ont-ils la possibilité de se présenter aux examens professionnels du MEBA ? Que deviendront-ils après ces trois années des ES ?* Ces questionnements repris dans l'évaluation suffisent à encourager la réflexion sur les modalités et les conditions requises pour la généralisation des ES/CEBNF. Tant que des réponses ou des garanties sérieuses ne seront pas trouvées à la situation et aux conditions des maîtres de ces innovations pédagogiques, n'est-ce pas là courir le risque de ne pouvoir généraliser ces innovations ? L'évaluation note d'ailleurs que, « *si les enseignants ne soupçonnent pas de réponses à leurs ques-*

tionnements, il est évident qu'ils seront démotivés, agressifs vis-à-vis du programme. N'est-ce pas cela qui les amène à souhaiter que leurs écoles soient normalisées pour voir concrétiser leurs efforts au CÉP ? »

Il est donc inopportun de vouloir généraliser ces écoles satellites si l'on ne résout pas actuellement le problème du maintien des enseignants. On risquerait alors de voir ces établissements tenus, comme au Mali, par « des enseignants parlant le français de Moussa », autrement dit par des gens n'ayant pas le niveau et les connaissances requises pour tenir ces classes.

En plus de ces difficultés internes, on note le souhait des communautés de s'engager à construire les classes manquantes au fur et à mesure de la progression de leurs élèves. Pour les parents, les écoles satellites ne correspondent plus à leurs attentes, au regard de leur implication et de leurs engouements. Dès lors, ils annoncent qu'il n'est pas souhaitable que leurs enfants poursuivent leur cursus dans des écoles classiques mères ; ce qui, de leur avis, fera apparaître de nouveau les obstacles comme les difficultés physiques d'accès, surtout pour les filles.

Ces attitudes des parents posent la question essentielle de la dénomination actuelle de ces écoles dites satellites, et touchent également à l'orientation et à l'avenir même de ces innovations. Dès lors que ces établissements peuvent être normalisés, les parents sont quasiment unanimes à résister au transfert de celles-ci vers les ECM. Face à ces résistances, qui sont compréhensibles — car les écoles constituent encore des symboles forts de modernité et de développement —, ne faut-il pas alors que les ES soient effectivement normalisées et désignées comme « écoles de participation communautaire » (EPC) ? Ce qui conviendrait mieux par rapport à la désignation actuelle d'écoles satellites...

Les Centres d'éducation de base non formelle ne connaissent pas, eux, cet engouement. Leur finalité est encore mal élucidée au niveau des communautés. Ils sont d'ailleurs plutôt assimilés à des cadres d'éducation pour adultes que pour enfants. Pour les parents, les enfants inscrits dans les CEBNF sont plus proches des réalités agricoles que scolaires. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à proclamer que, si telle est la vocation de ces centres, ils sont aussi compétents qu'eux pour ce type de formation. Cette incompréhension de la finalité des CEBNF confirme la nécessité d'expliquer aux populations et aux communautés la philosophie réelle de ces centres d'éducation ; ce qui leur permettrait d'avoir un ancrage certain dans les milieux où ils sont implantés.

Conclusion

Après avoir été *creuset du développement*, puis *instrument de mobilisation révolutionnaire*, l'école est de nos jours le *cadre d'expérimentation*

de la participation communautaire au développement endogène. Si cela est louable, il reste que les innovations pédagogiques actuelles n'ont souvent pas connu une véritable phase de sensibilisation des bénéficiaires et des acteurs. Ainsi, si des parents proposent d'autres alternatives, contrairement aux objectifs de début (comme pour les écoles satellites), ou manifestent des réticences (à l'encontre des centres d'éducation de base non formelle), c'est, selon eux, que les missions opérationnelles et la philosophie qui sous-tendent ces innovations n'ont souvent pas été très explicites. C'est pourquoi le plaidoyer engagé pour ces innovations doit se poursuivre, afin qu'elles ne connaissent pas le même sort que les précédentes. Mieux préparer les communautés et les différents acteurs impliqués, cela constitue une condition de la réussite des ES/CEBNF comme instruments fiables pour le développement scolaire et local.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRETEAU (D.), LEMETAYER (L.), YARO (A.), 1998, « Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso, des innovations durables ? », Ouagadougou, IRD, 20 p.
- BARRETEAU (D.) et YARO (A.), 1997, « Lecture des statistiques scolaires du Burkina Faso, Année 1994-1995 », *Les études et documents de l'UERD*, Ouagadougou, ORSTOM-UERD, n° 2, 95 p.
- BARRY/TRAORE (M.), BADINI (M.-A.), SANOU (M.-O.), KABORE (M.P.), 1998, « Résultats des tests des ES/CEBNF », Ouagadougou, MEBA.
- LANGE (M-F), 1998, *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*, Paris, Karthala, 254 p.
- MEBA (DEP), 1995, « Projet Ecoles Satellites et Centres d'éducation de base non formelle », Ouagadougou, document de projet, 61 p.
- YARO (Y.), 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso, une analyse socio-démographique et perspectives 1995-2006*, Paris I - Sorbonne, Thèse de démographie, 391 p.

Les écoles de Téra au Niger

Choix des parents et politique scolaire

Daniel Barreteau et Yacouba Tiné***

L'objectif de cette étude est de décrire les motivations qui poussent les parents à inscrire leurs enfants dans un type d'école plutôt que dans un autre. Pour ce faire, nous avons mené une enquête, par entretiens, auprès de soixante parents dans une petite ville du Niger, Téra. Celle-ci nous paraissait représentative quant à la diversité de l'offre éducative au Niger, puisqu'elle compte dix écoles « traditionnelles » (où l'enseignement est entièrement en français), une école franco-arabe (ou « médersa »), une école expérimentale (où l'on enseigne le zarma et le français) et une vingtaine de petites écoles coraniques (celles-ci étant considérées comme « informelles »). Bien que les choix des parents soient plus limités qu'il n'y paraît, du fait de l'importance numérique des écoles traditionnelles et des écoles coraniques par rapport aux autres, il nous a semblé intéressant de mettre au clair les positions des parents à un moment où, plus que jamais, on ne parle que de « crise du système éducatif » et de « réforme ».

Cette étude a un caractère exploratoire. Elle se veut plus qualitative que quantitative, plus descriptive que théorique. Fondée sur un échantillonage restreint, elle ne prétend pas traduire les opinions de l'ensemble de la population nigérienne à l'égard du système éducatif. Elle entend simplement donner un aperçu des attitudes de quelques parents dans une localité. Toutefois, les résultats de cette enquête seront mis en parallèle avec les conclusions d'une enquête sociolinguistique à grande échelle, menée auprès de « cadres », de parents et d'enseignants. Nous tirerons de ces différents résultats quelques propositions pour une rénovation de la politique linguistique et éducative.

Introduction

L'arrondissement de Téra

Téra est un chef-lieu d'arrondissement situé au sud-ouest du Niger. La population de l'arrondissement était estimée à 363 651 personnes en 1997, dont un tiers constitué de nomades (Touaregs, Peuls). La répartition ethnique (tableau page suivante) montre qu'il y a une majorité de Songay-Zarma.

* Linguiste, Directeur de recherche, IRD, Ouagadougou, Burkina Faso.

** Maîtrise de linguistique, Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger.

Songay-Zarma	60%
Touareg	15%
Peul	14%
Hausa	8%
Gurmance	2%
Autres	1%
Total	100%

L'agriculture et l'élevage, pratiqué dans certaines zones, sont les deux activités principales. L'exode vers les pays côtiers est très important, surtout pour les jeunes gens et les hommes.

Les écoles formelles

L'Inspection de l'Enseignement du Premier Degré (IEPD) de Téra comptait 101 écoles formelles en 1993-1994 (dont un jardin d'enfants)¹. Plus de la moitié des villages de l'arrondissement ne disposait d'aucune école. Une offre scolaire insuffisante, des difficultés économiques et une mauvaise acceptation de l'école, telles pourraient être les raisons majeures du faible taux de scolarisation : le taux brut de scolarisation était estimé à 15 % pour l'ensemble de l'arrondissement en 1993-1994 (contre 29 % à l'échelle nationale). Il est passé à 20 % en 1996-1997, 23 % pour la Direction régionale de l'enseignement et de la recherche (DRER) de Tillabéri (dont dépend l'IEPD de Téra), et 30 % pour l'ensemble du Niger². L'IEPD de Téra se situe au 28^e rang par rapport aux 39 Inspections du pays.

	scolarisables	scolarisés	taux de scolarisation
Téra	62 441	12 626	20,2%
Tillabéri	284 420	66 730	23,5%
Niger	1 540 810	464 267	30,1%

Source : DEP, *Annuaire des statistiques scolaires 1996-1997*, Niamey, Niger.

¹ D'après le *Rapport de fin d'année 1993-1994* de l'IEPD de Téra.

² Le taux brut de scolarisation primaire est obtenu en rapportant les effectifs des élèves du primaire tous âges confondus à la population des enfants âgés de sept à douze ans.

Dans l'ensemble du pays, la grande majorité des écoles formelles sont de type "public traditionnel", comme on peut le constater dans le tableau suivant qui concerne l'année 1996-1997.

Type	SECTEUR					
	Public		Privé		Ensemble	
Traditionnel	2 838	92,6%	37	1,2%	2 875	93,9%
Médersa	104	3,4%	39	1,3%	143	4,7%
Expérimental	41	1,3%	-	0 %	41	1,3%
Spécialisé	4	0,1%	-	0 %	4	0,1%
Total	2 987	97,5%	76	2,5%	3 063	100%

Source : DEP, *Annuaire des statistiques scolaires 1996-1997*, Niamey, Niger.

À Téra même, il y avait 11 écoles en 1993-1994 (dont un jardin d'enfants). Sur les dix écoles primaires, on comptait huit écoles traditionnelles, une médersa et une école expérimentale. L'école Téra-Garçons date de 1917, la médersa de 1971 et l'École expérimentale de 1981.

Les résultats au Certificat de fin d'étude du premier degré (CFEPD) ont été catastrophiques en 1993-1994 (surtout pour l'école Téra-Garçons), en raison des nombreuses grèves durant l'année scolaire. Les résultats ont été les suivants pour les trois écoles qui nous intéressent.

Téra-Garçons	Présentés	Admis	Pourcentage
Garçons	50	3	6%
Filles	27	0	0%
Total	77	3	5,2%

Médersa	Présentés	Admis	Pourcentage
Garçons	19	3	15,8%
Filles	19	6	34,6%
Total	38	9	23,7%

Expérimentale	Présentés	Admis	Pourcentage
Garçons	14	3	21,4%
Filles	26	1	3,8%
Total	40	4	10%

Source : IEPD de Téra, *Rapport de fin d'année 1993-1994*, Niger.

Des résultats tout aussi mauvais ont été enregistrés pour l'ensemble de l'Inspection. Ainsi, en comparant les taux de réussite pour l'Inspection de Téra et pour le Niger (chiffres de 1996-1997), on constate que le niveau des élèves est extrêmement faible dans cette zone, les échecs scolaires accumulés ayant une influence évidente sur les représentations et les attitudes des parents à l'égard de l'école³.

Téra	Présentés	Admis	%	Niger	Présentés	Admis	%
Filles	561	74	13,2%	filles	23 390	6 965	29,8%
Garçons	860	157	18,3%	garçons	38 744	11 781	30,4%
Total	14 211	2 311	16,3%	total	62 134	18 746	30,2%

Source : DEP, *Annuaire des statistiques scolaires 1996-1997*, Niamey, Niger.

Les écoles informelles

Peu d'informations sont actuellement disponibles sur les écoles coraniques du Niger (ce sont les seules écoles informelles considérées ici) et leur poids au sein de la population (Laouali et Kadir, 1988, Meunier, 1995 et 1997, Souley, 1998). Un intérêt se manifeste cependant quant à leur insertion dans l'ensemble du système éducatif (Inné *et al.*, 1995, Dalbéra et Dumont, 1996, Laouali, 1997), tant elles jouent un rôle essentiel pour la formation religieuse et morale des enfants et des adultes, ainsi que pour l'apprentissage, en arabe, de la lecture et de l'écriture.

En novembre 1998, nous avons identifié à Téra 19 écoles coraniques, certaines n'étant pas encore en place du fait des travaux agricoles des "marabouts"⁴. Il y avait, au total, 471 élèves dont 421 jeunes (en âge d'être scolarisés dans le système formel). Les effectifs des écoles coraniques sont importants, mais les jeunes talibés ne représentent qu'un tiers de l'ensemble des élèves des écoles formelles : 421 talibés contre 1 335 élèves dans le système éducatif moderne. De surcroît, beaucoup d'enfants fréquentent à la fois l'école coranique et l'école moderne.

Douze écoles ont été fondées avant 1990, la plus ancienne datant de 1953. C'est presque toujours le marabout ou le père du marabout actuel qui a créé l'école. Dans le quartier du marché, les écoles fondées par Tayb Missaoudi, marabout d'origine algérienne, connaissent un grand succès puisqu'elles comptent à elles seules plus de la moitié des élèves (242).

³ Voir Barreteau et Souley (1997) pour une étude des résultats scolaires au CFEPD sur neuf ans, dans la communauté urbaine de Niamey.

⁴ Les marabouts sont les maîtres des écoles coraniques.

Du point de vue de sa structure et de son fonctionnement, l'école coranique, en tant qu'institution privée, dépend d'un individu qui se considère comme chargé d'une mission par Dieu. Son objectif principal est l'apprentissage du Coran et des *Hadith* (enseignement théologique, propos du Prophète). Les élèves sont surtout de la ville de Téra. Ceux qui viennent des arrondissements voisins sont logés chez le marabout, dans des cases rudimentaires construites à l'écart de la maison du maître.

Pour compléter ce tableau de la situation du système éducatif, on se doit d'évoquer ici les problèmes de la non-scolarisation (70 % des jeunes), de la déscolarisation et du refus de l'école (Barreteau et Daouda, 1998).

Les points de vue des parents

L'école expérimentale

En 1996-1997, l'école expérimentale de Téra comptait 155 élèves répartis comme suit, par niveau et par sexe⁵.

	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Garçons	13	19	8	11	13	14	78
Filles	19	14	10	8	9	17	77
Total	32	33	18	19	22	31	155

Source : Données recueillies auprès du directeur de l'école.

Comme on le voit, la parité garçons/filles est bien respectée et les effectifs ne sont pas très importants (26 élèves en moyenne par classe), surtout en CE1, CE2 et CM1. On y enseigne le zarma durant les trois premières années, le français étant introduit progressivement, à l'oral puis à l'écrit.

Les populations ignorent souvent les avantages de l'enseignement dispensé dans les écoles expérimentales. Beaucoup ne sont pas très convaincus de leur choix. De fait, les enfants qui fréquentent ces écoles proviennent souvent de quartiers avoisinants : la proximité est un facteur déterminant dans le choix des parents. Toutefois, certains parents ont été attirés par l'école expérimentale du fait des bons résultats obtenus. D'autres y trouvent intérêt du fait que les langues nationales y sont enseignées et que cela facilite l'apprentissage du français. Pour une personne, l'expérience devrait même être généralisée comme au Nigeria. Des parents, impliqués dans le fonctionnement de l'école, semblent répéter

⁵ Le CI est le " cours d'initiation ", correspondant à la première année du primaire.

tout simplement les arguments qu'on développe généralement pour valoriser les écoles expérimentales : « *C'est une école qui facilite l'acquisition du français après l'apprentissage en langue nationale* ».

Les critiques portent sur le fait que les populations ne sont pas assez informées sur les méthodes, les objectifs et les avantages des écoles expérimentales. Il y a un manque évident d'information et de sensibilisation. Dans l'état de léthargie où se trouvent les écoles expérimentales (manque de formation et de suivi des maîtres, manque de documents...), rien n'a été fait pour démontrer l'utilité de ces écoles. Du reste, elles sont très peu nombreuses et le plus souvent cantonnées dans les quartiers périphériques des villes, ou dans des villages isolés.

D'après les entretiens que nous avons eus, il ressort que les plus hostiles à l'école expérimentale sont les fonctionnaires qui craignent de ne pas trouver les mêmes écoles pour leurs enfants s'ils étaient mutés dans une autre région. Aux dires d'un parent, même les enseignants n'opteraient pas pour cette école pour leurs propres enfants. Ceux qui ont l'expérience de voyages dans des pays étrangers (les "exodants") craignent de ne pas pouvoir s'exprimer et de devoir travailler en dehors de leur région d'origine. Tandis que certains se prononcent franchement contre l'enseignement des langues nationales, d'autres doutent de leur réel apport pour l'alphabétisation. Ils souhaiteraient voir les élèves formés à des métiers (comme cela était prévu dans les textes au départ), ou que l'on enseigne le Coran dans toutes les écoles.

Ainsi l'école expérimentale, malgré tous les efforts accomplis (sur le plan des méthodes et des documents didactiques), continue-t-elle d'évoluer timidement, comme en marge de la société.

L'école franco-arabe

La première école franco-arabe a, elle, été fondée au Niger en 1958, à Say. L'ambition de ce type d'établissement est d'assurer une éducation aux dimensions à la fois spirituelle et temporelle. Ce système mixte devait donner satisfaction à tous, même à ceux qui étaient réticents à « l'école des Blancs ».

L'école franco-arabe publique de Téra a été créée en 1971. Elle compte six classes et totalise un effectif de 323 élèves répartis comme suit :

	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Garçons	44	36	38	27	21	18	184
Filles	21	31	25	24	18	20	139
Total	65	67	63	51	39	38	323

Source : Données recueillies auprès du directeur de l'école.

Les effectifs sont importants (une moyenne de 54 élèves par classe), et même supérieurs à ceux des autres écoles.

La majorité des parents ont inscrit leurs enfants (ou certains d'entre eux) à l'école franco-arabe — se détournant ainsi de l'école traditionnelle —, en raison de la dégradation de l'économie et du système éducatif. Ils ont perdu confiance. Certains sont même résolument contre "l'école des Blancs". À défaut de connaissances et d'emplois à la sortie de l'école, ils préfèrent orienter leurs enfants vers la médersa, où ils auront "au moins" une initiation à l'arabe et un enseignement religieux.

Comme on pouvait s'y attendre, le choix de l'école franco-arabe est motivé par des objectifs religieux ou pour des questions de respect des "traditions" et de l'ordre établi. L'initiation à l'arabe compte pour beaucoup, mais aussi le fait que l'on y enseigne à la fois cette langue et le français. Du reste, certains admettent la prédominance de la langue française au Niger et reconnaissent son statut.

L'engouement pour l'école franco-arabe est donc manifeste, par déception du système classique mais aussi par attirance pour une éducation religieuse et morale, plus rassurante dans cette période de crise. Signe de leur désarroi et de leur impuissance, les parents s'en remettent totalement à Dieu : « Dieu seul peut nous sauver de cette affaire », disent-ils ; ou encore : « La situation de l'école nigérienne est déplorable mais Dieu peut tout résoudre », « Je pense que ce n'est pas seulement l'école qui est malade, c'est tous les secteurs de la vie. La solution n'est rien d'autre que le courage et le travail et Dieu sera à nos côtés », « Les problèmes sont créés par Dieu, c'est à lui seul de les résoudre », « L'école se dégrade. Elle a perdu son prestige d'enfant. Cette crise est liée à la crise généralisée de l'économie. Je pense que seul Dieu peut résoudre cette crise ».

L'école traditionnelle : Téra-Garçons

L'école traditionnelle Téra-Garçons totalisait, elle, un effectif de 236 élèves (uniquement des garçons comme son nom l'indique), répartis dans 7 classes :

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2 A	CM2 B	Total
31	30	47	30	44	28	26	236

Source : Données recueillies auprès du directeur de l'école.

À l'exception du CM2 (qui a été dédoublé), on remarque que les effectifs ne sont pas très importants (une moyenne de 34 élèves par classe, mais elle serait de 39 si l'on ne comptait qu'une classe de CM2).

Le Directeur de cette école estime que l'excès de liberté, le manque de châtiement corporel, le manque de suivi de la part des parents, sont à la base de la dégradation de l'enseignement au Niger. Les parents réagissent négativement depuis quelques années suite aux échecs, aux abandons, au renvoi massif des élèves. Ils considèrent que l'école ne remplit pas sa fonction. La Sous-Préfecture qui, autrefois, faisait pression sur les parents sur la base de la liste des absents établis par les enseignants, a cessé de jouer ce rôle. Le nombre grandissant de chômeurs à la sortie de l'école ne fait qu'augmenter les désillusions des parents. L'image de l'école, faiblement enracinée dans une population largement analphabète, se trouve de plus en plus ternie. On notera que rien n'est dit de la crise économique et sociale que traverse le pays, alors que de nombreuses grèves, dues au paiement irrégulier des salaires, ont fortement perturbé le rythme et les résultats scolaires.

Les propos des parents traduisent leur mécontentement profond. Peu d'entre eux se sont exprimés sur le choix même de ce type d'école : le fait que l'école traditionnelle (en français) est tellement majoritaire dans le pays semble entraîner un "non-choix" de leur part. Ceux qui inscrivent leurs enfants dans les écoles traditionnelles savent que beaucoup n'en sortiront pas avec des diplômes et seront tout simplement rejetés à un moment donné. Beaucoup sont critiques à l'égard du système éducatif en général, et désemparés par les échecs scolaires. Un père de famille est même devenu complètement hostile à l'école suite à l'échec de tous ses enfants. Selon les parents interrogés, l'éducation des enfants n'est pas non plus assurée, de sorte que les jeunes écoliers ne respectent plus leurs parents et aggravent les problèmes d'autorité. À ces problèmes de déperdition, de moindre socialisation et de manque de débouchés dans le monde du travail s'ajoute la "perte" de la main d'œuvre des enfants lors de la vieillesse de leurs parents.

Cependant, certains parents (surtout ceux qui ont eu à séjourner dans les pays étrangers) pensent qu'il faut persévérer malgré tout. D'aucuns montrent même de fermes résolutions. Tout n'est pas à rejeter dans l'école traditionnelle : l'enfant, l'adulte de demain, comprendra que l'école lui aura servi à quelque chose. L'école n'a plus les mêmes ambitions, mais, même en cas d'échec, elle est utile pour le développement. Les propos d'un père de famille analphabète vont bien dans ce sens : « *Je pense que le fait de savoir lire, écrire, n'est pas négligeable. Ça peut aider dans la vie* ».

Certains se sont même présentés comme des zélotes de la langue française, les progrès de la société leur paraissant liés à sa maîtrise et à la connaissance, qu'elle facilite, des sciences et des techniques. Le français est important car il continuera à avoir un rôle de promotion sociale, de communication pour les migrants. C'est « *la langue que les gens écoutent* » ; « *Le français est la langue de travail. Il n'a pas d'égal parmi les*

langues nationales. Les gens qui le connaissent préfèrent l'utiliser dans les conversations au détriment des langues du pays ». Un réparateur de montres va encore plus loin dans ce sens : « Tous les miracles sont faits par les Blancs et c'est grâce à leur langue, le français, qu'on peut entendre ou découvrir ce qui se passe. Celui qui parle et écrit bien le français est sauvé ». D'autres parents se sont fait une raison quant au rôle indispensable du français.

Parmi ceux qui mettent leurs enfants à l'école traditionnelle, beaucoup sont sceptiques à l'égard de l'enseignement des langues nationales et ne se sentent pas très attirés par l'école expérimentale, lorsqu'ils n'y sont pas hostiles.

Terminons ce chapitre en mettant en exergue les propos de deux pères de famille qui, à leur manière, accréditent le savoir scolaire et l'enseignement en français : « Je suis analphabète. Je ne connais pas très bien le terrain de l'école, mais je vois les enseignants faire grève tous les mois, les élèves qui rentrent à la maison. Mais nous devons marcher avec. Chaque chose en son temps. C'est pourquoi Dieu a fait la nuit et le jour, la chaleur et la fraîcheur, la pluie et la sécheresse. Dieu est maître de la situation et il est le seul à les résoudre. Je pense que le fait de savoir lire, écrire, n'est pas négligeable. Ça peut aider dans la vie ». « Bien que l'enseignement se dégrade, je pense qu'il faut envoyer les enfants à l'école pour qu'ils ne regrettent pas plus tard. Je te dis que ce n'est que plus tard, quand on sera grand, qu'on voit l'erreur des parents. Grandir sans savoir lire et écrire en français de nos jours, c'est très mauvais. On est comme un aveugle qui n'a pas un enfant pour le conduire. Il faut éviter cette situation aux enfants. Le travail ou la réussite est une affaire de Dieu. Il faut toujours regarder le côté positif des choses. Je crois qu'il faut espérer dans la vie. »

Les écoles coraniques

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons recensé 19 écoles coraniques à Téra. À l'exception des écoles fondées par Tayb Missaoudi, qui comptent 242 élèves au total (de 60 à 90 par établissement), les autres écoles coraniques ont généralement des effectifs limités : 229 élèves pour 16 écoles, soit une moyenne de 14 par école.

Une certaine complémentarité, sinon une concurrence, s'est établie entre les écoles coraniques et les écoles formelles, puisque beaucoup de talibés (en âge scolaire) fréquentent à la fois les deux types d'établissement. Selon les parents, cette situation résulte de la perte de confiance dans l'école traditionnelle, perçue de plus en plus comme étant sans issue. L'école coranique paraît mieux adaptée aux attentes minimales de la population. Un parent qui confie son enfant à un marabout s'attend à ce qu'il forme un adulte socialisé et un bon musulman

— quelqu'un qui croit en Dieu, qui pratique l'islam, qui respecte les coutumes et qui, grâce à un minimum de connaissances en arabe, soit capable de faire les prières.

Les parents ont évidemment tendance à inculquer leurs propres valeurs à leurs enfants et à leur faire reproduire le parcours qu'eux-mêmes ont suivi, soit d'une manière radicale, en n'inscrivant leurs enfants qu'à l'école coranique, soit en les scolarisant simultanément à l'école traditionnelle, ce qui est le cas le plus fréquent. Il arrive également que des parents "panachent" la scolarisation de leurs différents enfants, en en plaçant certains à l'école coranique, d'autres à la médersa et d'autres encore à l'école traditionnelle, tentant ainsi d'en récolter le maximum de bénéfiques (voir les stratégies "mixte" et "plurielle" mises en évidence par Gérard [1995] au Mali).

Les attraits de chaque type d'école

Nous avons essayé de cerner comment les parents réagissent face à la diversité de l'offre scolaire dans une situation de crise généralisée de la société et du système éducatif. Pour synthétiser ces positions, nous essaierons de dégager quels sont les attraits de chaque type d'école.

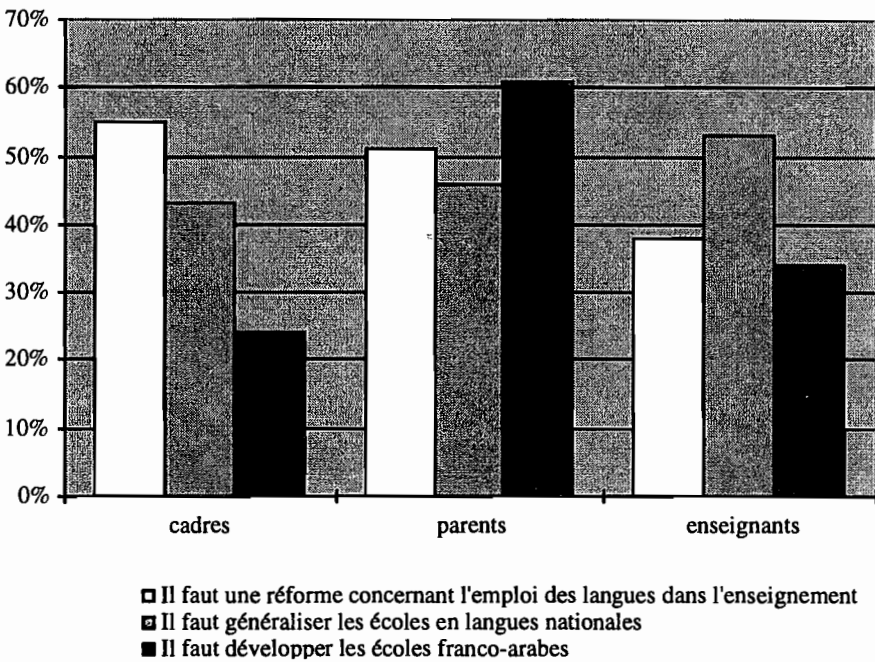
Notons tout d'abord, en dehors des questions de stabilité (régulation des salaires qui éviterait les grèves à répétition), le souci des parents d'un "rendement" interne et externe de l'école. Ainsi réagissent-ils en fonction des résultats obtenus, quel que soit le type d'école.

Concernant les choix scolaires proprement dits, il nous faut reprendre le débat (toujours d'actualité pour les planificateurs) sur une éventuelle généralisation des écoles expérimentales. Comme les parents l'ont souligné, ces écoles n'ont pas obtenu un franc soutien de la part de l'État, malgré les résultats obtenus (qui seraient satisfaisants). Le nombre extrêmement restreint d'écoles expérimentales et leur dispersion (une trentaine d'écoles réparties sur l'ensemble du territoire) n'ont pas contribué à leur accréditation. Depuis plus de dix ans, elles semblent condamnées à une mort lente. Toutefois, il faudrait bien se garder d'enterrer ce projet, puisque la Loi N°98-12 du 1er juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien vient de remettre les langues nationales à l'honneur — il est vrai d'une manière plus réaliste par rapport au projet de réforme de 1975, repris lors de la Conférence nationale et des États généraux de l'éducation (Inné *et al.*, op. cit.). On ne fait plus référence maintenant à une langue dite "unitaire", mais à des langues "nationales" ou des langues "maternelles".

Le corps enseignant — et les intellectuels en général — semblent favorables à l'extension, sinon à la généralisation des écoles expérimentales (Hassimiou, 1994-1995), tandis que les "cadres" seraient plus réservés (Mahadi, 1994-1995) et que les parents souhaiteraient plutôt un dévelop-

pement des écoles franco-arabes (Amadou, 1995)⁶. C'est ce qui est ressorti de sondages réalisés auprès de ces trois catégories de personnes. Dans une étude récente (Barreteau *et al.*, 1997), nous avons synthétisé les résultats et les avons traduits dans un graphique qui laisse apparaître des divergences entre les positions des "intellectuels" et celles des parents en général.

Figure 1. Solutions linguistiques pour pallier la crise du système éducatif selon les cadres, les parents, les enseignants



L'engouement des parents pour l'école franco-arabe est incontestable (les effectifs des classes en témoignent). À la rentrée scolaire, chacun cherche à inscrire son enfant dans cette école, considérée comme la gardienne des traditions. À défaut de succès scolaire, les parents apprécient de pouvoir donner une instruction religieuse à leurs enfants. À la manière des écoles libres en France, à une certaine époque, les écoles franco-

⁶ Il y a un certain recouvrement dans la définition de ces catégories de personnes, mais les "parents" ont été plutôt choisis parmi les "non-cadres" tandis que les "cadres" n'étaient pas (majoritairement) des enseignants.

arabes semblent attirer les parents autant pour la transmission et le respect de certaines valeurs communautaires que pour les succès escomptés.

Quant à l'école traditionnelle, il semble que le choix de ce type d'école ne soit pas " marqué " (c'est un choix par défaut du fait de sa prédominance), bien que certains parents soient tout à fait positifs à l'égard de la scolarisation, et particulièrement de l'enseignement en français. L'école traditionnelle ayant quasiment le monopole de la scolarisation au Niger, tous les problèmes se retournent contre ce type d'enseignement.

Beaucoup de parents, cependant, ont pour seul souci de faire de leurs enfants (ou du moins de certains d'entre eux) de simples cultivateurs ou des " marabouts ", au point d'adopter uniquement un enseignement islamique, ou tout simplement de refuser l'école. La stratégie d'une telle démarche de la part d'un chef de famille consiste à choisir parmi ses enfants celui qui le remplacera un jour, soit pour assurer la continuité des affaires familiales, soit pour se « *mettre en paix* » avec Dieu (à la manière des familles chrétiennes françaises où il était bien considéré de compter, parmi ses enfants, un représentant du clergé).

Conclusion

Le système éducatif nigérien a subi de plein fouet la crise économique, sociale et politique traversée par le pays depuis les années 80, depuis la chute du prix de l'uranium. Malgré un accroissement considérable des effectifs depuis 1966-67 (qui doublent tous les dix ans), les taux de scolarisation ont tendance à stagner (autour de 30 %) depuis 1986-1987. Pour illustrer cela, il nous suffit de mettre en parallèle les effectifs et les taux bruts de scolarisation depuis trente ans :

Année scolaire	Effectifs du primaire	Taux brut de scolarisation
1966-1967	70 657	10,6%
1976-1977	159 519	16,4%
1986-1987	293 511	30,6%
1996-1997	464 267	30,1%

Source : DEP, *Annuaire des statistiques scolaires 1996-1997*, p. 38.

Avec l'accroissement démographique et la crise économique, tout concourt à une remise en question du système éducatif (mais aussi des valeurs de la société) : l'aggravation des conditions matérielles d'enseignement, qui a conduit à de nombreuses grèves, la démotivation des enseignants et des cadres de l'enseignement, les insuffisances quant à

⁷ Cela se vérifie encore plus en milieu rural.

la formation et au suivi des maîtres, le passage automatique d'une classe à une autre, l'institution du double flux (y compris dans des petites villes où cela n'était pas vraiment justifié), la baisse des niveaux et le renvoi massif d'élèves en fin de cycle, le manque de structures de formation et de débouchés à la sortie de l'école. Malheureusement, les analyses qui sont faites de cette crise cernent rarement toute la complexité des phénomènes (à l'exception de quelques rapports comme celui de Dalbéra et Dumont [1995], qui mériterait d'être plus connu), et s'en tiennent à des " clichés " du type : « *Le système éducatif nigérien est en crise et cette crise provient essentiellement du fait que l'enseignement se fait dans une langue " étrangère ", le français. Il faut réformer le système en profondeur* ».

Même si nous partageons en partie cette assertion, on ne saurait réduire la crise du système éducatif nigérien à cette simple causalité. Sans opter délibérément pour " la " réforme du système éducatif, ainsi qu'on l'observe dans de nombreux rapports comme celui de Inné *et al.* (1995), par exemple, ou pour un développement des écoles franco-arabes privées, ainsi que le préconise Meunier (1997), nous préférons pour notre part en rester à l'exposé des points de vue variés, voire antinomiques, des parents que nous avons rencontrés, sans chercher à vouloir simplifier leurs dires ni à prendre position. On voit bien que les opinions des parents sont très partagées concernant la situation et surtout l'avenir de l'école au Niger. Chaque forme de scolarisation comporte des éléments positifs mais aussi des faiblesses. Quelle que soit l'orientation idéologique des uns et des autres, force est de constater que les choix des parents ne semblent pas déterminés principalement par des questions d'ordre linguistique mais plutôt par des principes d'" efficacité ". Et, dans la situation extrêmement difficile que traverse le pays, ils se disent prêts à " essayer " toute solution qui les sortirait de la crise.

Face à ces demandes " multiformes " et compte tenu de l'ampleur de la crise, il conviendrait certainement de repenser la politique linguistique et éducative, de manière résolue mais sans excès (en approfondissant les réformes mais sans les généraliser trop vite), et surtout de revoir la gestion de l'école en tenant compte des acquis, des critiques et des demandes (notamment des parents), en resituant l'institution scolaire dans son temps et dans son milieu, et en essayant de maximiser son efficience à tous les niveaux (efficacité interne et externe). Une telle orientation supposerait que l'on écoute (ce que nous avons essayé de faire à travers cette enquête) et que l'on responsabilise davantage les différents partenaires de l'école et les instances éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADOU ALI (I.), 1994-1995, *Les choix des parents face aux questions d'éducation et de langues au Niger. Exemples de Say, Kollo, Niamey*, Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Abdou Moumouni de Niamey, Mémoire de maîtrise en linguistique, Département de linguistique, 97 p.
- BARRETEAU (D.), 1996, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Synthèse des résultats d'un programme de recherche*, Niamey, ORSTOM, 61 p.
- BARRETEAU (D.), 1997, « Système éducatif et multilinguisme au Niger : des illusions et des espoirs », *Séminaire sur la gestion des situations plurilingues*, Niamey, Université Abdou Moumouni de Niamey & Université de Lausanne, 16-17 juin 1997, 12 p.
- BARRETEAU (D.), 1998, « Politiques linguistiques et éducatives : quelques pistes pour sortir de l'impasse », in Barreteau (D.) (ed.), *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso. Recueil d'articles*, Ouagadougou, ORSTOM, pp. 33-45.
- BARRETEAU (D.) (avec coll. Amadou Ali Ibrahima, Hassimiou Boureima, Mahadi Sani), 1996, « Positions des partenaires de l'école sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger », Communication au Colloque *Politiques linguistiques : mythes et réalités* (Dakar, 16-18 décembre 1995), AUPELF-UREF, 13 p.
- BARRETEAU (D.) et DAOUDA (A.) (éds.), 1997, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Résultats scolaires, Double flux*, Paris-Niamey, ORSTOM, Université Abdou Moumouni de Niamey, 178 p.
- BARRETEAU (D.) et DAOUDA (A.) (éds.), 1998, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Déscolarisation et formations alternatives*, Paris-Niamey, ORSTOM - Université Abdou Moumouni de Niamey, 216 p.
- BARRETEAU (D.) et SOULEY (A.), 1997, « Analyse des résultats scolaires du primaire dans la Communauté Urbaine de Niamey », in Barreteau (D.) et Daouda (A.) (éds.), *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger, Résultats scolaires ; Double flux* Paris-Niamey, Orstom - Université de Niamey, pp. 15 -93.
- DALBERA (C.) et DUMONT (B.) (avec coll. Madougou (A.) et DARKOYE), 1995, *Étude d'orientation et de définition d'actions prioritaires pour une relance de l'éducation au Niger (Financement F.E.D.)*, Proman, République du Niger, Ministère des finances et du plan, Délégation de la Communauté Européenne en République du Niger, 113 + 63 p.
- DIRECTION DES ÉTUDES ET DE LA PROGRAMMATION, 1998, *Annuaire des statistiques scolaires 1996-1997*, Niamey, Ministère de l'Éducation Nationale, 151 p.

- GÉRARD (É.), 1995, « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 595-615.
- HASSIMIOU (B.) 1994-1995, *Le multilinguisme dans les établissements scolaires au Niger*, Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Abdou Moumouni de Niamey, Mémoire de maîtrise en linguistique, Département de linguistique, 123 p.
- INNE (M.), IBRAHIM (H.), HAMIDOU (S.), 1995, *Étude pour l'analyse, la formulation et la proposition d'une programmation d'activités pour une relance des écoles expérimentales et centres d'éducation de base non formelle*, Niamey, SNV-Niger, 46 + 24 p. multigr.
- INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ DE TERA, 1995, *Rapport de fin d'année 1993-1994*, Téra, 122 p.
- LAOUALI (M.-M.), 1997, « Rapport de l'étude sur les implications pratiques de l'éducation islamique au Niger », Florida State University, Center for Policy Studies in Education (Abel Project), 35 p.
- LAOUALI (M.-M.) et KADIR (G.-A.), 1988, *La diversification de l'éducation de base au Niger (3 études de cas)*, Paris, Institut International de Planification de l'Éducation, 86 p.
- MAHADI (S.), 1994-1995, *Politiques linguistiques et éducatives au Niger*, Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Abdou Moumouni de Niamey, Mémoire de maîtrise en linguistique, Département de linguistique, 115 p.
- MEUNIER (O.), 1995, « Enseignement de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa. Le cas de la ville de Maradi (Niger) », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 617-634.
- MEUNIER (O.), 1997, *Dynamique de l'enseignement islamique au Niger. Le cas de la ville de Maradi*, Paris, L'Harmattan, Coll. Études africaines, 283 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1998, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°1, juillet 1998, Numéro Spécial, 15 p.
- SOULEY (A.), 1998, « L'enseignement coranique dans la Communauté Urbaine de Niamey : organisation, fonctionnement, population », in Barreteau (D.) et Daouda (A.) (eds.), 1998, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Déscolarisation et formations alternatives*, Paris-Niamey, ORSTOM - Université Abdou Moumouni de Niamey, pp. 151-191.
- TINE (Y.), 1995, *Les jeunes déscolarisés et l'échec scolaire dans les écoles primaires au Niger. Étude sociolinguistique*, Université Abdou Moumouni de Niamey, Mémoire de maîtrise en linguistique, Département de linguistique, 102 p.

Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako

Bénédicte Kail*

Pour aborder ce lien entre enjeux et pratiques de scolarisation, nous sommes partis des pratiques éducatives de trente ménages¹ bamakois, que nous avons confrontés aux niveaux de scolarisation atteints par des individus rencontrés auparavant, entre février 1994 et juin 1995. Notre démarche étant essentiellement compréhensive, nous avons cherché à réunir, pour les comparer, des situations diversifiées. Notre échantillon n'est donc en aucun cas représentatif de la population bamakoise. Sur la base de la littérature traitant de l'insertion professionnelle² et des déterminants familiaux de la scolarisation³, nous avons principalement retenu deux ensembles de critères : la Situation Socio-Économique (SSE) et la composition familiale des ménages (ménages dirigés par un homme monogame, un homme polygame ou une femme).

Partant de l'hypothèse que la composition des quartiers dépend du revenu de ses habitants, nous en avons choisi trois, présentant des caractéristiques distinctes en termes d'habitat, d'infrastructures et d'équipement : Bozola, l'un des quartiers originels de Bamako, Badalabougou-Séma, un quartier résidentiel, et Taliko, un ancien village devenu quartier périphérique spontané. Puis, à partir des données de l'Enquête Malienne de Conjoncture Économique et Sociale (EMCES), nous avons sélectionné onze ménages de Bozola, dix ménages de Badalabougou-Séma, et neuf ménages de Taliko. Nous avons de cette façon pu retenir des ménages dirigés par des hommes monogames, des hommes polygames et des femmes. Enfin, en nous basant sur le niveau d'équipement propre aux ménages (voiture, mobylette, réfrigérateur, télévision, magnétoscope), nous avons estimé leur Situation Socio-Économique (SSE). Cela nous a permis de lever l'hypothèse initiale et de constater que, là encore, notre échantillon n'est pas représentatif de la population. (Nous avons sept ménages de SSE élevée, dix de SSE moyenne et treize de SSE faible.)

* Sociologue.

¹ Le ménage est défini comme « un groupe d'individus, apparentés ou non, vivant sous le même toit ou dans le même bâtiment et partageant leurs repas, qui ont une même source de revenus et mettent en commun les éléments essentiels à leur niveau de vie, sous la responsabilité d'un chef dont l'autorité est reconnue par tous les membres » (Mali, EMCES, 1996 : 3).

² Rodgers et Standing, 1981 ; Bocquier, 1992.

³ Peck, 1978 ; Caldewemme et al, 1985 ; Gérard, 1992 ; Marcoux, 1993.

Les pratiques éducatives globales.

Les pratiques de scolarisation des chefs de ménages peuvent se diviser en cinq cas de figure : 1) Une scolarisation de tous les membres du ménage à l'école publique ; 2) Une scolarisation de tous à la médersa⁴ ; 3) Une scolarisation de tous, mais "mixte", entre l'école publique et la médersa ; 4) Une scolarisation qui, quand elle a lieu, se fait à l'école publique uniquement ; 5) Une scolarisation qui, quand elle a lieu, est "mixte".

Notons aussi que, s'il y a un jeune non-scolarisé, il s'agit toujours d'une fille. Les trente ménages se répartissent de la façon suivante, selon le statut matrimonial du chef de ménage et sa SSE :

	1 - École publique	2 - Médersa	3 - École publique ou médersa	4 - École publique ou rien	5 - École publique, médersa ou rien.	Total
Monogame	Mohamed Mama Moussa Mamadou Ali Amara Seydou		Almany Sambou		Salif	10
Polygame	Modibo	Abdoulaye	Morifing Aka Aïssa	Amadou Sékouba Souleymane		8
Femme	Madina Mariam Assitan			Assetou Sophie	Mariétou Aminata Salimata	8
Jeune	Marc Siakia Sidigui		Alpha			4
Total	14	1	7	5	3	30

SSE élevée

Prénoms commençant par un A = ménages de Bozola (quartier Ancien)

SSE moyenne

Prénoms commençant par un M = ménages de Badalabougou-Séma (quartier intermédiaire)

SSE faible

Prénoms commençant par S = ménages de Taliko (quartier Spontané)

⁴ École religieuse où sont enseignés, le plus souvent en arabe, le Coran et des matières générales, dont la lecture, l'écriture et le français (cf. Brenner, 1993 ; Kavas, 1996).

⁵ É. Gérard (1992 : 413) parle de "stratégie mixte" quand les parents choisissent d'envoyer certains de leurs enfants à l'école publique laïque, d'autres à la médersa ou à l'école coranique ; de "stratégie simple" quand tous leurs enfants vont dans le même type d'établissement, et de "stratégie plurielle" quand certains enfants sont inscrits à l'école publique, d'autres à la médersa et d'autres encore à l'école coranique. Dans notre échantillon, aucun parent n'a décidé d'envoyer un enfant à l'école coranique exclusivement, la stratégie plurielle n'est donc pas représentée et la mixité concerne uniquement l'école publique laïque et la médersa.

En ce qui concerne les jeunes, nous avons considéré leur propre vécu scolaire, celui des membres du ménage dont ils ont la charge et ce qu'ils déclarent souhaiter pour leurs enfants.

Malgré tous les dysfonctionnements du système, la scolarisation à l'école publique (cas 1 et 4) reste la plus fréquente. Près de la moitié des ménages que nous avons rencontrés y a mis tous ses membres (cas 1). Plus encore, si nous considérons ceux qui n'ont pu scolariser tout le monde mais qui ont envoyé à l'école publique ceux qu'ils ont pu (cas 4), ce sont près des deux tiers des ménages qui ont fait le choix de l'école publique — et d'elle uniquement.

Le cas le moins fréquent est représenté par la scolarisation à la médersa de l'ensemble des membres du ménage (cas 2). Elle ne concerne qu'un ménage, celui d'Abdoulaye.

En revanche, un tiers des ménages a eu une pratique "mixte" de scolarisation (cas 3 et 5), que ce soit avec l'ensemble des membres (cas 3) ou d'une partie seulement (cas 5).

Sur un autre plan, ni la SSE du chef de ménage, ni son statut matrimonial ne suffisent à expliquer ses pratiques éducatives. Une SSE élevée conduit systématiquement à une scolarisation de tous les membres du ménage à l'école publique laïque. Cependant, les chefs de ménage de SSE faible peuvent avoir une pratique identique (même si cela implique certains "choix", comme nous le verrons ultérieurement). Néanmoins, tous les ménages monogames de SSE élevée ou moyenne choisissent l'école publique pour tous les membres dont ils ont la charge.

Analyse des caractéristiques des ménages selon les cas

Pour le cas numéro un (scolarisation de tous les membres à l'école publique), l'idéal type est constitué par un ménage monogame de SSE élevée dont le chef, quadragénaire récent, a été scolarisé et travaille comme salarié. En détaillant la liste relative à ce cas, il apparaît rapidement que nous y retrouvons également *tous* les ménages de SSE élevée, *tous* ceux dont le chef a été scolarisé au-delà du CEP, et la grande majorité des jeunes. *La scolarisation à l'école publique est donc à la fois dépendante des revenus du ménage, de la propre scolarisation du chef de ménage, et de la génération d'appartenance.* Ainsi, le fait de disposer des moyens suffisants domine sur le fait d'être monogame ou polygame. De même, le fait d'être jeune domine sur la SSE d'appartenance.

Des exceptions existent cependant.

Seydou, chef de ménage de SSE moyenne, n'a pas été scolarisé et travaille comme tâcheron pour le gouvernement. Il se rend compte quotidiennement des avantages obtenus par les plus scolarisés que lui. Assitan, une femme de SSE faible, a subi une baisse de niveau de vie

après la "disparition" de son mari, opposant politique, et fait du commerce de plats alimentaires. Elle est la femme la plus scolarisée de sa catégorie. Tous deux souhaitent que, grâce aux études, leurs enfants accèdent à un emploi salarié : « *Que mes enfants travaillent dans le bureau, c'est ce qui me plaît*, dit Assitan. *Qu'ils étudient pour comprendre quelque chose, pour faire un travail de Blanc, c'est ce qui me plaît beaucoup.* (...) *On envoie les enfants dans l'école pour qu'ils trouvent du travail, pour qu'ils reconnaissent les parents* ».

Pour ces deux chefs de ménage, la finalité des études, c'est le travail. Cependant, il ne s'agit pas de n'importe quel travail, mais de celui qui procure reconnaissance sociale et promotion, celui qui garantit aux parents un transfert futur qui leur permettra d'assurer leurs vieux jours : le "travail de Blanc".

Ainsi, l'analyse des discours de l'ensemble des chefs de ménage de ce cas révèle que l'école représente un enjeu quant à l'insertion professionnelle pour tous, qu'ils envisagent en priorité dans la fonction publique.

Le cas numéro deux concerne un seul ménage : celui d'Abdoulaye, chef polygame de plus de soixante ans, lui-même scolarisé à la médersa, avec un statut d'artisan indépendant dans le secteur informel. « *Que tu sois instruit ou pas, dit-il, tu deviendras ce que Dieu t'a réservé comme sort dans la vie.* »

Il a néanmoins choisi une école franco-arabe sous contrat avec l'État, car il tient à ce que ses enfants étudient le français. Pour lui, l'enjeu de la scolarisation ne réside pas dans l'acquisition de savoirs facilitant une insertion professionnelle sur le marché du travail moderne, mais dans la maîtrise des savoirs religieux permettant une insertion sociale, et des savoirs minimaux en français nécessités par l'insertion urbaine. Le choix de la médersa illustre une forte adhésion à l'islam ; celui d'une école franco-arabe, une ouverture au français jugée nécessaire pour l'insertion en milieu urbain.

Le cas numéro trois correspond à l'idéal type du ménage d'un homme de SSE moyenne/faible, issu du milieu urbain. Il a été peu scolarisé, travaille comme indépendant et considère que la scolarisation est importante. Il oscille pourtant entre l'école publique et la médersa, au gré des échecs de ses enfants, des difficultés économiques et de son insertion urbaine (ce cas sera plus spécialement développé en liaison avec le cas numéro cinq).

Le cas numéro quatre est constitué de ménages polygames et de femmes de SSE faible, non scolarisé(e)s. Quand ils ont scolarisé leurs enfants, ils l'ont fait exclusivement à l'école publique. En revanche, ils n'ont pas pu se soustraire à l'obligation de laisser certains de leurs

enfants en brousse, soit pour aider leur famille aux champs après leur migration, soit parce que la loi ne leur concède pas l'autorité parentale. Ou alors, la scolarisation concerne tous les garçons mais pas toutes les filles, par nécessité économique ou par conviction personnelle à un moment donné. Écoutons le souhait de l'un d'entre eux, Souleymane, illustratif de ce groupe : « *Si tu as étudié et que tu n'as pas de travail... L'étude c'est la chance de langue (la maîtrise de la langue française). Donc tu sauras te comporter... sinon si tu trouves du travail, c'est bon* ».

Tout comme les chefs de ménage du cas numéro un (scolarisation de tous les membres à l'école publique), ceux-ci espèrent que l'école permettra à leurs enfants d'accéder à un travail correspondant à la formation dont ils auront bénéficié. Cependant, ils tablent surtout sur une acquisition des savoirs minimaux, sensée leur faciliter une insertion sociale, sinon professionnelle. Deux caractéristiques les distinguent cependant des chefs de ménages du cas numéro un : soit ils ne disposent pas de l'autorité familiale suffisante pour décider eux-mêmes du sort de leurs enfants (cas des femmes séparées ou divorcées), soit ils décident de privilégier les garçons ; cela parce qu'ils ne pourront pas faire l'effort financier nécessaire pour tous, ou par discrimination envers les filles.

Ainsi, bien que l'enjeu de la scolarisation soit le même dans les deux cas, les différences économiques jouent et pénalisent les jeunes de SSE faible, et plus particulièrement les jeunes filles.

Enfin, un idéal type se dégage du cas numéro cinq, représenté par une femme chef de ménage de SSE faible. Elle n'avait pas le libre arbitre au moment de la scolarisation de ses enfants et ceux-ci ont été scolarisés au gré des "décisions" paternelles.

La scolarisation " mixte ", entre l'école publique et la médersa

Cette pratique regroupe plusieurs cas de figures et s'observe soit au niveau de l'ensemble du ménage, soit au niveau des individus pris isolément. Ainsi remarque-t-on :

- une scolarisation des aînés à la médersa et des plus jeunes à l'école publique. Le changement est alors souvent lié à un événement précis (un mariage, une migration, etc.) et peut donc concerner un jeune en particulier ;
- un passage de l'école publique vers la médersa pour un membre du ménage, suite à un "accident de parcours" (échec ou renvoi), ou pour l'ensemble des suivants à partir du renvoi d'un énième enfant ;
- une scolarisation partielle des membres du ménage : certains sont inscrits à l'école et d'autres à la médersa, d'autres encore ne sont pas scolarisés, en raison de l'autorité parentale ou des difficultés économiques.

Pour comprendre cette pratique, il faut d'abord rappeler qu'il y a au Mali un nombre très élevé de renvois, que ceux-ci soient dus à de mauvais résultats scolaires ou à l'exacerbation d'enseignants surchargés.

Dans le cas d'un passage de l'école publique à la médersa, cette dernière est vécue comme une alternative et une réaction contre la première. Lorsqu'elle concerne un enfant en particulier, il s'agit autant de le "punir" de s'être fait renvoyer de l'école publique, que de l'empêcher de se retrouver dans la rue.

Aka, qui a eu recours à la médersa après le renvoi de ses aînés de l'école publique laïque, dit par exemple : *« J'ai détesté moi-même l'école. Parce qu'ils ont renvoyé tous mes enfants qui sont allés à l'école. Quand celle-là a eu l'âge de la scolarisation, (...) j'ai laissé de côté l'école pour l'envoyer à la médersa. J'ai aussi envoyé le jeune frère à celle-là quand il a un peu grandi... On étudie pour avoir une opportunité, mais s'ils avancent dans les études, vous les renvoyez, cela sert à quoi ? »*

Pour lui, l'école publique laïque reste néanmoins plus prometteuse que la médersa. C'est pourquoi, non seulement il essaiera d'y scolariser ses plus jeunes, mais retirera même l'un de ses fils de la médersa pour l'y inscrire : *« Il a étudié jusqu'en 5^oA (...). Nous l'avons enlevé de la médersa pour l'emmener à l'école en 1^oA. Bon, au lieu qu'il parte en 9^oA, il a épuisé sa scolarité en 3^oA. (...) Mais si tu vois que j'ai enlevé celui de la médersa pour l'emmener à l'école, c'est parce que tout le pays marche sur le français, et puis c'est plus facile de trouver du travail à l'école qu'à la médersa ».*

La scolarisation à l'école publique laïque représente pour Aka un double enjeu : celui d'une promotion sociale par le biais d'un travail que seule l'école peut permettre, et celui d'une insertion sociale grâce à la maîtrise du français. Ainsi, même si l'école publique déçoit, elle garde la faveur des populations appelées à scolariser leurs enfants.

Cela se vérifie dans les autres cas de passage de la médersa à l'école publique.

Aïssa et Sambou, par exemple, n'ont pas décidé de la scolarisation de leurs premiers nés, parce qu'ils n'étaient pas en mesure de l'assumer (le premier travaillait en France et le second n'en avait pas les moyens financiers). Dans les deux cas, ce sont les mères de ces chefs de ménage qui ont choisi de mettre ces enfants à la médersa. Cependant, dès qu'ils l'ont pu, Aïssa et Sambou ont placé leurs cadets à l'école publique laïque. Aïssa a même retiré le fils aîné de sa seconde femme de la médersa pour l'y inscrire.

Quant à Morifing, son arrivée à Bamako et sa seconde femme (elle-même scolarisée) lui ont fait prendre conscience du fait que l'école publique offrait plus de possibilités pour une insertion professionnelle que

la médersa. Il a donc scolarisé ses plus jeunes enfants à l'école publique, alors que les plus âgés avaient, eux, fréquenté un établissement religieux : « (...) parce que ça dépend aussi des milieux. Là où j'étais, c'est un village. Bon, lorsque je suis venu à Bamako, le milieu auquel je participe... il est que les enfants aillent à l'école, pour pas qu'ils aient de difficultés à se... c'est devenu une langue internationale, auquel on a besoin de savoir lire. Donc ces enfants, ils font les deux, après l'école ils font l'école coranique ».

Pour lui, associer l'école publique et l'enseignement coranique, qu'il effectue lui-même le matin dans son jardin puisqu'il est imam, permet de s'adapter à son nouveau milieu tout en respectant ses croyances et les traditions familiales en matière de religion. L'enjeu n'est pas tant l'insertion professionnelle que l'insertion urbaine.

Ces trois cas de passage de la médersa à l'école publique mettent bien en évidence l'évolution des enjeux de la scolarisation. Mais une évolution distincte d'un cas à l'autre : pour Morifing, elle ressortit surtout à son insertion en milieu urbain ; dans les cas d'Aïssa et de Sambou, il s'agit davantage d'une évolution générationnelle.

En outre, les trois seuls commerçants hommes de notre échantillon ont tous fait passer leurs enfants de la médersa à l'école publique. Le sens du passage nous conforte ainsi dans l'idée qu'il s'agit d'une réelle stratégie d'insertion sociale qui passe par l'acquisition des savoirs minimaux, que seule l'école publique laïque peut prodiguer. Tandis que chez les deux fonctionnaires qui ont eu une démarche inverse, la scolarisation à la médersa fait suite à une déception après un échec dans le public. Il s'agit alors davantage d'une tentative de scolarisation maximale et d'un refus de laisser l'enfant dans la rue. En revanche, chez les deux travailleurs au statut plus précaire, ce sont avant tout les contraintes économiques qui déterminent la pratique de scolarisation.

Bien évidemment, scolariser ses enfants à l'école publique laïque ne signifie pas pour autant que ceux-ci parviennent à obtenir un diplôme, ni que la scolarisation s'effectue sans discrimination sexuelle.

Les niveaux scolaires atteints et les différences filles-garçons.

En termes de probabilité, notre étude a permis de montrer qu'un jeune issu d'un ménage de SSE élevée a plus de chances d'être scolarisé à l'école publique laïque et de poursuivre des études que ceux de SSE faible⁶. Deux jeunes hommes de cette dernière catégorie ont néanmoins

⁶ Il nous est impossible de faire ici le détail des résultats permettant d'arriver à cette conclusion, mais ceux-ci peuvent être lus dans Kail, 1998.

atteint le lycée, tous deux étant dans des ménages où ils dépendent de leur mère. Un troisième a même effectué des études supérieures.

Quelques remarques s'imposent cependant : pour ces trois jeunes, la scolarisation a été possible grâce à leur mère, qui a pris en charge la poursuite des études en tant que chef de ménage ou a fait intervenir ses relations pour obliger le père à scolariser leur enfant. Ces femmes n'ont pas hésité à faire preuve d' "acharnement scolaire" ⁷ et à utiliser tous les moyens disponibles pour la réussite de leurs enfants (jugement supplétif ⁸, poursuite des études dans le privé après deux échecs dans le public, scolarisation précoce, et aide des filles ⁹ dans les trois cas). Enfin, la réussite était pour ces trois jeunes un enjeu personnel. Siakia, par exemple, voyant tous ses amis partir à l'école tandis qu'il restait à la maison en raison d'un léger handicap physique, a souhaité, lorsqu'il a pu intégrer l'école après obtention d'un jugement supplétif, atteindre un degré supérieur à celui de ses camarades ; ce qu'il a réussi. Les résultats de ces jeunes sont cependant moindres. Inscrits dans des filières moins prestigieuses que les étudiants des autres SSE et dans l'impossibilité de poursuivre leurs études à l'étranger, ils souffrent d'un handicap pour leur insertion professionnelle ¹⁰.

Ainsi, la situation économique et sociale de ces trois femmes s'est traduite par un investissement sélectif : les jeunes de SSE faible ayant réussi à aller au-delà du DEF sont, en effet, des jeunes *garçons*.

Dans les ménages de cette condition, lorsque la poursuite de la scolarisation est possible, elle ne peut se faire que pour certains membres du ménage et s'opère le plus souvent au détriment des filles. Plus précisément, elle concerne les fils aînés.

L'argument avancé par ces chefs de ménage est que la jeune fille est destinée à quitter sa famille d'origine pour intégrer le ménage de son futur époux, alors que le garçon, et plus particulièrement l'aîné, devra pourvoir à l'entretien de ses parents (et de ses plus jeunes frères et sœurs), lorsque ceux-ci ne seront plus en mesure de le faire. Ainsi, *la sélection*

⁷ Le Pape (M.) et Vidal (C.), 1987.

⁸ Un jeune, né en 1960, a ainsi pu être déclaré né en 1963 lors d'un jugement supplétif, ce qui lui a permis d'être scolarisé alors qu'il avait dépassé l'âge légal du recrutement (qui se situe entre six et huit ans).

⁹ Il s'agit d'une aide économique (apport monétaire grâce à l'exercice d'une activité, le plus souvent commerciale) ou matérielle (prise en charge d'une partie des activités domestiques) rendue possible par une absence, ou une interruption précoce, de scolarisation.

¹⁰ Le lien entre la nature et le niveau du diplôme et l'insertion professionnelle, effectuée ou projetée, a été développé dans d'autres travaux (Bocquier, 1992 ; Kail, 1998).

*des enfants par leurs parents trouve sa légitimation dans la division sexuée des rôles et participe de ce fait à sa reproduction*¹¹.

En outre, les déperditions scolaires sont plus importantes chez les filles que chez les garçons. Trois facteurs président à cette inégalité dans la scolarité : le fait qu'au Mali l'école et le travail participent d'un tout (l'acquisition d'un statut social), le statut sexuellement différencié des individus et, enfin, la discrimination sexuelle sur le marché du travail.

Pour l'ensemble des jeunes, le passage à l'âge adulte est conditionné par le mariage et la constitution d'une famille, de sorte que l'homme célibataire, même âgé, ne pourra jamais participer aux réunions d'hommes ; la mère célibataire, elle, ne sera pas autorisée à prendre place dans les réunions de femmes ; enfin, la femme mariée sans enfants y sera moins considérée que la mère de famille. Parallèlement, les critères d'insertion sociale diffèrent pour la femme et pour l'homme. Pour "prendre femme", ce dernier doit être en mesure de subvenir à ses besoins et à ceux de ses futurs enfants, ce qui passe nécessairement par une insertion préalable sur le marché du travail. La jeune fille n'a, elle, pas cette obligation, son insertion sociale n'est pas conditionnée par son insertion professionnelle.

Nous comprenons ainsi que les jeunes filles n'investissent pas l'école de la même manière que les garçons. Ce ne sont donc pas seulement les parents qui légitiment leur moindre investissement dans la scolarisation féminine par la division sexuée des rôles, mais également les jeunes filles elles-mêmes qui, en ayant intériorisé les modèles sociaux de leurs aînés, les reproduisent à leur tour¹².

Il faut enfin souligner que les jeunes lauréats, garçons et filles, ne peuvent pas faire valoir leur diplôme de la même façon sur le marché du travail. Les jeunes hommes peuvent tenter les concours de la fonction publique directement avec le DEF¹³ (c'est d'ailleurs la finalité première des études pour un certain nombre d'entre eux) ; les jeunes filles doivent, elles, poursuivre des études supérieures ou suivre une formation complémentaire de deux à quatre ans après ce même diplôme pour pouvoir prétendre à une insertion professionnelle grâce aux études. Ceci explique aussi leur moindre investissement scolaire. Pour les jeunes en effet, comme pour les chefs de ménage, les études sont "fonctionnalisées" et jugées en fonction de ce qu'elles peuvent "rapporter" en terme de

¹¹ Conclusion qui corrobore celles de plusieurs auteurs de *L'école et les filles en Afrique* (Lange (éd.), 1998), notamment E. Gérard, L. Proteau et R. Marcoux pour le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Mali.

¹² Conclusion que souligne également E. Gérard (1998) à propos d'autres pays (cf. Lecarme, 1992).

¹³ Le DEF (Diplôme d'Études Fondamentales) sanctionne le second cycle de l'enseignement fondamental et conditionne l'entrée dans le secondaire.

promotion sociale. De fait, seules les jeunes filles qui savent pouvoir poursuivre des études au-delà du DEF s'investissent dans l'école. Nous n'avons d'ailleurs constaté une absence de différence entre la scolarité des garçons et celle des filles que dans les ménages de SSE élevée.

Le lien entre la pratique scolaire et la finalité professionnelle assignée à la scolarisation est ainsi encore plus flagrant pour les jeunes filles que pour les jeunes hommes. Leurs possibilités d'insertion professionnelle par les études étant plus réduites que celles des jeunes hommes, leurs chances d'étudier sont plus dépendantes de la situation socio-économique du chef de ménage et de ses convictions.

On comprend dès lors que les jeunes n'investissent pas dans la scolarité de la même manière. D'une part, il s'agit davantage pour eux de s'insérer sur le marché du travail que d'avoir un niveau d'études élevé ; d'autre part, l'accès sexuellement différencié à l'emploi engage, de la part de ces jeunes, des pratiques différentes — en l'occurrence en matière de formation. Ainsi, des jeunes en position de chefs de ménage, par exemple, nous ont dit avoir pris eux-mêmes la décision d'arrêter leurs études pour s'orienter plutôt vers l'apprentissage ou un cycle court, alors que leur famille les poussait à poursuivre leurs études et que leurs résultats scolaires le leur permettaient. D'autres jeunes ont choisi d'interrompre leur scolarité entre 13 et 15 ans pour entrer en apprentissage et se sont basés sur l'âge plutôt que sur le niveau atteint, considérant l'école (ou la médersa) comme un lieu d'attente avant d'avoir l'âge requis pour une formation professionnelle sur le tas. Enfin, plusieurs jeunes filles qui savaient ne pas pouvoir faire des études longues ont "choisi" d'interrompre leur scolarité dès qu'elles ont eu l'opportunité de se lancer dans le commerce, ceci alors qu'elles n'étaient pas en échec scolaire. Ces jeunes "déscolarisés" peuvent donc être vus, non pas comme des "exclus" du système scolaire, mais comme des acteurs ayant choisi une insertion professionnelle qui ne nécessite pas l'acquisition de savoirs scolaires.

Ainsi la scolarisation et la poursuite des études sont-elles relatives : dans bien des cas, elles sont subordonnées à l'impératif de s'insérer sur le marché du travail et ne constituent pas un enjeu en soi. Elles sont bien plutôt l'un des moyens pour parvenir à cette fin, qu'une fin en elles-mêmes. L'enjeu, ici, est bien de s'insérer socialement et professionnellement. Mais, après enquêtes, il semble bien conditionné par trois types de facteurs au moins : l'identité et le statut social de l'individu (fille ou garçon, de SEE élevée ou faible, de parents — voire de mère — scolarisés ou non), la configuration du marché du travail et les critères d'insertion professionnelle, enfin, au niveau particulier des représentations, le degré d'adéquation entre l'instruction et l'emploi. Ces facteurs se combinent bien souvent : on constate en effet que les garçons trouvent plus facile-

ment un emploi que les filles ; et ce avec un diplôme moindre. De même, socialement parlant, les jeunes de SSE élevée ont davantage que les autres à la fois que les ressources et la chance de poursuivre leurs études et de trouver un emploi. Les pratiques de scolarisation observées mettent aussi en évidence l'influence de la culture parentale dans l'intériorisation, par les jeunes, de la nécessité ou, au contraire, de l'inutilité de mener ses études au plus loin.

L'intériorisation des enjeux par les jeunes.

Dans notre échantillon, nous avons observé une intériorisation par le jeune de l'enjeu que revêt la scolarisation pour le chef de ménage lorsqu'il s'agit de l'obtention d'un diplôme. Dans un premier cas de figure, tous les chefs de ménage ayant réussi à s'insérer professionnellement grâce à leurs études ont scolarisé leurs enfants, comme l'avaient fait leurs pères. Par conséquent, si le modèle qui prévaut dans le ménage est celui d'une adhésion forte aux savoirs scolaires avec réussite dans la valorisation de ces savoirs, il y aura une tentative de reproduction et d'amplification au niveau des jeunes. Dans un second cas de figure, lorsque le père s'est inséré professionnellement comme salarié et valorise les études, les enfants sur lesquels il a projeté cet enjeu seront scolarisés, même s'il est lui-même analphabète. Ainsi, sauf dans les cas extrêmes (décès du père ou grossesse de la fille), lorsque le chef de ménage prévoit l'obtention d'un diplôme comme préalable à l'insertion professionnelle pour l'un de ses enfants, fille ou garçon, celui-ci l'obtient (même si ce statut ne conditionne pas l'emploi, car c'est une autre étape).

En revanche, ce n'est pas le cas pour l'acquisition des "savoirs minimaux". Il faut dire que la formulation de cette nécessité par les jeunes vient généralement alors qu'ils ont déjà quitté le système scolaire. Ils assimilent encore trop souvent l'école à l'entrée dans la fonction publique et ceux qui ne souhaitent pas, ou ne peuvent pas, envisager une insertion professionnelle de ce type ont, comme le dit l'expression, "jeté le bébé avec l'eau du bain". Ils ont d'autant moins fait leurs conseils de leur chef de ménage, que celui-ci ne présentait pas un modèle de réussite sociale, même si beaucoup le regrettent aujourd'hui.

Ainsi, la poursuite des études s'explique en partie par une combinaison entre l'enjeu que représente la scolarisation pour ceux qui en décident et celui qu'elle constitue pour les jeunes.

Conclusion

Dans un contexte de crise économique avec raréfaction de l'emploi, les études sont de plus en plus "fonctionnalisées". Les espérances à la sortie du système scolaire conduisent néanmoins à une "fonctionnalité"

différenciée selon les enjeux de la scolarisation. Ceux-ci sont principalement de deux ordres : la scolarisation doit permettre, soit une insertion professionnelle, soit une insertion urbaine par l'acquisition des savoirs minimaux que sont la maîtrise du français, de l'écriture et de la lecture.

Ces enjeux diffèrent selon les groupes sociaux. De façon générale, ils sont liés à la propre scolarisation des chefs de ménage (et de leurs femmes), mais aussi à leur fréquentation de la fonction publique et/ou du milieu intellectuel. Ainsi, un jeune né dans un milieu socio-économique favorisé aura davantage de chances de faire des études qu'un autre de milieu défavorisé. Cependant, nous avons observé suffisamment d'exceptions pour soutenir que la situation socio-économique, quelle qu'elle soit, ne peut à elle seule expliquer la mise à l'école et la poursuite des études, du moins pour les garçons. La mise en parallèle des itinéraires des filles et des garçons a par exemple permis de mettre en évidence un lien plus étroit entre la scolarisation des filles et la situation socio-économique du chef de ménage, que ce n'est le cas pour les garçons.

Ainsi, la sélection, lorsqu'elle s'opère, se fait au profit des garçons. Tout comme Marie-France Lange et Jean-Yves Martin (1993 : 97), nous avons constaté qu'en cas d'échec scolaire « *les filles sont plus volontiers retirées de l'école, car leur insertion sociale apparaît souvent plus aisée aux parents qui font alors appel à d'autres modes de contrôle (rôle d'aide familiale attribué aux filles, mariages précoces, activités commerciales ou, pour les plus défavorisées, placement comme domestique au sein d'une famille aisée). La baisse du niveau de vie d'une partie de la population urbaine (diminution des revenus des fonctionnaires, perte d'un travail salarié, ralentissement des activités informelles) se répercute en premier lieu sur les dépenses éducatives destinées aux filles* ».

Néanmoins, quelle que soit la finalité escomptée, la scolarisation apparaît comme nécessaire à l'ensemble des chefs de ménage. Les discours le présentent comme un phénomène nouveau, lié ici à l'insertion urbaine. Il nous apparaît, plus justement, que *l'insertion urbaine amène à la reconnaissance de la nécessaire acquisition, par tous, des savoirs scolaires minimaux*, en raison de la propagation de modèles, de pensée et d'action, inspirés de la culture écrite occidentale¹⁴. L'instruction est de plus en plus légitime, à la fois parce qu'elle est condition d'insertion sociale et professionnelle en milieu urbain, et qu'elle est valorisée par l'État et les bailleurs de fonds eux-mêmes¹⁵.

¹⁴ Cette reconnaissance n'est pas propre aux milieux urbains, mais elle est plus forte qu'en milieu rural parce que ces modèles y sont plus répandus et prégnants.

¹⁵ On pense en particulier à la déclaration de Jomtien sur l'éducation pour tous (1990), qui a impulsé, en Afrique de l'Ouest notamment, un soutien accru des États en faveur de la scolarisation.

Cette accréditation du savoir scolaire par adhésion aux modèles qui s'en inspirent ne signifie pas que la scolarisation et la volonté de poursuivre ses études le plus longtemps possible soient générales, loin de là. Cette reconnaissance doit cependant être appréciée comme un facteur essentiel de la demande scolaire croissante à Bamako, et des progrès considérables de la scolarisation dans l'enseignement fondamental (le ministère indique ainsi que les effectifs dans la capitale sont passés de 72 622 élèves en 1989-90 à 174 069 en 1997-98, pour le premier cycle privé et public, hors médersas). En outre, en combinaison avec les autres facteurs de scolarisation (statut individuel, SSE, critères d'insertion professionnelle), elle acquiert une importance croissante : cette adhésion aux savoirs minimaux se généralise en effet et tend même à l'emporter sur des facteurs autrefois discriminants, comme le niveau de ressources ou, même, la catégorie sociale d'appartenance. Gageons qu'elle sera d'ici peu, si elle ne l'est déjà (nos enquêtes ne nous permettent pas d'y répondre), un enjeu et un objectif en elle-même, et non plus seulement une condition et un moyen de l'insertion sociale et professionnelle.

La notion d'enjeux de la scolarisation apporte un éclairage nouveau en ce qui concerne les pratiques scolaires. Comme nous l'avons vu, elle permet d'analyser et de comprendre les exceptions, en l'occurrence les cas de scolarisation poussée dans des ménages de SSE faible, pour qui elle représente un gros investissement financier. Elle fournit aussi un élément de compréhension des pratiques "mixtes" de scolarisation entre la médersa et l'école publique laïque. Elle montre, enfin, la véritable dimension de faits sociaux, comme le lien entre la scolarisation et le genre, et justifie que la scolarisation soit analysée comme un phénomène complexe, en référence au champ social, politique et économique dans son ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- BOCQUIER (P.), 1992, *L'insertion et la mobilité professionnelle à Dakar*, Paris V, Thèse de démographie, 350 p.
- BRENNER (L.), 1993, « La culture arabo-islamique au Mali », in Otayek (R.) (éd.), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara*, Paris, Karthala, pp. 161-188.
- CALDWELL (J.C.), REDDY (P.H.), CALDWELL (P.), 1985, « Educational transition in rural south India », *Population and Development Review*, Vol. 11, n° 1 pp. 29-53.
- DIARRA (S.O.), LANGE (M-F.), 1998, « La diversification de l'offre et de la demande d'éducation au Mali », communication présentée lors de l'Atelier international "Savoirs et développement", France, Bondy, 25-27 mars 1998, 13 p.

- GERARD (É.), 1992, *L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, Montpellier, Thèse de sociologie, 725 p.
- GERARD (É.), 1998, « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », in Lange (M.-F.) (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp. 197-220.
- KAIL (B.), 1998, *L'insertion des jeunes sur le marché du travail à Bamako (Mali). Enjeux de la scolarisation et de l'insertion professionnelle*, Paris, EHESS, Thèse de sociologie.
- KAVAS (A.), 1996, *L'évolution de l'enseignement moderne arabo-islamique en Afrique francophone. Les médersas de la république du Mali (cas de Bamako 1980-1994). Rôle social, mode de fonctionnement et contenu de l'enseignement*, Paris VII, Thèse, 496 p.
- LANGE (M.-F.), (éd.), 1998, *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254 p.
- LANGE (M.-F.) et MARTIN (J.-Y.), (éds), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, Paris, ORSTOM, Vol. 31, n° 3, pp. 563-737.
- LANGE (M.-F.) et MARTIN (J.-Y.), 1993, « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain », in *Jeunes-Villes-Emploi, Quel avenir pour la jeunesse africaine ?*, Paris, Ministère de la Coopération et du Développement, pp. 95-98.
- LECARME (M.), 1992, « Territoires du féminin, territoires du masculin : des frontières bien gardées ? » in Bisilliat (J.) (éd.), *Relations de genre et développement. Femmes et sociétés*, Paris, ORSTOM, coll. Colloques et séminaires, pp. 295-326.
- LE PAPE (M.) et VIDAL (C.), 1987, « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, novembre, pp. 64-73.
- MALI, COMMISSARIAT AU PLAN, DIRECTION NATIONALE DE LA STATISTIQUE ET DE L'INFORMATIQUE, 1996, *EMCES, Enquête Malienne de conjoncture économique et sociale*, 1994, Résultats, Bamako, 65 p.
- MARCOUX (R.), 1998, « Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », in Lange (M.-F.) (éd.), op. cit., pp. 73-95.
- MARCOUX (R.), 1993, *L'école ou le travail. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, Université de Montréal, Thèse de Démographie, Collection de thèses et mémoires sur le Sahel, n° 30, 240 p.
- PEEK (P.), 1978, « The Education and Employment of Children : A Comparative Study of San Salvador and Khartoum », in Standing (G.), Shechan (G.) (éds), *Labour force participation in low-income countries*, Genève, International Labor Organisation, pp. 177-190.
- PROTEAU (L.), 1998, « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation des filles en Côte d'Ivoire », in Lange (M.-F.) (éd.), op. cit., pp. 27-71.

Pratiques éducatives dans une société pastorale : une comparaison Kenya/Tanzanie.

*Nathalie Bonini**

À l'instar de bon nombre de sociétés pastorales — notamment africaines —, le taux de scolarisation des pasteurs Maasai, répartis du sud du Kenya au centre de la Tanzanie, se situe bien en deçà des taux nationaux. Concernant le premier cycle qui nous occupera particulièrement, il avoisine les 33 % en Tanzanie contre une moyenne nationale deux fois supérieure (Bonini, 1996 ; Unesco, 1995). Si l'écart est moindre du côté kenyan, la tendance est la même¹. Pourtant, bien que possédant en commun un faible taux de scolarisation en regard de leur moyenne nationale respective, les Maasai des deux côtés de la frontière connaissent des politiques d'éducation distinctes et sont engagés dans des activités socio-économiques diverses. Il en résulte des conditions de scolarisation, une perception de l'école et des attentes vis-à-vis de l'institution scolaire hétérogènes ; autrement dit, des enjeux de scolarisation différents. C'est à l'analyse de ces divergences que s'attachera cet article.

Pour cela, un retour au temps de la colonisation sous laquelle ont émergé les premières écoles dans ces régions est nécessaire. Nous évoquerons ensuite les transformations socio-économiques qui ont suivi les indépendances et qui ont en grande partie influencé l'attitude des Maasai des deux pays face à l'institution scolaire. Enfin, seront examinées leurs conditions de scolarisation et leurs pratiques éducatives présentes.

La scolarisation à l'époque coloniale

Contrairement au Tanganyika devenu protectorat britannique après la première Guerre mondiale, mais qui intéressait peu la métropole, les Anglais entendaient faire du Kenya voisin une colonie de peuplement ; ils investirent donc davantage dans le développement du pays. Les colons décidèrent d'occuper une partie des plaines habitées par les Maasai et, en 1904, signèrent avec eux un traité les obligeant à quitter ce territoire pour s'installer dans deux réserves. Elles seront réduites à une seule dans le sud

* Anthropologue, maître de conférences à l'Université François Rabelais de Tours.

¹ Les informations concernant la Tanzanie sont fondées sur des données de terrain, tandis que celles sur le Kenya proviennent de la littérature ethnologique, notamment : A. Gorham (1978 et 1980), K. King (1972), N. Kipury (1989), J.A. Nkinyangi (1983), A. Närman (1990) et S. Sarone (1984).

du pays sept ans plus tard. Au Tanganyika, entre 1930 et 1950, une partie des terres jadis occupées par les Maasai fut convertie en terres cultivées. À cela s'ajouta la création des parcs naturels pour protéger la faune et la flore, situés au milieu du territoire maasai mais interdits à toute résidence. Cette spoliation des terres, commune aux Maasai des deux pays — mais de plus faible ampleur au Tanganyika — et qui se poursuivit après les indépendances, eut d'importantes conséquences sur la transformation de leur mode de vie.

De part et d'autre de la frontière, les administrateurs coloniaux adoptèrent des attitudes singulières, mêlées de crainte et de reconnaissance à l'égard de ces pasteurs qu'un stéréotype vivace présentait comme de "fiers et farouches guerriers". Ces attitudes convergeaient néanmoins vers un objectif dominant : les amener à l'agriculture et à la sédentarisation complète. Cette volonté passait en partie par le développement de l'éducation scolaire, censée favoriser l'abandon de certaines pratiques culturelles et de leur mode de vie pastoral semi-nomade, jugé arriéré et peu productif.

Quelques écoles furent ainsi créées, d'abord dans les réserves maasai du Kenya puis au Tanganyika. Toutefois, leur nombre demeura très limité, les Britanniques préférant investir dans des régions à prédominance agricole, situées à proximité des enclaves des colons et jugées davantage réceptives à l'éducation de type occidental. Poussés par leur désir d'évangélisation, les missionnaires axèrent également leurs efforts éducatifs sur ces régions plus densément peuplées.

La première école missionnaire en pays maasai date de 1914 et se situe du côté kenyan, mais l'activité de ces écoles dans les réserves ne fut réellement effective qu'à partir des années cinquante, lorsqu'elle fut stimulée par la concurrence entre les missions pour gagner des convertis. À partir de 1956, il fut convenu entre les missions catholiques et protestantes que chacune d'entre elles ouvrirait deux nouvelles écoles primaires par an dans leurs zones d'influence respectives. Toutefois, peu d'enfants maasai furent concernés, et le petit nombre d'individus à même de bénéficier de cette éducation scolaire fut absorbé par les missions comme professeurs ou évangélistes. Plus encore au Tanganyika qu'au Kenya, les relations entre les missionnaires et les Maasai furent sporadiques et de faible ampleur, et les écoles missionnaires ne connurent jamais un franc succès.

De la même façon, l'essor des écoles gouvernementales en pays maasai fut plus précoce et plus important du côté kenyan, mais connu des répercussions comparables dans les deux pays. Au Kenya, un accord passé avec les principales missions autorisait le gouvernement colonial à implanter des écoles primaires dans les régions délaissées par les missionnaires. Les taxes sur les troupeaux imposées aux Maasai ainsi que les diverses amendes, comme celles qui réprimaient les raids sur le bétail,

contribuaient à leur financement. La durée du cycle scolaire était de trois ans jusqu'en 1935 — où elle passa à six —, ce qui permit aux rares élèves qui réussissaient l'examen de fin de primaire de poursuivre leur scolarité dans des établissements secondaires, situés en dehors des réserves maasai.

De l'autre côté de la frontière, la première école primaire gouvernementale du district Masai², dans laquelle étaient inscrits une vingtaine de garçons, vit le jour en 1937. La deuxième ne fut ouverte que dix ans plus tard. En 1950, on ne comptait dans ce district qu'un seul établissement post-primaire (institution aujourd'hui disparue) qui fournissait deux ou trois années d'études aux enfants sortant du primaire avec leur examen, mais aucune école secondaire.

À la veille de l'indépendance du Tanganyika, les infrastructures scolaires et le taux de scolarisation des enfants du district Masai restaient très inférieurs à ceux de la quasi-totalité des autres régions ; le contraste était particulièrement flagrant avec la région voisine du Kilimanjaro, très fortement christianisée et scolarisée. Dans les années 1950, environ 70% des enfants de ce territoire étaient scolarisés en premier cycle — contre une moyenne de 20 à 30% pour les autres régions du Tanganyika — et moins de 10% pour les enfants maasai. Au Kenya, S. Sarone (1987) estime à 13% le pourcentage d'enfants maasai âgés de cinq à neuf ans ayant reçu au moins une année d'instruction scolaire en 1962.

Malgré quelques divergences quant à l'organisation de la scolarité et aux objectifs des missionnaires comme des administrateurs coloniaux, on peut dire que les mesures éducatives mises en place pendant la colonisation et leurs répercussions furent comparables pour tous les Maasai, même si ceux du Kenya étaient un peu plus insérés dans le système éducatif que leurs voisins. En revanche, les écarts se creusèrent après la chute des empires coloniaux.

La situation socio-économique depuis l'indépendance au Kenya et en Tanzanie

Le confinement des Maasai Kenyans dans des réserves les a certes empêchés de participer au développement du pays ; en même temps, il leur a permis de bénéficier d'une paix relative, à la différence de leurs voisins agriculteurs davantage sollicités par le gouvernement colonial. Avec l'indépendance proclamée à la fin de l'année 1963 et l'intégration de la province maasai dans le système politique national, leur situation a changé.

² Le district Masai fut divisé en trois à la fin des années 1970 : les districts de Ngorongoro, dont le chef-lieu est Loliondo, Kiteto, dont le chef-lieu est Kibaya, et Monduli, dont le chef-lieu est Monduli.

À la fin des années 1960 et au début des années 1970, le pays maasai kenyan a connu ce que l'on pourrait appeler une "révolution foncière" fondée sur un programme d'adjudication de la terre, qui transformait les zones de pâturage gérées par ces pasteurs en propriétés privées individuelles ou collectives. Sur ces terres furent implantées des fermes d'élevage (ranchs commerciaux individuels et collectifs) devant améliorer la productivité de l'élevage. Comme leurs prédécesseurs coloniaux, les dirigeants du nouvel État indépendant dénonçaient l'irrationalité des pratiques pastorales traditionnelles jugées peu productives et incompatibles avec le développement de la nation. L'extension des fermes d'élevage fut établie comme moyen de commercialiser la production de bœufs et d'intégrer les activités économiques de la précédente réserve dans une économie nationale. L'objectif du gouvernement kenyan était ainsi de convertir les pasteurs maasai à l'élevage de type commercial que devait accompagner le développement de l'agriculture.

Soucieux de se protéger de l'aliénation de leurs terres par les agriculteurs, sujets aux pressions ou encouragements que l'on exerçait sur eux, enfin sévèrement affectés par la famine de 1959-1961, les Maasai ont été conduits à intégrer ces fermes d'élevage, bouleversant ainsi leurs pratiques économiques et sociales comme leur mode de vie semi-nomade. Ceux qui avaient reçu une éducation scolaire, qui savaient reconnaître la signification et la valeur des titres de propriété et qui étaient à même de participer à une économie de marché, reçurent les meilleurs bénéfices de la privatisation de la terre. Les autres se regroupèrent autour de ranchs collectifs, dont certains furent ensuite divisés en parcelles de terrain individuelles exploitées pour l'agriculture.

Sur le plan de l'éducation, cette politique de développement de l'agriculture et des fermes d'élevage eut pour effet d'augmenter le taux de scolarisation dans ces régions ; et, en retour, de contribuer à transformer le pastoralisme traditionnel. Bien que faiblement développée, l'école devenait nécessaire pour les Maasai engagés dans ces transformations.

Ce désir d'intégrer les Maasai au mouvement national s'est également traduit sur le plan culturel. Ils devaient en effet être Kenyans avant d'être Maasai, et certaines de leurs pratiques, notamment celles liées au système de classe d'âge — pierre angulaire de leur organisation sociale — furent interdites. Perçue comme une phase d'oisiveté pouvant conduire à des troubles, la période guerrière qui concernait tous les jeunes hommes de 13 à 25 ans environ fut considérablement réduite, entraînant par là même certains jeunes vers les bancs de l'école.

Également présente en Tanzanie, cette volonté d'assimilation ne s'est pas manifestée avec la même vigueur et les Maasai purent davantage conserver leurs traditions. En revanche, la réduction des pâturages amorcée pendant la colonisation s'est poursuivie après l'indépendance, à la fois au profit des parcs nationaux et de l'agriculture. Comme au

Kenya, quelques fermes d'élevage furent créées pour augmenter la productivité et contrôler la production de bétail. Mais elles n'ont pas connu l'essor escompté et furent vite délaissées. D'une manière générale, les encouragements et les pressions en faveur de la sédentarisation complète de ces pasteurs et de leur implication dans l'agriculture n'ont pas abouti aux bouleversements constatés au Kenya ; la plupart des Maasai tanzaniens ont ainsi conservé leur mode de vie pastoral, même s'ils sont aujourd'hui de plus en plus contraints de diversifier leur économie.

Les pratiques éducatives et les enjeux de la scolarisation

Les conditions de scolarisation

Présentes pendant la colonisation, les inégalités régionales en matière d'éducation se sont maintenues dans les deux pays au lendemain de l'indépendance.

En Tanzanie, l'extension de l'éducation était pourtant considérée comme un facteur de développement important, en même temps qu'elle constituait le pilier du socialisme tanzanien. La priorité fut donnée à l'instruction primaire en swahili (langue bantou), qui deviendra langue nationale de la Tanzanie indépendante. À la fin des années 1960, le président J.K. Nyerere, ancien instituteur, instaurait une politique éducative originale, dénommée "éducation pour l'autosuffisance" (Nyerere, 1972). Le premier cycle, sur lequel se concentraient la majorité des efforts en matière d'éducation, était perçu comme une fin en soi et non comme une étape vers le secondaire. Dans un pays qui comptait alors plus de 90% d'agriculteurs, la priorité économique fut donnée à l'agriculture ; enseignée dès le primaire, elle devait également contribuer à l'autosubsistance de l'école et du village. Suivant les directives du ministère de l'Éducation, les enseignants devaient « réaliser que 96% de leurs élèves deviendraient des agriculteurs » (Morrison, 1976 : 209). Pendant plus de vingt ans, le primaire ne constitua ainsi un tremplin vers le second cycle que pour une petite minorité d'élèves.

Pour lier la pratique à la théorie, les écoles étaient principalement situées au milieu des villages communautaires *ujamaa* sur lesquels reposait la croissance économique du pays. Cette nouvelle politique éducative, participant de la volonté d'amener la société tanzanienne à développer le pays sur les bases du travail communautaire et de la solidarité, fut confirmée lors de la résolution de Musoma en 1974. À l'initiative du gouvernement, cette déclaration insistait sur la définition de l'éducation comme étant au service de la communauté, plutôt que comme instrument de promotion individuelle.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que la rapide expansion du primaire qui suivit l'indépendance ait peu profité aux Maasai. D'une

part, vivant en habitat dispersé à l'extérieur des villages *ujamaa*, ils se trouvaient le plus souvent très éloignés des écoles qui, par ailleurs, ne les intéressaient guère ; d'autre part, leur mode de vie et de production pastoral correspondait peu avec l'idéal du citoyen tanzanien que l'école entendait promouvoir. Ni le gouvernement tanzanien ni les parents eux-mêmes n'encourageaient donc la scolarisation des enfants maasai.

À l'aube des années 1980, constatant l'échec des objectifs de scolarisation universelle, le gouvernement tanzanien s'attacha à combler le fossé entre les différentes régions du pays en améliorant les conditions d'éducation dans les districts les plus défavorisés. Dans l'un des trois districts maasai (Kiteto), 50 écoles primaires (sur les 55 présentes en 1996) furent ainsi construites dans la décennie 1970-1980. Mais cet effort ne suffit toutefois pas à rétablir un équilibre régional : en matière d'infrastructure scolaire et de taux de scolarisation, les Maasai sont restés aux derniers rangs. Cependant, la pauvreté de l'offre scolaire n'explique pas à elle seule le faible nombre d'enfants maasai scolarisés ; cette faiblesse résulte aussi de la nécessité de conserver à l'éducation pastorale une place importante, des activités pastorales elles-mêmes et du rejet de l'école.

La plupart des écoliers terminent le premier cycle — même si certains abandonnent l'école avant la fin, notamment à cause du mariage pour les filles et de l'entrée dans la classe d'âge guerrière pour les garçons. En revanche, la quasi totalité d'entre eux ne continue pas dans l'enseignement secondaire. Quelques élèves ayant échoué à l'examen de fin de premier cycle — et qui ne peuvent donc intégrer un établissement secondaire public — tentent leur chance dans des institutions privées généralement très coûteuses³ ; mais, dans la plupart des cas, les écoliers regagnent leur famille. Très rares sont ceux qui tentent de trouver un emploi salarié dans les petits centres urbains alentours, et encore moindres ceux qui migrent en ville.

Au Kenya, la politique éducative instituée par le gouvernement indépendant suit d'autres orientations. L'accent est également mis sur l'expansion du premier cycle, mais le gouvernement Kenyan étend davantage l'enseignement secondaire — expansion déjà amorcée avant l'indépendance —, jugé nécessaire pour le renouvellement des cadres du pays. Ainsi le taux de scolarisation en second cycle est-il passé de 20 % à 27 % de 1980 à 1992, alors que, pendant la même période, il est passé de 3 % à 5 % en Tanzanie (Unesco, 1995). Notons cependant que ces taux nationaux masquent des disparités régionales que les deux gouvernements tentent de réduire par des mesures compensatoires.

³ La première école secondaire située dans l'un des trois districts maasai est une institution privée qui date du début des années 1980.

Ainsi, dans les années 1960-1970, les Maasai kenyans voient le nombre d'écoles (principalement des internats) augmenter dans leur région. Dans le même temps, ces mesures destinées à faciliter l'accès à l'éducation rencontrent une demande d'éducation de plus en plus forte de leur part. Cette situation est particulièrement vraie dans les régions où les fermes d'élevage sont bien implantées ; là, l'école est estimée nécessaire pour l'avenir des enfants et de la famille tout entière. En outre, les profonds changements socio-économiques et culturels que connaissent les Maasai kenyans n'ont pas seulement suscité des nouveaux projets d'avenir ; ils ont également eu des conséquences sur la possibilité matérielle de scolariser les enfants. En limitant les mouvements, en déplaçant la charge du travail pastoral des enfants vers les adultes et en créant de nouveaux besoins — donc une possibilité pour les personnes éduquées d'appliquer de nouvelles connaissances —, ils ont permis d'accroître le taux de scolarisation des enfants. Sa rapide expansion ces vingt dernières années en témoigne.

C'est pourquoi, même si les Maasai kenyans sont moins scolarisés que leurs compatriotes de certains districts agricoles ou des zones urbaines, ils sont plus nombreux que leurs homologues tanzaniens sur les bancs de l'école ; ils accèdent surtout davantage à l'enseignement secondaire. Toutefois, à la différence de la situation en Tanzanie où tous sont relativement égaux devant l'école, les fortes disparités de revenu que connaissent désormais les Maasai du Kenya influencent considérablement la scolarisation de leurs enfants. Les inscriptions à l'école comme la durée de la scolarité varient ainsi entre les riches et les pauvres : la plupart des enfants issus d'un ranch individuel sont scolarisés et certains d'entre eux continuent dans l'enseignement secondaire. En revanche, au sein des ranchs collectifs qui regroupent des familles moins aisées, la proportion de scolarisés est beaucoup plus faible. Dans ce cas, les pères de famille ne peuvent pas toujours supporter le montant des frais de scolarité, aggravés par la perte de la force de travail de l'enfant (Kipury, 1989 ; Nkinyangi, 1983 ; Närman, 1990).

Il n'en reste pas moins que, pour les parents comme pour les enfants, l'école est perçue comme un moyen de promotion sociale et d'intégration dans l'économie nationale ; elle représente donc une alternative au pastoralisme traditionnel aujourd'hui menacé. Nombreuses sont les personnes qui envoient leurs enfants à l'école primaire dans l'espoir qu'ils poursuivent au-delà et, surtout, qu'ils obtiennent un emploi salarié au sortir de l'école ; perspective qui ne correspond pas aux attentes de la majorité des parents d'élèves maasai tanzaniens.

Les attentes vis-à-vis de l'école

En Tanzanie, la faiblesse de l'offre scolaire, la quasi-inexistence du passage dans l'enseignement secondaire, l'absence de mobilité sociale et

de projet d'avenir lié à l'école, enfin les activités pastorales auxquelles les jeunes Maasai prennent une large part, sont autant de limites à la scolarisation des enfants. Ne pouvant — et ne souhaitant pas — inscrire tous leurs enfants à l'école, les parents fondent leurs choix éducatifs sur deux critères : le nombre des enfants scolarisés et leur sexe.

D'une façon générale, les Maasai préfèrent envoyer leurs garçons à l'école pour bénéficier des fruits de leur éducation à leur retour. Comme on l'a vu, très peu d'entre eux quittent le foyer familial pour poursuivre des études ou trouver un travail salarié. En revanche, mariées après le cycle primaire (parfois même en cours), les filles suivront leur époux ; c'est par conséquent leur belle-famille qui profitera de cette instruction. En outre, contrairement au Kenya où elles sont davantage scolarisées, leur scolarisation ne représente pas un atout majeur pour leur mariage. Au contraire, ni les futurs maris ni les pères n'ont intérêt à ce que les filles soient scolarisées, principalement lorsqu'il s'agit du secondaire. Les premiers désirent en effet se marier le plus tôt possible, tandis que les seconds ne souhaitent pas, eux, prendre le risque de voir leur fille épouser une personne autre que celle pour qui ils ont passé un accord, depuis son plus jeune âge.

Cela dit, il est rare que les garçons soient tous scolarisés. Ils sont le plus souvent partagés entre l'école et la garde du troupeau, selon plusieurs stratégies que l'on ne peut détailler ici. Notons simplement qu'elles dépendent de la place accordée par les familles aux deux formes d'éducation (scolaire et pastorale), l'une se faisant inévitablement au détriment de l'autre.

D'une façon générale, les enjeux de la scolarisation n'ont que peu de rapport avec les débouchés offerts par l'école — ou qu'elle pourrait procurer. Plus qu'une possibilité de promotion sociale, elle remplit avant tout un rôle d'alphabétisation qui permet aux élèves de maîtriser le swahili, langue des administrations (administration politique, hôpitaux) et de communication avec les populations environnantes (marchés, transports). Elle est donc plus jugée dans sa capacité d'alphabétisation en swahili que dans les débouchés qu'elle offre aux jeunes. Non seulement le retour des jeunes après l'école n'est pas considéré comme un échec de l'éducation formelle, mais il est aussi généralement escompté. En effet, les parents ne peuvent bénéficier de leur savoir scolaire que si leurs enfants reviennent vivre auprès d'eux — même si ce "retour" n'implique pas nécessairement une cohabitation dans le foyer des parents. Le problème de la réintégration des jeunes sortis de l'école qui ont, socialement et économiquement, conservé une place au sein du groupe en continuant à participer aux activités quotidiennes du village pendant leur scolarisation, ne se pose pas. Le plus souvent externes, ils n'ont pas été coupés de leur milieu d'origine.

Les Maasai du Kenya perçoivent, eux, la question de la scolarisation différemment. Comme on l'a noté, ils sont, plus qu'en Tanzanie, engagés par des politiques foncières dans un processus économique entraînant des bouleversements en profondeur ; ils sont de même davantage assujettis à une politique d'assimilation qui affecte certaines de leurs pratiques culturelles. De ce fait, ils voient dans l'éducation scolaire un moyen de participer activement à la vie économique et politique du pays, et d'infléchir certaines décisions qui ne leur sont pas favorables ; cela d'autant plus que l'école est mieux implantée de ce côté-ci de la frontière. Après l'indépendance, celle-ci a supplanté les formes traditionnelles de recrutement des chefs locaux, qui sont maintenant largement choisis sur la base de leur bagage scolaire. Le fait d'être éduqué représente en l'occurrence un critère important dans la possibilité d'être élu dans les comités de fermes d'élevage (responsables des décisions concernant la ferme), souvent indépendamment de leur position dans le système de classes d'âge.

D'après des enquêtes réalisées dans ces mêmes fermes d'élevage (Kituyi, 1990), les parents préfèrent dans leur grande majorité scolariser leurs enfants dans des internats, pour qu'ils se concentrent sur leurs études et soient ainsi à la hauteur, dans la compétition pour les places du secondaire, avec les enfants de régions plus éduquées. L'objectif de la scolarisation primaire est bien ici d'atteindre le second cycle. C'est pourquoi les élèves abandonnent parfois l'école lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils n'auront pas de chance d'entrer dans le secondaire, situation qui, on l'a vu, est tout à fait étrangère au comportement des Maasai tanzaniens pour qui le primaire constitue la fin quasi normale de la scolarité. Beaucoup moins prégnantes qu'en Tanzanie, les activités pastorales des Maasai kenyans ont un faible impact sur la scolarisation des enfants. Ici, l'éducation scolaire est sans conteste prioritaire sur l'éducation pastorale. Les parents tenteront de scolariser le maximum de leurs enfants, choisissant alors de faire appel à des amis, des parents ou, lorsque c'est possible, à une main-d'œuvre salariée pour s'occuper des troupeaux.

Conclusion

Les différences de politique et d'offre scolaires au Kenya et en Tanzanie, auxquelles s'ajoutent des changements économiques et sociaux divergents pour les Maasai des deux pays, rendent les enjeux de la scolarisation hétérogènes de l'un et l'autre côté de la frontière.

En Tanzanie, compte tenu des conditions de scolarisation, l'impact de l'éducation scolaire sur la société maasai demeure, jusqu'à présent, relativement faible. Entre la population (qui détermine la demande scolaire) et le gouvernement (qui en fixe l'offre) un compromis semble

s'être implicitement établi. Fournissant aux individus scolarisés les moyens d'une alphabétisation en swahili, l'école primaire représente, pour les Maasai, un instrument d'intégration minimale dans la société tanzanienne. Aussi, s'ils sont relativement nombreux à déplorer la faiblesse de l'offre au premier cycle — qui actuellement ne permet cette intégration par l'école qu'à une minorité d'individus —, ils paraissent en revanche s'accommoder davantage de l'absence de passage dans l'enseignement secondaire. De son côté, malgré la volonté affichée d'une scolarisation primaire pour tous et, plus récemment, celle d'amener 15 % des élèves du primaire au second cycle, le gouvernement ne dispose pas des moyens (humains et financiers) nécessaires au développement de l'infrastructure scolaire. La demande d'éducation est en quelque sorte "ajustée" sur cette offre restreinte. Il reste que les Maasai, même du côté Tanzanien, sont de plus en plus confrontés aux problèmes suscités par la réduction des pâturages (surpâturage, maladies du bétail et diminution du troupeau). Nombre d'entre eux s'adonnent désormais à l'agriculture au détriment des activités pastorales dont la place se réduit.

Engagés depuis plus longtemps dans ces changements, les Maasai kenyans ont investi plus tôt que leurs voisins, et en plus grand nombre, dans l'école. La très grande majorité d'entre eux souhaitent scolariser leurs enfants pour qu'ils poursuivent des études le plus loin possible. Ici, les enjeux de la scolarisation sont nettement fonction des débouchés qu'elle est susceptible de procurer en matière d'emplois dans le secteur moderne de l'activité. Pour se maintenir, économiquement et socialement, les Maasai ont besoin des savoirs et des qualifications que leur apporte l'école. Inadaptée à leur situation économique et sociale présente, l'éducation traditionnelle liée au pastoralisme pèse de moins en moins dans la balance qui, désormais, penche sensiblement en faveur de l'éducation scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- BONINI (N.), 1996, *Education non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre. Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie*, Paris, Thèse nouveau régime, EHESS, 2 tomes, 466 p.
- GALATY (J.G.) et SALZMAN (P.), 1990, *Nomads in a Changing World*, Naples, Instituto Universitario Orientale, Dipartimento di studi asiatici, Series Minor, n°33, 470 p.

- ORHAMIETY, *Government Initiatives and Local Responses to Primary School Provision in Kenya Maasailand*, Stockholm, Institute of International Education, University of Stockholm, Studies in Comparative and International Education, n° 3.
- KING (K.), 1972, « Development and Education in the Narok district of Kenya. The Pastoral Maasai and their Neighbours », *African Affairs*, vol. 71, n° 285, pp. 389-407.
- KIPURY (N.), 1989, *Maasai Women in Transition : Class Gender in the Transformation of a Pastoral Society*, Ann Arbor, 352 p.
- KITUYI (M.), 1990, *Becoming Kenyans. Socio-economic Transformation of the Pastoral Maasai*, Nairobi, Acts Press, African Center for Technology Studies, 251 p.
- MORRISON (D.R.), 1976, *Education and Politics in Africa, the Tanzanian Case*, London, Hurst and Co, 352 p.
- NÄRMAN (A.), 1990, « Pastoral Peoples and the Provision of Educational Facilities. A Case Study from Kenya », *Nomadic Peoples*, n°25-27, pp 109-121.
- NKINYANGI (J.A.), 1983, « L'éducation des pasteurs nomades : la planification du développement par tâtonnement », in *L'avenir des peuples pasteurs*, Comptendu de la conférence tenue à Nairobi du 4 au 8 août 1980, IDRC, 432 p.
- NYERERE (J.K.), 1972, *Indépendance et Education*, Yaoundé, éditions CLE, 103 p.
- SARONE (S.O.), 1986, *Pastoralists and Education : School Participation and Social Change among the Maasai*, Montreal, Mac Gill University, 195 p. (doc. dact.).
- SARONE (S.O.), 1987, « Missionary and Colonial Schooling in a Pastoral Setting : the Case of the Maasai of Kenya », in *Missionary and Schooling Project SNR N°10*, Paper Presented at the Bureau of Educational Research, Mac Gill University Workshop, Kisumu, 48 p.
- UNESCO, 1995, *Rapport mondial sur l'éducation*, 173 p.

Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités :
Perspectives “ maraboutiques ” en milieu dioula au Burkina Faso

Etienne Gérard

Comment pourrait-on, aujourd'hui au Burkina Faso, ignorer le français ? Aux yeux des populations de la région de Bobo Dioulasso, maîtriser cette langue « *devenue véhiculaire* » est aujourd'hui indispensable¹. Mohamed² par exemple, jeune Dioula de 30 ans, se range à cet avis, alors qu'il fait partie d'un milieu musulman lettré. Mais ses « *grands-pères, dit-il, ont vieilli sans pouvoir écrire une lettre, tout en étant de grands savants* ». Le français, en revanche, permet selon lui d'« *apprendre beaucoup de choses* » : non seulement ce qui ne s'exprime, oralement ou par écrit, que dans cette langue, mais également l'arabe et la religion musulmane, « *grâce aux dictionnaires français/arabe* ». Et puis, « *selon la marche actuelle du monde, le français va dominer. Pour pouvoir régler tes affaires, ce sera nécessaire de savoir le lire et l'écrire.* » La langue française délivrerait donc un accès à l'évolution en cours et garantirait, aussi bien, la sauvegarde de savoirs séculaires, transmis, appris, exprimés et utilisés dans d'autres langues. Cette légitimité du français ne peut pourtant justifier son acquisition libre et systématique. Mohamed dit ainsi : « *Si je cherche le savoir alors qu'il est dans ma propre famille, les gens vont se moquer de nous.* » Chez les familles de “ marabouts ” du Mandé (*mandémori*)³, dont il est membre, « *ça n'est pas bon à voir et à entendre* »⁴ ; il n'est, en effet, pas légitime, parfois même pas possible,

¹ Nous avons tiré cette conclusion après des enquêtes sur les stratégies d'éducation, conduites à Bobo Dioulasso et dans les villages voisins en 1995-96 auprès de 450 chefs de famille, et sur les demandes d'éducation auprès d'une cinquantaine d'entre eux. Nous nous appuyons également sur un travail spécifique sur le savoir, mené durant cette période en milieu dioula auprès des “ marabouts ” (*mori*) et maîtres coraniques (*karamokow*).

² Pour respecter l'anonymat de nos informateurs, nous changerons ici leurs prénom et patronyme.

³ Historiquement, le Mandé (en l'occurrence l'empire de Soundjata au XIII^e siècle) comptait cinq “ familles maraboutiques ”. Elles sont aujourd'hui présentes dans la population dioula du sud-ouest du Burkina Faso.

⁴ Les propos de Mohamed sur les savoirs et les différentes écoles traduisent des représentations largement partagées en milieu dioula, que nous avons perçues au cours de multiples enquêtes dans différentes familles. Sans être représentatif de ce que tout jeune musulman de “ famille maraboutique ” pourrait penser sur ces questions — comme nous le verrons sur la base d'autres entretiens —, le discours de Mohamed est ainsi signifiant du statut des différents savoirs dans son propre milieu.

d'apprendre ailleurs, et moins encore de chercher un savoir qui n'ait le Coran pour essence. Placé devant deux exigences — acquérir le français et perpétuer la transmission du savoir de sa "famille"—, Mohamed fait des compromis : le soir, il suit des cours pour obtenir le certificat d'études ; le jour, il poursuit sa quête des "secrets maraboutiques". « À cause de cette progression du français », il a aussi décidé d'inscrire ses frères cadets sur les bancs de l'école publique, à l'insu de leur père ; mais le devoir et la vocation des siens — « s'humilier et propager la religion musulmane » — le conduit à leur apprendre « les versets pour la prière, l'arabe et le Coran ». Les choix de Mohamed, comme ceux des « Gens de savoir » (*lonikèlaw*, litt. "faiseurs de savoirs"⁵) dont il fait partie, prennent l'apparence de négociations entre deux systèmes, au moins, de référence. Pourquoi ces négociations ?

À l'analyse, l'appropriation des différents savoirs varie selon des règles précises d'acquisition. Elle est également dictée par les fonctions respectives de ces savoirs au sein du groupe d'appartenance de l'individu, et de la société globale ; et elle relève d'enjeux particuliers. Elle est, enfin, déterminée par les rapports individuels et collectifs à la société globale, par leur « ouverture » à elle, et, plus globalement, par le rapport à l'Autre, à l'altérité. Ainsi les enjeux de scolarisation ou, plus justement ici, les "enjeux de savoirs", ont-ils de multiples dimensions, qui conduisent à ré-interroger le rapport à l'école et, plus fondamentalement, au "fait scolaire". C'est ce que nous voudrions aborder ici, par l'exposé des règles de transmission du savoir en milieu "maraboutique" et par l'analyse des fonctions assignées aux différents savoirs dans la société dioula.

“ Savoir clair ” et “ savoir secret ”

Très jeune, l'enfant musulman dioula est averti de la partition des savoirs en deux grandes catégories. Le maître (*karamoko*), comme l'aîné, lui enseigne le devoir d'apprendre ce qui relève du "savoir clair" (*lonigwè — ilm bayan*⁶), un savoir commun, accessible à tous, dispensé à

⁵ Ou *lonitigiw*, litt. détenteurs de savoirs. Le sont les maîtres coraniques et les "marabouts", mais également tous ceux qui ont un savoir spécifique : guérisseurs, chasseurs, maîtres d'initiations.

⁶ *lonigwè* - de *loni* : savoir et *gwè* : blanc. *ilm* - de science. Il conviendrait de traduire *lonigwè* par "savoir blanc". Pour qu'il n'y ait pas de confusion avec le savoir des Blancs, nous préférons ici "savoir clair", au sens de transparent, en opposition au savoir secret, "opaque" dans sa nature et ses modes de transmission et utilisation. Nous donnons ici en premier le terme dioula et en second le terme arabe utilisé par les Dioula. Nous mentionnerons par la lettre D le terme dioula lorsque l'équivalent arabe n'est pas connu, et utiliserons la lettre A dans l'autre cas.

l'école coranique⁷, et dans lequel entrent les versets pour la prière, les propos du Prophète (*adith* — A), ou encore les lois de la jurisprudence islamique (*fikh* — A). À travers leurs pratiques de guérison ou de divination, ils témoignent, aussi, de l'existence d'un "savoir secret" (*gundoloni* — *ilm lasirar*), ésotérique, puisé dans les arcanes du Livre Saint et détenu par le "marabout" savant⁸. De famille "maraboutique", l'adolescent apprendra vite la division de ce savoir secret en deux catégories, distinguées par le devoir, l'impossibilité ou l'interdiction de les acquérir (cf. *infra*): celle des savoirs détenus en propre par son groupe et transmis de père en fils — par exemple des remèdes pour guérir une maladie précise; et celle des savoirs acquis par le *mori* auprès de maîtres étrangers et dans la souffrance, qui livrent l'accès à l'avenir par divination, qui permettent à son dépositaire d'atteindre l'Autre — en des pratiques dites de "maraboutage" — et de "réparer" ce qui l'affecte (principalement la pauvreté, les problèmes familiaux ou conjugaux, la maladie)⁹.

Le savoir commun doit être livré à tous, et la Parole du Prophète propagée le plus largement possible pour accroître le nombre de fidèles musulmans. Le savoir secret magico-religieux — constitué d'éléments tirés du Coran, de la connaissance des plantes et d'une langue de communication avec les génies — ne supporte pas, lui, d'être vulgarisé. Sa sauvegarde dépend du silence. S'il était livré au sens commun et totalement identifié — il ne l'est jamais que dans ce qu'il produit et non véritablement dans ce qu'il est —, il serait désacralisé, perdrait de son pouvoir et ne serait plus "opérant". Et il spolierait le savant, non plus hissé au rang d'être supérieur mais ravalé au niveau de tous.

Parole et silence se renvoient l'une à l'autre et alimentent le mythe de la nature divine du savoir et de l'identité supra humaine de son dépo-

⁷ En milieu dioula, chaque quartier (*kabila*) urbain ou rural compte au moins une école coranique (*dugumakalan*, litt. "étude par terre"). La plupart des élèves n'apprennent que le Coran. Quelques-uns poursuivent à travers la traduction du Livre dans leur langue, jusqu'à le maîtriser parfaitement (ils obtiennent alors le *tafsir* — A). Plus rares encore sont ceux qui apprennent les *adith* ou le *fikh*.

⁸ En général, tout *mori* ("marabout") est aussi *karamoko* (maître). Il a donc deux pratiques distinctes : l'enseignement et l'exercice de sa science (médicale par exemple). Toutefois, certains "marabouts" sont peu versés dans la science islamique et usurpent, aux yeux de tous, leur qualité et leur titre — ils sont dits "charlatans" (*jinautori*, litt. maîtres des (mauvais) génies). Par ailleurs, les jeunes *karamokow* ne peuvent pratiquer la science du *mori* qu'après avoir été initiés.

⁹ Il n'est pas aisé d'établir cette partition des savoirs secrets (encore moins d'en connaître la véritable nature), dans la mesure où tous sont ésotériques et constitués des mêmes supports. Elle semble bien résider, cependant, non pas dans leur nature propre mais dans leurs règles et codes respectifs de transmission.

sitaire : le savoir sera transmis dans l'ombre et le secret, mais aussi livré au néophyte avec parcimonie, afin qu'il en réalise le caractère illimité. Il sera appliqué de même, par exemple dans des traitements de la maladie toujours inexplicables, dont le manque de "transparence" nourrit l'idée de puissance et cultive respect et peur. Le "savoir secret" n'existe ainsi aux yeux des profanes qu'à travers ses effets : sa véritable nature demeure, elle, cachée, comme le sont les "clefs" contenues dans les "noms de Dieu" (*Allahtogo* – D) renfermés dans le livre saint¹⁰. Gage de reconnaissance de la nature supérieure et du pouvoir de ce savoir, la menace pèse sur l'ignorant comme sur l'impétrant : « *ilm lasirar* [la science des savoirs secrets], explique par exemple Tourémi, *comporte des savoirs dangereux que tout le monde ne peut pas supporter. Ça peut faire du mal, ça peut rendre certaines personnes folles, ça peut créer des problèmes conjugaux, ça peut diviser des amis, ça peut même couper la vie de quelqu'un* ». En échos à ces propos, Mohamed avoue craindre ces savoirs et leurs détenteurs : « *Le maraboutage, ça existe, moi j'y crois. Nous-mêmes, ici, on a peur. Les femmes elles-mêmes se disent que, si elles disaient telle ou telle chose à leur mari, elles seraient expulsées de la famille. Certaines se gardent même de dire leurs secrets à leur fille de peur de cette expulsion.* »¹¹

En quoi consiste ce "maraboutage" ? Nul, par définition, ne peut le *montrer*, et moins encore le *révéler*. Tout au plus pourra-t-on en identifier des signes à travers le discours tenu par ceux qui disent le pratiquer, ou par ceux qui se plaignent d'en être victimes. La peur naît de faits non expliqués (telle maladie, telle guérison, telle rupture ou telle alliance), et dont l'origine ne saurait être proprement humaine — elle est donc le fait d'entités supérieures, qui agissent par la main de leurs intercesseurs, les "guérisseurs", les "féticheurs" et les "marabouts". Ces derniers entretiennent bien sûr ces représentations en maniant la parole et le silence avec habileté dans le dessein d'accréditer leur "science" et sa nature supérieure : médiateurs entre le monde terrestre et l'univers surnaturel, véritables "ponts" entre les domaines humain et divin, ils apportent la

¹⁰ Chaque "formule" (dénommée aussi "nom de Dieu") est en effet contenue dans un verset du Coran ; mais elle ne peut être lue que par celui qui maîtrise suffisamment le Livre pour le déchiffrer au-delà des signes (écrits) visibles.

¹¹ Les femmes sont "mises au secret", à la fois parce qu'elles sont considérées par les hommes comme incapables de garder un secret et parce qu'elles sont destinées à aller vivre dans la famille de leur futur mari. Elles sont donc potentiellement vecteurs d'une "circulation des savoirs" contraire à leur fonction première : affirmer et garantir l'identité lignagère.

Parole du Prophète mais ne transmettent le savoir ésotérique que dans le silence et en préservent l'origine et le sens caché, révélé aux seuls élus.

À Bobo Dioulasso, la réputation de Tassiri, par exemple, réside dans son origine (*lasiri*), qui le rattache au Prophète par la chaîne de tous les maîtres (*lasinandou*, *isnad*) qui, jusqu'à lui, se sont transmis sa Parole ; elle repose aussi sur les savoirs particuliers de son groupe familial, ainsi que sur le " don " de la connaissance (*laroham*), qui fait de lui un savant n'ayant pas eu besoin d'apprendre pour connaître l'histoire séculaire de son groupe ou pour maîtriser d'autres langues. Il a de surcroît été initié aux savoirs secrets et en poursuit la quête auprès de maîtres toujours plus savants. Et, dans la pénombre de son logement où les livres côtoient des manuscrits, en arabe, hérités de *karamokow* dioula, il dit être lui-même en contact avec les entités supérieures, travailler avec elles et en avoir acquis les secrets de divination, de guérison, ou, plus encore, de la Connaissance — cette Connaissance qui l'élève au-delà du monde purement humain.

Tassiri est élu, quelle que soit la voie d'acquisition du savoir — le don, la révélation¹², l'héritage, ou encore l'initiation et l'apprentissage (nous verrons que l'initiation est rare, et l'apprentissage très sélectif). Cela ne suffit pas, bien sûr, à expliquer la toute puissance du marabout savant ; non plus la protection quasi divine dont il bénéficie. Son pouvoir est également assuré et conforté par son ascendance sociale (par sa noblesse, en comparaison des esclaves de même patronyme¹³), par les modes élitistes de transmission du savoir secret, par la " rareté " entretenue de ces savoirs, enfin par leur " véracité ", attestée par la connaissance du " savoir clair " — il faut bien être capable de réciter le Coran et de retracer la vie du Prophète pour avoir une quelconque crédibilité — et l'efficacité de ses " traitements " de la maladie ou de tout autre désordre. Son pouvoir réside donc aussi dans la reconnaissance de ces savoirs par le plus grand nombre : jeunes ou hommes déjà âgés qui viennent apprendre auprès de lui, ou responsables politiques en quête de conseils et de protection des chefs spirituels, comme le firent les *famaw*, les rois, auprès de ses ancêtres.

¹² Toute parole ésotérique nécessaire à l'accomplissement d'un acte extraordinaire (qui consiste toujours en un traitement du désordre) est révélée. Cette révélation peut consister en écrits, que le sujet retranscrit à son réveil, avant d'en éprouver la validité " pratique ".

¹³ Les sociétés mandé sont des sociétés d'ordre. Tout comme les nobles, les marabouts sont accompagnés d'esclaves. Une division des savoirs et du travail les sépare : les seconds ne peuvent prétendre être imams, et pratiquent certains travaux, en particulier le tissage, qui leur sont réservés.

Qu'apprendre si l'on n'est pas déjà savant ?

Le savoir secret est donc acquis par révélation, par héritage, enfin par apprentissage. Il est à la fois source de l'ordre, instrument de réparation des désordres, enfin objet de pouvoir. On ne s'étonne guère, dès lors, que sa transmission soit limitée et assortie de règles précises, voire de menaces. N'est pas savant qui veut. Il faut être reconnu par le *karamoko* pour ses qualités d'adulte, pour son humilité, sa patience, son intelligence, sa clairvoyance, sa mémoire infallible, enfin pour ses capacités de maîtrise de soi, de soumission, d'humiliation et d'abnégation¹⁴. Pour obtenir un savoir et apprendre à l'utiliser « *il faut te confier à ton maître, dit Tourémi. Tu dois te faire son esclave, faire ses travaux domestiques, te soumettre à ses ordres, jusqu'à ce qu'il ait confiance en ta personnalité.* » Si tel n'est pas le cas, l'élève pourra « *faire quarante ans* » aux côtés du maître et demeurer ignorant. « *La science est d'autant plus prisée qu'elle est ésotérique et qu'elle demande des années d'errance et de misères avant d'être acquise* », nous dit Tidjani-Serpos (1977 : 189). Le disciple ne peut recevoir le savoir secret que s'il est assez âgé¹⁵, et initié : pour en être un dépositaire, il doit être « *passé du côté des vieux, être sorti de dessous l'arbre* » (*ka bo yiri koro*)¹⁶. Pour être choisi par le maître, l'écoute doit aussi être sans faille — en total oubli de soi, comme l'élu devant Dieu.

L'appartenance à une famille "maraboutique" impose le devoir d'apprendre. Si le fils d'un *karamoko* « *ne connaît rien, il s'honnit lui-même et honnit toute sa famille* », dit Mohamed. Chaque homme de famille lettrée doit être reconnu par tous comme membre des "Gens de savoir", et lui-même clamera cette filiation : « *Chez nous ici, dit par exemple Tourémi imam*¹⁷ dans son village, *il n'y a personne qui n'aime pas le savoir et qui va en négliger la recherche. Nous cherchons le savoir,*

¹⁴ Le disciple devra bien souvent faire les corvées dans la demeure du maître, devra être attentif à ses besoins, être présent chaque fois qu'il le requiert et s'effacer lorsqu'il le faut, enfin exécuter tous ses ordres (y compris, par exemple, celui de le masser lorsqu'il le souhaite).

¹⁵ Les Dioula considèrent que l'homme est suffisamment mûr à trente ans pour être initié à certaines pratiques (l'initiation consistant pour une part en une ingestion de produits qui demandent une solide constitution physique), et qu'il a acquis sa pleine maturité à quarante ans. C'est à ce stade qu'il peut réellement être initié à toute pratique.

¹⁶ Des "savoirs secrets" peuvent néanmoins être transmis sans initiation. Tel est le cas, par exemple, d'une formule qui accompagne une pratique de guérison. Cependant, tout savoir de ce type n'est "donné" par un maître à un individu que si le premier a reconnu le second comme digne de le recevoir — autrement dit si celui-ci s'est suffisamment "soumis".

¹⁷ L'imam est le maître religieux du village ou, en milieu urbain, de quartiers. L'imamat est héréditaire.

pas la richesse. C'est ça notre lasiri¹⁸. Un Tourémi qui n'aurait pas le savoir, cela reviendrait au fait qu'il n'ait jamais existé ou qu'il se serait lui-même tué. En réalité, un Tourémi qui n'a pas le savoir, quoi qu'il ait d'autre, n'a rien dans sa vie. »

Mais, comme nous l'avons dit, le savoir est objet de réserves. Le disciple doit être capable de ne pas le transmettre impunément et sans discernement. Et il est tenu de taire ce que son maître lui a transmis, sauf sur son autorisation, tant que celui-ci n'est pas décédé. Le savoir est d'autant plus magnifié et mythifié qu'il est " masqué " : le *mori* gardera ses " formules " secrètes et s'abstiendra de dire précisément ce qu'il sait. Et il cultivera son savoir avec humilité, dans la double perspective de gagner le respect de ses auditeurs et de ne pas effaroucher moins savant que lui. D'une part, il ne doit pas se dire savant, au risque de livrer ses savoirs au doute commun. « *Celui qui sait est d'abord celui qui sait qu'il sait, non celui qui dit qu'il sait* », dit par exemple Tourémi. D'autre part, la transmission précise, réglée et mesurée, respecte un " ordre des savoirs ", selon lequel la connaissance fonde l'identité et sous-tend les rapports entre " connaisseurs " eux-mêmes. « *Au grand jamais une personne ne doit se montrer supérieurement instruite à son prochain*, dit ainsi Mohamed. *Sinon elle se crée des ennemis. Parce que les hommes sont toujours prêts à tester le savoir de l'autre. Même si tu as le savoir, si tu le montres, les gens ne s'intéresseront pas à ce que tu sais et te détestent.* »

Dans cette " guerre des savoirs " évoquée par Mohamed, l'appartenance à une " famille maraboutique " impose à chaque individu de se livrer à l'étude, mais ne délivre pas automatiquement la connaissance. Pour être héritier des savoirs de ses ascendants, encore faut-il être reconnu capable de les recevoir. En outre, nous le verrons, l'apprentissage s'effectue selon des logiques sociales et politiques. Il a également ses règles et comporte des interdits (*hèkè — D*), dont la transgression condamne à la fois l'individu, son maître, et leur lignée à tous deux. Le savoir donne le nom. Attenter au savoir, c'est « *gâter le nom* ». Mohamed, par exemple, s'est vu refuser l'*isnad* (A) par son père. Son nom n'a pas été inscrit sur la « chaîne des savoirs » après ceux de tous les maîtres, depuis le Prophète, qui ont transmis le Coran à ses pères. « *Je peux dire qu'il ne m'a pas fait de mal en me le refusant*, dit-il pourtant, *parce que c'est très dangereux pour un jeune ; parce qu'on peut facilement salir le nom de toute une lignée de personnalités importantes en manquant aux devoirs qu'on doit respecter en ayant eu l'isnad.* » Quiconque manquerait à ces obligations (« *abandonner l'adultère et*

¹⁸ *lasiri* a le double sens d'ascendance et de " filiation identitaire " : Tourémi a pour *lasiri* à la fois son appartenance à une famille de *karamokow*, et sa qualité de " Gens de savoir ".

toute pratique contraire à l'islam »), serait promis au pire châtement : « mourir, purger sa peine en enfer ».

Le savoir est une arme, dont on ne peut user sans connaître précisément ce qui définit le statut de l'individu et ce qui orchestre les rapports entre groupes — qu'ils aient le Verbe coranique ou la chefferie pour principe. Il s'agit, dans la confrontation à l'autre, de ne pas être rabaissé par ignorance, de savoir pour ne pas être trompé ; mais aussi d'être au plus haut, à la place de ceux que l'on consulte pour agir, comme aux côtés des dignitaires dont il faut s'assurer la protection. Prenant acte de l'histoire des *karamokow* dioula qui ont appuyé les chefs dans leur conquête du sud-ouest burkinabè — tout autant qu'ils ont profité de ce pouvoir pour répandre l'islam —, Tourémi dit : « *Tout le monde cherche le succès, cherche le nom. Celui qui est considéré par les dignitaires, c'est le savant. Les gens font confiance à celui qui a le savoir. Si le chef n'est pas en accord avec le savoir, ce dernier peut gêner son pouvoir au profit d'un autre. Jusqu'à la fin du monde les détenteurs de savoir (lonitigiw) seront respectés par les chefs (famaw). Si tu es un tel savant, tu n'auras jamais d'ennui sur terre.* »

L'élection de l'impétrant — par Dieu ou par un maître — est donc bien relative, à la mesure des rapports de pouvoir au sein de chaque « famille maraboutique », entre marabouts eux-mêmes selon leur *lasiri*, enfin entre chefs spirituels et temporels. Et, parce qu'ils sont objets et conditions du pouvoir, la majorité des savoirs se méritent tout autant qu'ils s'héritent. Le fils doit certes acquérir ceux qui fondent le patrimoine « familial », par devoir de reproduction de l'identité lignagère, mais il ignorera le plus souvent ceux que son père a acquis, lui, dans le secret d'un maître exigeant : « *Je suis parti me faire esclave pour avoir le savoir que je n'ai pas eu avec mon père*, dit Tourémi. *Comment voulez-vous que je le donne à mon fils ? Ce savoir n'est pas un héritage ! C'est pour moi, ça m'appartient !* » Et le fils ne pourra pas non plus prétendre connaître ce qui fonde le pouvoir propre de son père, au risque de le destituer. La rivalité habille l'alliance et interdit l'échange¹⁹ : « *Certains ne donnent pas leur savoir à leur fils*, poursuit Tourémi, *parce que, s'il a ce savoir, ce sont eux qui paraîtraient misérables à ses côtés. Leur fils ne les respecterait plus* ».

La transmission de tout savoir a pour limites celles — de rivalité ou de pouvoir — du rapport interindividuel : le savoir est une arme, mais à double tranchant ; elle permet d'acquérir et de préserver un pouvoir, mais elle peut aussi se retourner contre son détenteur²⁰.

¹⁹ Cela concerne toutes les institutions d'alliance : entre père et fils (*fasiya*), entre co-épouses (*sinaya*) ou entre frères de même père et de mère différente (*fadenya*).

²⁰ Aussi est-il nécessaire pour le maître de taire ses savoirs, mais également de les magnifier, de les mythifier et d'en donner, précisément, l'image d'une arme. Les

Au nom de cette " logique politique du savoir ", l'étranger pourra approcher le maître davantage que le fils lui-même : « *Celui qui te donne [un secret] sait que vous ne serez pas ensemble, reconnaît Tourémi. Il sait que tu partiras avec ça dans ta région. Donc vous ne vous dérangerez pas, il n'y aura pas de concurrence entre vous. Avant de te le donner il cherchera à savoir qui tu es, et quelles sont tes intentions. Mais, si c'est un parent à lui-même, il ne le donnera jamais ; de même pour un ressortissant de son milieu. L'un ou l'autre pourrait prier Dieu, il ne donnera rien. C'est comme ça ici.* »

La transmission des savoirs obéit ainsi à plusieurs principes : « *Il faut distinguer les personnes en fonction des différents savoirs qu'on veut leur révéler* », mais aussi selon leurs capacités, leur identité, la nature des liens entre l'élève et le maître (de parenté, de filiation, de voisinage, de pouvoir...), ainsi que leur degré de proximité. En un sens, le savoir secret exige la distance, géographique et sociale, entre les hommes, à la mesure même de sa nature. Ésotérique, incommensurable comme l'est le rapport entre les hommes et les entités supérieures, il exige l'écart entre le maître et le disciple, et une transmission mesurée. Son intégrité en dépend, comme celle des protagonistes : transmis ou acquis sans ce respect d'une réserve minimale, il risquerait de devenir commun et de nourrir des conflits entre les hommes, à l'inverse de sa fonction de réparation des désordres humains, physiques et sociaux.

Les savoirs sont donc aussi transmis et appris selon plusieurs logiques, tout autant qu'ils en assurent la reproduction : la logique domestique de l'héritage, assujettie aux rapports interindividuels d'alliance et de rivalité, une logique communautaire d'échange et de réserve, caractéristique des rapports entre " familles maraboutiques ", une logique plus globale et politique enfin, qui gouverne les relations entre détenteurs du pouvoir spirituel, représentants du pouvoir temporel, entre *umma* (communauté musulmane) et groupes non encore islamisés. Et ces logiques s'entrecroisent — chaque fils étant virtuellement héritier, ou élu, ou partiellement exclu de ce " champ des savoirs " coranique et " maraboutique " — et renforcent l'élément clef de la sauvegarde du système : le secret²¹. On comprend dès lors le mythe de la toute puissance du savoir secret, le voile qui en couvre la véritable nature et la magnificence dont en sont marqués les effets : sans eux, la protection du

" secrets " sont d'ailleurs peu nombreux, de l'avis même des *mori*. La qualité de secret attribué au savoir l'est d'autant plus, bien sûr, que ces savoirs sont largement vulgarisés, et au nom du principe de leur défense et de leur sauvegarde.

²¹ Et il faut bien être à la fois membre des différentes sphères, " savant " et dans le secret des princes, pour maîtriser ces logiques, ne pas en être victimes et avoir du pouvoir, toutes conditions pour être agent et garant du système.

“ savant ” ne serait plus garantie, son pouvoir serait menacé, et les rapports symboliques, sociaux et politiques, entre pouvoirs temporels et spirituels dioula, pervertis.

« Si on avait vulgarisé les savoirs, le monde serait déjà fini »

La transmission des savoirs est, pour cette raison même, partielle et partielle : tel individu est choisi comme disciple — par son propre père en fonction des règles de l'héritage ou par un maître en raison de ses capacités —, et non tel autre ; l'initiation est accomplie jusqu'à son terme, ou inachevée. En dépendent la reproduction de chaque “ sphère ” sociale et, par dessus tout, celle d'un système de savoirs qui orchestre les rapports de pouvoir. Et, tout autant qu'elle repose sur une différenciation des individus, cette transmission des savoirs et des pouvoirs “ maraboutiques ” fonde la distinction. Parce qu'il est membre des “ Gens de savoir ” et non de la chefferie, Mohamed ne pourra prétendre accéder à un poste de gendarme, de douanier, ou de toute autre fonction liée à l'exercice de la *polis* ; son devoir est, au mieux, de perpétuer la transmission du savoir coranique et des règles islamiques, au pire d'exercer dans le corps des médecins, des enseignants ou des juristes, toutes professions liées au savoir dans le monde “ moderne ”.

L'ordre social dioula est ainsi largement configuré par l'“ ordre des savoirs ” et des pouvoirs —, entre tous *lonitigiw*, entre *karamokow* et disciples, entre *mori* nobles et esclaves, entre “ marabouts ” et chefs guerriers, entre monde humain et univers surnaturel, entre “ savoir clair ” et “ savoir secret ” enfin. De l'un à l'autre, l'individu est près de Dieu ou du côté des hommes. Le savoir est, lui, de nature essentiellement divine, ou marqué du signe de la contemporanéité. Il est inscrit dans la durée ou dans l'immédiateté, en dehors et à l'encontre du monde commun — dans le domaine réservé du pouvoir spirituel — ou mis au service de l'action politique et du pouvoir temporel ; ou, plutôt, il ne sert le pouvoir politique qu'à titre secondaire et dans l'ombre, ou à titre prioritaire et ouvertement.

On le voit : le mythe de la Connaissance, la culture du secret, la partition des savoirs, les initiations, les sanctions pour tout acte de vulgarisation (de désacralisation et démythification) — globalement, les règles de transmission —, fondent un ordre social précis, en assurent la reproduction et en interdisent la remise en cause, tout comme ils empêchent le doute au sujet du savoir coranique, l'un des éléments clefs de cet ordre.

Cela paraît fondamental pour deux points au moins : d'une part, les rapports des individus et des groupes (ici lettrés musulmans) aux savoirs sont fonction de leur nature — profane ou sacrée, " endogène " (ils fondent la reproduction de " l'ordre des savoirs ") ou " exogène " (ils ne participent pas à cette reproduction). Il est d'autre part nécessaire de préserver la " logique sociale du savoir " telle que nous l'avons vu, et de contrer toute action, tout acteur, qui menacerait cet ordre. « *Si on avait vulgarisé les savoirs, dit par exemple Tourémi, il n'y aurait plus de famille savante, les marabouts n'auraient plus leur importance, le monde serait déjà fini.* » Mohamed le reconnaît en soulignant que, « *si les vieux avaient laissé faire leurs enfants [s'ils les avaient laissés étudier à l'école des Blancs], il n'y aurait plus de famille " maraboutique ". Il n'y aurait plus que le nom attribué aux enfants, non le savoir.* ». La pénétration de savoirs " exogènes ", de structures étrangères de transmission, ou encore d'institutions capables de remettre en cause l'ordre établi des savoirs et des pouvoirs, doit donc être contrôlée, mesurée.

Enjeux de scolarisation et enjeux de savoirs

Tenus à distance de l'école héritée des Blancs — qui dispense un enseignement non seulement profane, mais aussi capable de remettre en cause le savoir islamique —, les enfants Tassiri apprennent par exemple ceci, relaté par Mohamed : « *Un vrai Tassiri peut difficilement réussir à l'école publique. Certains essayent de réussir dans leurs études, mais ça n'avance pas. Ils peuvent avoir des diplômes mais, pour avoir un travail, c'est vraiment un problème. Parce que, selon nos ancêtres, même si tu arrives à faire l'école, tu ne pourras pas te servir de ce que tu as appris, ni de ton diplôme. La victime elle-même ne sera pas surprise de ces échecs. Si elle en parle, on lui répondra : " un fils Tassiri ne doit pas chercher le pouvoir [temporel] ". Tu verras des gens très intelligents, mais les études vont se bloquer. On peut te " travailler " et tu n'auras jamais ton certificat.* ».

Les négociations de Mohamed, tiraillé comme il l'est entre la volonté d'acquérir le français et le devoir d'apprendre de ses pères des savoirs hérités de longue date — entre la contrainte d'apprendre une langue et des codes devenus véhiculaires, et celle de servir l'" ordre des savoirs " de son groupe —, ces négociations trouvent ici toute leur résonance. Pour autant, elles empruntent les règles de cet ordre, et sont à la mesure de son degré d'ouverture à d'autres savoirs, à d'autres codes. Mohamed doit inscrire ses cadets à l'école publique en cachette, hors de son quartier où cette institution n'a pu trouver place, précisément parce que son groupe s'est toujours opposé à ce système scolaire hérité de la colonisation. Mais aussi, plus fondamentalement, parce que le pouvoir spirituel a résidé dans le principe d'une triple distinction : distinction individuelle — entre élus

et simples sujets —, distinction ontologique — entre domaines humain et divin —, distinction sociale et politique enfin — entre sphères spirituelles et temporelles. Cette distinction a elle-même toujours interdit le *passage* entre domaines et sphères distinguées — sinon dissociées — sous peine de rupture d'un équilibre séculairement construit : comment Tassiri pourrait-il dès lors pénétrer un autre domaine de savoirs — païens, vulgaires, visibles — sans enfreindre l'interdit et sans être condamné à ne plus pouvoir revenir dans son groupe d'appartenance, dont il est bel et bien *sorti* ?

Tourémi a, lui, inscrit ses enfants à l'école publique après leurs études à l'école coranique et à la médersa. Il n'est pas question pour lui de rompre avec ses devoirs de maître coranique membre de l'une des grandes familles mandé de "marabouts". Il s'agit seulement de s'adapter à des changements profonds. Il ne saurait mettre ses enfants sur un chemin qui les écarterait de leur héritage et de leurs fonctions. Et il ne pourrait pas davantage rester à la marge dans l'ordre des savoirs et ne pas y garder sa place de maître ; en aucun cas, ceux du Blanc ne sauraient destituer ceux qu'il a acquis de ses pères. Et, si ses enfants doivent apprendre ces leçons léguées par le colonisateur, ils doivent être les premiers au sortir de la compétition ouverte par l'école publique à l'accès aux titres et aux fonctions. « *Jusqu'aujourd'hui nos parents n'aiment pas la médersa parce qu'elle ouvre vite les yeux, à plus forte raison l'école publique, dit Mohamed.* » Tourémi juge, lui, que les savoirs dispensés dans les différents établissements ne sont pas inconciliables avec les siens. Au contraire : les uns et les autres ont leurs attributs, assurent des fonctions précises et confèrent un pouvoir particulier, au sein des "familles maraboutiques", dans son village, ou encore au niveau de la société globale. Aussi est-il nécessaire de les maîtriser tous. Lui n'a pas « *posé la bouche* » (l'interdit) à l'égard du legs colonial ; il s'attache à en bénéficier plutôt que d'en être victime. Et il autorise à apprendre *ailleurs* et *autrement* ceux qu'il n'a pas choisis comme successeurs et héritiers de son savoir — fort de la conviction qu'ils ne sauraient l'altérer et porter atteinte à ses fonctions (mais, devant la menace du "maraboutage", le pourraient-ils seulement ?) et intransigeant sur leur carrière de "Gens de savoirs".

Mohamed et Tourémi sont tous deux de famille musulmane lettrée, mais ils opèrent des "choix" éducatifs différents, et s'approprient inégalement des savoirs "exogènes" comme ceux de l'école publique. Ils n'ont pas seulement des pratiques et stratégies éducatives différentes pour s'adapter aux mouvements qui régissent et transforment leur société ; ils fondent aussi leurs choix selon des enjeux particuliers, inhérents à leur milieu propre. Comment varient ces enjeux ? Dans l'un et l'autre cas, les modèles hérités de la colonisation sont ancrés, et l'ordre social marqué par l'action de l'école héritée de la colonisation. Les jeunes Bobo par

exemple, non musulmans, inscrits en priorité à l'école des Blancs au titre de l'obligation scolaire et devenus médecins, avocats, cadres de la fonction publique, peuvent afficher leur réussite sociale, leur richesse et le pouvoir qu'elles leur confèrent. Et, aux yeux des jeunes dioula, ils justifient en eux-mêmes le choix de la voie qu'ils ont suivie.

Mais les savoirs exogènes et les institutions de leur transmission ont inégalement pénétré la société respective de Mohamed et de Tourémi, et participent de manière différenciée à la distinction entre individus. Les jeunes comme Mohamed sont plus " captifs " de la société urbaine, et plus enclins à échapper à leur groupe et à ne pas en reproduire les savoirs. Les institutions de transmission du savoir coranique sont par ailleurs fragilisées par la coexistence d'institutions différentes d'éducation — médersas et écoles publiques. Forts du constat que les études coraniques « ne mènent à rien » et ne permettent en aucun cas une insertion sociale et professionnelle qui requiert aujourd'hui des diplômes, les musulmans sont de plus en plus nombreux à scolariser leurs enfants à l'école publique.

Le savoir n'est plus si exclusif et ses modes de transmission sont moins sélectifs. Les combinaisons entre savoirs sont autorisées, les distinctions sont devenues plus floues, les hiérarchies plus *aléatoires*, et les *passages* entre domaines plus aisés. L'apprentissage de savoirs autres n'a plus valeur de transgression, et assouplit en lui-même les interdits autrefois portés à l'encontre des savoirs et pouvoirs profanes, temporels et « exogènes ». Enfin, le pouvoir traditionnel des " marabouts " lettrés de Bobo Dioulasso est, davantage que celui de Tourémi et de ses pairs, remis en cause par celui des institutions étatiques, plus nombreuses et plus diversifiées qu'en milieu rural. Si les premiers doivent composer avec l'État pour garder du pouvoir (Otayek, 1993), les imams villageois peuvent, eux s'en dispenser sans perdre le leur.

Ainsi les " enjeux de savoirs " sont-ils aussi sous-tendus par les rapports à la société globale et aux savoirs qu'elle véhicule. Les " marabouts " de cette région du Burkina Faso disent eux-mêmes combien le monde leur apparaît aujourd'hui « pêle-mêle », et les règles de distinction et d'exercice du pouvoir de moins en moins précises et claires, en raison de l'appropriation désormais possible, par tous, d'une multitude de savoirs, d'une transformation profonde des règles de leur transmission et attribution, enfin de leurs rapports aujourd'hui déséquilibrés avec les pouvoirs. Les " enjeux de savoirs " ne consistent donc pas seulement en une reproduction, mais aussi en une adaptation au champ global de tous les savoirs et des institutions de leur transmission. Ici se jouent différentes pratiques et stratégies d'appropriation, à des fins de reproduction, qui passent par l'adaptation et la reconversion.

Tandis que certains milieux musulmans demeurent fermés et hostiles à la pénétration de l'Autre (en ses savoirs et ses institutions), d'autres

s'ouvrent. De l'un à l'autre, les enjeux sociaux et politiques varient, interdisent ou favorisent différentes pratiques. Mais ils sont, toujours, fonction de l'institutionnalisation des différents savoirs et des logiques sociales et politiques qui gouvernent leur transmission et appropriation dans les différentes sphères — domestique, communautaire, ou celle de la société globale. Ils dépendent ainsi du poids des savoirs dans la structuration sociale (du point de vue de l'éducation, de la formation et du travail), mais aussi des liens, engagés et subis par les individus et les groupes, entre eux, avec l'État et la société globale. Dans le cas des "familles maraboutiques" dioula rencontrées, les enjeux de scolarisation sont ainsi des "enjeux de savoirs" et de pouvoir, non pas déterminés par des finalités éducatives, mais sous-tendus par des règles de distinction peu à peu redessinées par la transformation du "champ des savoirs". N'est-ce pas le sens du mot de Tourémi en référence à une confusion des genres — et des savoirs — consécutive à l'introduction de l'école laïque : « *Aujourd'hui, tout le monde sait tout, tout est pêle-mêle, il n'y a plus de pouvoir stable* » ?²²

BIBLIOGRAPHIE

- CHEIKH HAMIDOU KANE, 1961, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- GÉRARD (E.), 1998, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest africaines ? », *Politique étrangère*, Paris, hiver 1997-98, pp. 613-627.
- OTAYEK (R.), 1993, « Des nouveaux intellectuels musulmans d'Afrique noire », in Otayek (R.) (éd.), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara. da'wa, arabisation et critique de l'occident*, Paris, Karthala-MSHA, pp. 7-18.
- OTAYEK (R.), 1993, « L'affirmation élitare des arabisants au Burkina Faso. Enjeux et contradictions », in Otayek (R.), *ibid.*, pp. 229-252.
- TIDJANI-SERPOS (N.), 1977, « De l'école coranique à l'école étrangère ou le passage tragique de l'Ancien au nouveau dans "L'aventure ambiguë" de Cheikh Hamidou Kane », n°101-102, 1^{er} et 2^e trimestres, pp. 188-206.

²² in Gérard, 1998.

Stratégies d'éviction et stratégies de confirmation en AEF (1947 et 1956)

*Suzie Guth**

L'après-guerre fut en Afrique francophone l'âge d'or des associations. Joseph Gamandzori (1989) dans son article « *Le mouvement associatif des jeunes en Afrique noire francophone au XX^e siècle* » rappelle quelle était la situation de l'AEF : « *La loi du 1^{er} Juillet 1901 n'était pas applicable en AEF, et les associations antérieures à 1946 étaient soumises aux dispositions de l'article 291 du Code Pénal et aux restrictions d'ordre civil précisées par la jurisprudence métropolitaine.*

Des modèles de statuts furent élaborés en 1934 par le gouverneur Renard pour étendre les modalités appliquées jusqu'alors aux colons, mais le caractère embryonnaire de l'élite africaine au Congo ne permit pas avant longtemps l'éclosion des associations.

Ce sont les Européens qui ont bénéficié le plus de ces dispositions de cette période, en multipliant des clubs et des associations subventionnés par la puissance publique. Obligation leur fut faite, par la suite, de subordonner la demande de subvention à l'extension de leurs activités aux " indigènes " (création de clubs sportifs).

C'est surtout à partir de 1940, dans le sillage de la nouvelle politique indigène de l'AEF du gouverneur général Félix Eboué, que nous retrouvons une organisation systématique. Elle s'est faite sous l'impulsion de missionnaires et de quelques mécènes, administrateurs et colons, bien souvent à la demande des fédérations métropolitaines. Ce fut une contribution précieuse au développement du scoutisme et surtout des sports, dans l'ambiance pionnière que retrace Jean Claude Ganga (1979).

C'est dans ce cadre général de mutation sociale, qu'émergent progressivement les mouvements de jeunesse au lendemain de la deuxième Guerre mondiale ».

Ainsi, une association intitulée « Jeunesse intellectuelle du Bas-Congo » demande en 1947 son enregistrement (Archives Nationales, AEF, 5D 219, Dossier Gouvernement Général). Son objectif, considéré comme trop vague, incite l'administration à refuser son inscription. Ce groupe voulait admettre les personnes :

* Sociologue, Professeur, Université de Metz.

- 1° ayant une bonne conduite générale,
- 2° étant évoluées,
- 3° ayant fait une demande écrite.

Neuf années plus tard, le 15 mars 1956, on recense au Moyen-Congo cent cinquante-neuf sociétés sportives, deux cercles culturels, celui de Sibiti et celui de Bacongo, ainsi que les associations de la jeunesse suivantes :

- Union de la Jeunesse Kouyou
- Mouvement de la jeunesse de Bacongo
- Jeunesse sportive congolaise
- Brazzaville - Université Club
- Union de la Jeunesse Batéké
- Jeunesse Congolaise
- Les Cadets de Baratier
- Amicale des élèves de l'Ecole Chaminade (école catholique)
- Les Mouettes de Pointe Noire
- Solidarité de la Jeunesse Ponténégrine
- Alliance de la Jeunesse Dahoméenne
- Jeunesse Oubanguienne de Brazzaville
- Jeunesse Portonovienne
- Reconnaissance de la jeunesse de Hamon
- Mutualité de la jeunesse M'bochie
- Echo de la Jeunesse de Makoua
- Jeunesse des Originaires du Niari.

Il s'agit essentiellement d'associations d'*originaires*, qui regroupent des personnes de la Côte Atlantique, du Nord-Congo ou de la vallée du Niari, voire du Pool, et même venant d'autres territoires comme le Dahomey et l'Oubangui-Chari. Georges Balandier (1985), dans la *Sociologie des Brazzavilles Noires*, avait observé à Poto-Poto un phénomène analogue, et il s'agit pour lui d'une des formes du regroupement, d'un type de lien social. A ces associations, il faut aussi ajouter le mouvement scout et éclairer, qui connaît depuis plus de dix ans un très grand succès : une délégation de l'AEF fut envoyée en France pour chaque Jamboree¹ (août 1947 par exemple). L'encadrement de la jeunesse de l'AEF et du Moyen Congo montre que l'effort de scolarisation d'après-guerre n'a pas porté seulement sur le front scolaire, mais aussi sur le temps de loisirs passé hors école. Cette institutionnalisation du temps de loisirs renforce les domaines de socialisation spécifiques au scolarisé, et nous voyons apparaître en même temps une forme de socialité propre à l'institution scolaire et au monde du travail : la grève et la contestation. Nous nous

¹ Jamboree : mot anglais utilisé en français pour désigner un grand rassemblement scout national ou international, comportant des festivités ainsi que des épreuves et concours. Le Jamboree de 1947 rassemblait 30 000 personnes.

proposons d'étudier ces deux types de cérémonies de la socialisation coloniale ; nous évoquerons le Jamboree scout en tant que manifestation de la reconnaissance officielle de la jeunesse de l'AEF et nous lui opposerons la grève au lycée Emile Gentil en Oubangui Chari.

Comme le relève Jacques Testanière (1967) en citant E. Durkheim (1966 : 66) : « *Il y a dans chaque école, une discipline, un système de peines et de récompenses... Toutes les questions qui se posent à propos des délits de l'adulte peuvent se poser ici non moins utilement. Il y a une criminologie de l'enfant comme il y a une criminologie de l'homme fait* ». La grève du Collège Emile Gentil de Bangui fut considérée par l'administration comme un chahut anémique provoqué par des meneurs.

La grève du Collège Emile Gentil de Bangui²

Nous allons reprendre un extrait du Bulletin d'information du Service de Sécurité de l'AEF daté du 15 février 1956. Les élèves se sont mis en grève pour protester contre l'exclusion temporaire de certains de leurs camarades. Au moment du repas, les demi-pensionnaires africains ont quitté le réfectoire sans manger et sont rentrés chez eux.

« Le 27 janvier, conseillés par le jeune Pascal Darlan, neveu du conseiller de l'Union Française, les collégiens ont fait intervenir les parlementaires, à qui ils ont au préalable exposé les griefs qui ont motivé leur départ. Les nombreuses raisons invoquées, pour la plupart non fondées et empreintes d'un certain racisme, font ressortir l'état d'esprit des " meneurs " de la grève. Malgré les interventions du député Boganda et du conseiller A. Darlan, seuls une trentaine d'élèves ont repris les cours dans l'après-midi du 30 janvier. Le 31 janvier, le nombre des présents est tombé à 19. Il ne fait aucun doute que, dans cette manifestation, la grande majorité des élèves a suivi la loi de quelques meneurs par crainte de représailles. La plupart des parents ou correspondants ignoraient que leurs enfants avaient quitté le collège.

L'opinion publique européenne juge sévèrement la conduite de ces " gamins " qui ont fait intervenir les parlementaires, alors que les parents se désintéressent totalement de leur activité scolaire. »

Quels sont les faits ? Dans un extrait dactylographié et annoté par l'inspection générale nous pouvons lire les faits suivants :

² Il ne s'agit pas de la première grève dans un établissement d'enseignement. On note dans deux documents administratifs de juin 1948 qu'une grève du personnel de l'enseignement privé du Vicariat apostolique de Brazzaville s'était déclarée. Celle-ci a été précédée en juin 1947 d'une grève des moniteurs du privé à Pointe-Noire, qui revendiquaient des salaires plus élevés.

« Le vendredi 27 janvier

La veille, en études de consignés, un élève africain, PEWUA, avait été surpris se déplaçant pour aller s'installer à côté d'une élève européenne. Comme il avait été puni fréquemment depuis le début de l'année scolaire, il fut traduit en conseil de discipline et exclu du collège pour huit jours. La sanction pouvait effectivement paraître disproportionnée avec les faits. Elle donna lieu en tous cas à une manifestation collective de boursiers africains, sans aucun préavis, sans qu'aucun d'eux ne songe à s'adresser préalablement à la direction de l'établissement.

Le 27 janvier, soudain, tous les boursiers africains quittèrent le réfectoire et partirent en ville. Boganda était absent : ils se dirigèrent chez Darlan, qui comptait l'un de ses neveux parmi les manifestants. Immédiatement les élèves mirent en cause les mesures discriminatoires soi-disant prises au collège, les élèves africains se plaignaient d'être séparés des élèves européens et plus mal traités. Les faits qu'ils citèrent furent reconnus faux à l'exception d'un seul : en cas d'absence d'un professeur, ou d'un vide dans l'emploi du temps, les élèves africains étaient effectivement dans une étude, les élèves européens dans une autre. L'administration du collège invoqua des motifs de pure administration dans cette organisation, mais remédia aussitôt à ce système critiquable.

La grève des collégiens dura jusqu'au 2 février, non sans que le lundi il y eut une velléité de reprise accompagnée de manifestations déplacées devant le collège : quelques élèves de seconde et de première brimèrent les plus jeunes et les obligèrent à les suivre, instituant même ce qu'on pourrait appeler des piquets de grève. L'intervention de l'un des parents d'élèves, un appel à la responsabilité des parents et des correspondants des boursiers ramenèrent le calme et aucun incident n'a été noté depuis le 3 février ».

En conclusion, le rapport insiste sur l'importance de telles manifestations. « ... *L'enfant qui fait ses études joue dans sa famille, et même hors de celle-ci, un rôle beaucoup plus important qu'il n'est appelé à le faire dans un vieux pays. Il est au milieu de semi-ignorants, celui qui apprend, celui qui sait ; d'où l'importance relative que revêt une manifestation de ce genre.*

Elle est la démonstration de l'extrême sensibilité de la population oubanguienne et de la rapidité avec laquelle un incident banal est encore transposé sur le plan racial. » (Archives AEF, 5D 234, Dossier 652, Liasse février 1956 - avril 1956)

La grève : cérémonie scolaire ou mouvement anomique ?

Dès 1932, dans *The sociology of teaching*, ouvrage dont la fraîcheur et l'acuité étonnent encore aujourd'hui, Willard Waller (1967) intégrait dans la culture scolaire, la culture du conflit, celle du face à face

professeur-élèves. La culture scolaire est forgée d'éléments de sociabilité propres à l'enfance et à l'adolescence mais aussi de cérémonies, ainsi que de mouvements de masses et de manifestations. Avec la grève du collège de Bangui nous sommes à l'intersection de ces deux mondes : celui de la manifestation publique avec sa référence aux autorités politiques, celui de l'interprétation d'un mouvement en raison du statut et du jeune âge des manifestants. La grève lycéenne semble aujourd'hui être entrée dans la catégorie de la cérémonie relevée par Willard Waller, ou du chahut traditionnel de potaches tel que l'entend Testanière (1967). La grève des lycéens de Bangui laisse à voir l'absence d'une part et la présence dans la rue d'autre part, avec comme le relève l'auteur du rapport de l'inspection générale « *ce que l'on pourrait appeler des piquets de grève* ». Ainsi, cette grève manifeste un mouvement dynamique qui va en s'accroissant au fil des jours (le 30 janvier, trente élèves étaient en cours, mais le 31 janvier ils ne sont plus que dix neuf), c'est une manifestation avec ses meneurs qui, d'après le rapport des services de la sécurité de l'AEF, montrent un état d'esprit empreint de *racisme* dans leurs revendications. Cette cérémonie au sens où l'entend le sociologue américain, véritable rite de passage, donne au groupe son existence, son être, son unité. La conduite relève de l'ordre cérémoniel dans la mesure où elle cherche à inclure les représentants politiques, véritables cautions morales des lycéens mais aussi *tertius gaudens* auprès de l'administration. Comme le note le rapport de l'IGE, la sanction était disproportionnée à la faute, et elle a instauré une véritable dissonance cognitive entre l'acte et la punition, mais le motif de l'action a révélé aussi la séparation des deux études, l'une africaine, l'autre européenne. Le lycée favorise l'apprentissage et la mise en pratique des idées égalitaires, c'est le lieu de la compréhension des idéaux et de l'observation du hiatus pouvant exister avec la mise en pratique.

On note vers la même époque un mouvement comparable auprès du clergé africain, comme le relate notre ancien collègue Dominique Goyi dans sa thèse *Les missions catholiques et l'évolution sociale au Congo-Brazzaville de 1880 à 1930 — L'œuvre d'éducation* (1969 : 96) : « ... *prêtres blancs et noirs ne pouvaient pas prendre leurs repas ensemble. On invoquait, pour justifier la ségrégation, des raisons économiques et financières : le prêtre indigène pouvait se nourrir comme tous les indigènes, et donc à bon marché ; mais le prêtre européen ne le pouvait sans risque pour sa santé, et du coup était obligé d'avoir un menu approprié ; et alors on ne regardait pas à la dépense ! Et quand — à partir de 1950 — les prêtres indigènes et les missionnaires purent s'asseoir à la même table pour manger, la population indigène exulta et la mesure fut accueillie par elle comme une promotion du clergé indigène ! Mais auparavant, ce clergé local aura souffert mille contrariétés... ».*

salle d'études commune, la lutte pour l'égalité passait par l'inclusion dans le même cercle social et ce fut, d'une certaine manière, un conflit pour le statut et la reconnaissance sociale. En somme, la dignité de l'élève oubangien ainsi que celle du prêtre congolais supposaient qu'il existât un système d'équivalence dans les lieux sociaux : la table, le réfectoire et l'étude. La communauté des lieux sociaux a été interprétée comme l'appartenance au même cercle social et a induit pour les lycéens et les prêtres, mais aussi pour la population autochtone comme le note D. Goyi, l'équivalence dans le statut et dans la dignité.

Ainsi, le chahut ordinaire des lycéens a servi de moyen de renforcement du statut ; en brisant le dialogue, ils ont conçu la stratégie d'un dialogue à trois où, face à l'administration, ils seraient défendus non par leur parenté mais par le conseiller du territoire : nouvel allié des lettrés africains.

Une cérémonie : le Jamboree

L'après-guerre, comme nous l'avons déjà indiqué, fut l'occasion de développer une nouvelle forme de sociabilité, celle des organisations de jeunesse fondées sur le modèle européen. Le mouvement scout fut cependant créé au Moyen-Congo avant le deuxième conflit mondial. « *Les Scouts de France de Brazzaville, dont la troupe fut fondée le 5 mai 1929, avaient été affiliés le 19 février 1930 à la Fédération Nationale de France.* » (Gamandzori, 1989 : 69-90) L'auteur distingue en 1945 les scouts et éclaireurs suivants au Moyen-Congo :

- 1 475 éclaireurs de France (E. F.) relevant de l'Ecole Officielle Laïque,
- 78 éclaireurs unionistes (E. U.), d'obédience protestante,
- 1 025 Scouts de France, d'obédience catholique,
- 280 Cœurs Vaillants, d'obédience catholique.

Le mouvement est en pleine expansion. Ainsi, dans une note du Conseil Supérieur de l'Enseignement du 10.12.1945, on relève que le sultan d'Abeché demandait la création d'une troupe de Scouts. Cette demande ne semble pas avoir été agréée, et la note conclut : « *...le scoutisme servant souvent de prétexte à une activité nationaliste* » (Archives Nationales, Aix en Provence, AEF 5D 219). Malgré cette suspicion, dans une lettre numérotée 1386 du 9 août 1956, on dénombre 17 149 jeunes engagés dans le mouvement scout et éclaireur pour toute l'AEF (Archives Nationales, Aix-en-Provence, AEF 5D 234). Si l'on en croit le dénombrement administratif du cabinet du Haut Commissaire de l'AEF, « *... cette catégorie de la population peut être évaluée approximativement à 170 000 jeunes (garçons et filles) en prenant pour base les normes définies pour le calcul de la population scolaire* ». La lettre déjà citée fait allusion aux garçons et filles de 10 à 25 ans de l'AEF. D'après cette

estimation officielle (probablement, totalement erronée), le scoutisme représenterait en 1956 dix pour cent de la population des jeunes. Rappelons que c'est à partir de 1954 que l'enseignement public en AEF a dépassé l'enseignement privé (Archives Nationales, Aix-en-Provence, AEF 5D 234). Dans un texte paru dans l'*École Libératrice* du 7.5.1954, Adolphe Baillet évoque les 65 140 élèves de l'école publique face aux 57 831 élèves du privé. L'AEF, Cendrillon des colonies, venait de passer en matière de scolarisation au premier rang de tous les territoires, et le mouvement scout a suivi cette ascension numérique. Néanmoins, si les écoles sont mixtes et regroupent Aéfiens et Européens — sauf en étude comme nous l'avons vu —, le mouvement scout restera exclusif, comme le remarque Joseph Gamandzori (1989 : 77) : « *Le scoutisme a maintenu, jusqu'en 1958, les unités européennes et africaines sans mélange* ».

Nous disposons du compte-rendu intégral du voyage au Jamboree scout de la délégation d'Afrique Équatoriale qui se tenait à Moisson³ du 4 au 25 août 1947. Il est de style administratif et rédigé à partir de Marseille par le chef de Jamboree Verchain. Les événements de chaque journée sont indiqués succinctement, nous lisons à la date du 8 août :

« 8 août : *Installation du camp à Moisson. Les éclaireurs aéfiens ont pris contact avec les délégations françaises déjà arrivées (Ile de France puis Aquitaine) et un accueil très ouvert a été fait à nos garçons, très sollicités et invités de toute part. Des tambours de tam-tam arrivent, envoyés par Monsieur Tellie* ».

Réceptions officielles

Réception du chef Verchain par le général Lafont, chef du scoutisme français, qui tient à souhaiter la bienvenue à l'AEF.

Le Jamboree va être l'occasion pour les aéfiens de manifester leurs qualités d'excellence dans les épreuves et les tournois, et, pour les visiteurs illustres, il permettra d'affirmer leur sollicitude et leur intérêt pour la jeunesse. Ainsi, du 5 au 22 août, des personnalités du monde scout et politique vont défiler.

D'abord les autorités scoutistes françaises, le général Lafont que nous avons déjà cité, chef du scoutisme français, puis le général Sicé, chef du scoutisme français d'outre-mer, le commissaire national Costil, qui invite les chefs sous sa tente pour le café. Le commissaire national Pierre François visite le camp et s'en trouve satisfait, le chef Roche du Maroc fait un discours. Voisin de camp, le Prince de Liechtenstein se fait présenter la troupe.

Les visiteurs politiques sont évidemment mieux connus, dès le premier jour de Jamboree, la cérémonie d'ouverture se fait en présence

³ Le Jamboree de 1947 à Moisson rassemblait 24 152 scouts originaires de 42 nations. 100 000 visiteurs furent dénombrés.

de Monsieur Pierre Bourdan, Ministre de la jeunesse (9 août). Le 12 août, toutes les délégations de la France d'Outre-Mer sont emmenées à l'hôtel Matignon, une réception est donnée par Madame Ramadier, épouse du président du Conseil, les chefs et commissaires nationaux sont présents.

Le 14 août au camp, messieurs Durand-Reville, Conseiller de la République du Territoire du Gabon et monsieur Tchikaya, député du Moyen-Congo, accompagnés de messieurs Carly et Telliez, membres de la délégation du gouvernement général de l'AEF, sont présents. Le Ministre de la France d'outre-mer Monsieur Marius Moutet reçoit la délégation de l'AEF et observe avec satisfaction que le motif de la porte d'entrée AEF est tricolore, puis il suit les chants. Les éclaireurs se massent sur le passage du train devant conduire la revue du Président de la République, le cri de guerre de l'AEF est lancé sur son passage. Un additif est joint au compte rendu, le chef avait négligé deux visites officielles : le conseiller de la République, le 19 août, avait invité les jeunes gens à une réception dans les salons du cercle de la France d'outre-mer, square Rapp, et le député Tchikaya les avait reçus le 22 août à Moisson.

Les jeux et les danses

La préparation du camp comporte bien entendu l'installation, mais aussi un certain nombre de réalisations scoutées : il s'agit de mettre en place un portique et des aménagements en froissartage qui ont été étudiés à bord du bateau. L'équipement considéré comme indispensable comporte des *tambours de tam-tam*. Il va y avoir en effet un certain nombre d'enregistrements, sur disques (le 29 août), de chants de l'AEF, réalisés par la Radiodiffusion nationale ; ceux-ci sont accompagnés d'interviews, des paroles d'un garçon en Bakongo. Le 10 août, les éclaireurs sont à nouveau photographiés et chantent, le soir même la troupe s'exprime à nouveau au feu de camp. Le lendemain, c'est l'occasion pour les scouts de se rendre chez les Bretons. Cette fois-ci, c'est eux qui sont invités à regarder les chants et danses bretons. Le lendemain 12 août, ils participent au grand jeu des Louveteaux, ils accueillent deux d'entre eux. Le 13 août, la troupe participe au tournoi des patrouilles, deux patrouilles d'outre-mer sont mentionnées : les Aigles, dont le chef de patrouille est Salif N'Diaye — il remporte un fanion du Jamboree —, et la patrouille des Coqs, dont le chef de patrouille Louembèy Maurice⁴ remporte un fanion de sous-camp. À cette occasion, le rapport mentionne la victoire sportive des Aéfiens et des Aofiens sur la Suisse par cinq buts à un le dimanche précédent. Ces deux patrouilles doivent participer aux épreuves

⁴ Il s'agit probablement de Loembe Maurice. Dès 1926, lors de la création de l'Association Amicale des Originaires de l'AEF, on trouve mention d'un Loembe in Martial Sinda, 1972.

finale. Le même jour, des enregistrements de langues d'AEF sont faits pour le Musée de l'Homme. La journée du vendredi 15 août est une journée réservée aux visiteurs, ceux-ci s'arrêtent nombreux au camp AEF, les éclaireurs répondent de bonne grâce aux questions posées. Le samedi 16 août, les aéfiens doivent une nouvelle fois exécuter des danses et des chants pour le sous-camp "Extension" composé probablement de malades. Le soir de ce même jour, participation au feu de camp "Bretagne", puis au spectacle des arènes, où le numéro de l'AEF passe en clou du programme et est acclamé par plus de trente mille spectateurs qui poussent un triple ban en l'honneur de l'AEF. Le dimanche 17 août, les scouts participent au feu de camp et, le lendemain, à la cérémonie de clôture avec défilé. Le jeudi 21 août, on démonte le camp et l'on se prépare à aller passer quelques jours dans une famille parisienne, avant d'aller à un camp-école à Cappy, puis à faire une visite des châteaux de la Loire, le dernier camp avant le départ devant se trouver dans le Sud-Ouest avec une visite des vignobles, des Pyrénées et du bassin d'Arcachon.

Dans cet ensemble d'activités, de jeux, de manifestations, on distingue les activités proprement scoutées et les activités de « mises en scène », dans le sens que lui accorde E. Goffman. Le feu de camp, le tournoi des patrouilles, les visites d'une patrouille à une autre composent la vie ordinaire cérémonielle d'un camp, l'échange entre les patrouilles et l'organisation formelle des activités. Par contre, les nombreux récitals de chants et de danses avec jupes en raphia et armes semblent appartenir à l'ordre de la manifestation publique de l'inclusion des Aéfiens au scoutisme français, à la démonstration publique de l'exotisme des pays lointains que le Musée de l'Homme entérine par l'enregistrement d'une langue aéfienne. À aucun moment, nous ne voyons employé le terme exact pour désigner la langue employée par les scouts (une langue aéfienne ou une langue bakongo lors de l'interview du 9 août) : la terminologie en usage est toujours vague et pouvait sous-entendre un certain nombre de langues.

Bien que nous ne soyons pas dans le monde cérémoniel scolaire tel que Willard Waller l'a décrit en 1932, nous sommes dans celui, circumscolaire, du scoutisme, et dans la représentation politique propre à l'ensemble du Jamboree : présence pour tous de deux ministres, du président de la République, mais les Aéfiens avec les Aofiens ont eu droit, en tant que délégation de la France d'Outre-Mer, à plus de sollicitude politique, qu'il s'agisse de la réception à Matignon, de la présence du ministre de la France d'Outre-Mer, de la présence du député Tchikaya et du conseiller de la République.

Défilés scouts, chants et danses constituent à la fois des cérémonies de clôture du camp, de clôture de la journée par le feu de camp, mais aussi un des moyens de l'affirmation de l'être-ensemble collectif. Le cri de guerre des Aéfiens symbolise bien sûr le champ de bataille tel que le

perçut le fondateur Baden-Powel, mais c'est aussi celui du ralliement de l'individu au groupe, et de l'existence de l'être collectif. Comme le notait Willard Waller (1967 : 126) à propos des devises des *high schools* (*high school yells*), celles-ci exercent leur empire longtemps après que l'on ait quitté l'établissement secondaire. Il en va de même de la devise des patrouilles, de celle des Scouts de France : elles demeurent dans les esprits, dans les attitudes du corps, longtemps après que celui-ci ait perdu sa jeunesse. La compétition amicale et sportive que se livrent lors du Jamboree les patrouilles, les troupes mais aussi les secteurs, active bien entendu l'aspect dramatique et public de la victoire et de la défaite, et ajoute à l'enjeu une forme de dramatisation de la solidarité interne. À cet être ensemble qu'exaltent le chant et la danse, ainsi que le jeu de patrouille et le jeu sportif, il convient d'ajouter celui des représentations, celui des *communautés imaginées* (*imagined communities*) selon l'excellente formule de Benedict Anderson (1996). Les Aéliens dont nous ne saurons jamais l'identité exacte résumant par leurs *tambours tam-tam*, leurs armes, leur raphia, l'altérité de l'outre-mer et la solidarité officielle dont ils sont l'objet. Ils représentent à ce Jamboree les limites de l'Union Française, la frontière de celle-ci ; ils sont donc la preuve de la capacité d'inclure dans un vaste mouvement de jeunesse ceux qui viennent de cette ultima Thulé. L'effort consenti par le budget général pour le Jamboree est à la hauteur de l'événement, nous notons qu'en 1955 une somme de 1 200 000 francs fut inscrite au budget pour le Jamboree (Archives Nationales, AEF, 5D 234) ; la même année, une somme de 1 300 000 fut accordée au collège provincial du Moyen Congo. Ainsi, nous pouvons en déduire que les dépenses afférentes à un Jamboree sont équivalentes à la subvention annuelle du territoire à un collège provincial, étant donné que le premier ne dure que quelques jours et que la subvention scolaire est déterminée pour une année scolaire. Le coût peut paraître élevé en rapport avec l'événement, cependant la présence d'une délégation aélienne dans la manifestation cérémonielle du mouvement scout peut sembler d'un faible coût au regard des bénéfices de la représentation de la communauté imaginée.

Conclusion : stratégie de confirmation et stratégie d'éviction

L'une et l'autre reflètent une politique : ici celle de la reconnaissance, là, celle du retrait et du refus. Les lycéens de Bangui, en faisant grève pour manifester leur refus d'une sanction qui frappe l'un de leurs camarades, se conduisent comme leurs prédécesseurs du mouvement anticolonial *amicaliste* de Matswa Grenard. Celui-ci donna lieu, comme le

relève dans son excellente étude Martial Sinda (1972)⁵, à une attitude de repli sur soi de la part des Lari, à un retrait des enfants des écoles, à un refus de toute forme de salaire, à un refus de fréquenter les églises, à des incidents, notamment lors du cinquantenaire de la mission de Linzolo. La désertion des institutions coloniales et leur mise à l'écart furent la manifestation la plus ancienne de toute forme d'opposition. Elle prend cependant une nouvelle dimension en 1956, avec des élus des assemblées territoriales et législatives : ce n'est plus le dialogue entre une autorité administrative et ses usagers qui est recherché, mais celui entre les représentants du peuple, les élèves et l'administration. Ce n'est pas seulement l'absence des élèves que vilipende l'autorité administrative, mais le refus de dialoguer avec l'administration du lycée, qui transforme un conflit interne en un conflit plus politique. Ainsi, les stratégies scolaires acquièrent une nouvelle dimension et un nouveau mode de résolution, elles deviennent une des figures du jeu « *Deux contre un* » que Théodore Caplow (1971) a décrit, se référant à la figure du *tertius gaudens* développée par G. Simmel. Les élèves ont su créer par le chahut et la manifestation une nouvelle forme de coalition appuyée sur la dynamique de la triade. Le rapport de l'inspection générale mentionne que la sanction était excessive et que la séparation en étude pour des raisons d'organisation des élèves européens et des élèves africains était une erreur. Le *tertius gaudens*, en l'occurrence le conseiller Darlan qui avait un neveu au lycée, a permis au groupe de devenir virtuellement immortel, comme l'exprimait le père de la sociologie allemande dans son manuel *Soziologie*. Le tiers a aboli le face à face redouté élèves-professeur ainsi que la tactique de la chaise vide suivie par les lycéens. La manifestation scout du Jamboree vise, à l'inverse, à démontrer par le renforcement des rituels collectifs la force du groupe, sa puissance, son unité. Ceux-ci, par les devises scandées, les chants et les danses, les défilés, les compétitions entre patrouilles, exercent un efficace symbolique dont le Jamboree forme le cadre. La reconnaissance politique des représentants des organismes de jeunesse se fit au plus haut niveau ainsi qu'à celui, plus territorial, de la députation⁶, et des représentants de l'assemblée territoriale. Les Scouts de France, section extra métropolitaine, se voient choyés par les

⁵ On lira notamment le chapitre 5, *De 1930 à 1934*, où l'on voit les Lari — principaux bénéficiaires de la scolarisation et de la christianisation — refuser toute forme de collaboration avec les autorités coloniales, tout cadeau (à l'exception de ceux du gouverneur Antonetti et de sa femme), en raison de la dissolution de l'Amicale et du procès fait à son fondateur Matswa Grenard.

⁶ Lors des premières élections à l'assemblée territoriale du Moyen-Congo, le Parti Populaire de Jean Félix Tchikaya obtint la majorité des sièges. Ce parti s'affilia au RDA en 1946 — J. F. Tchikaya va en devenir le vice-président. J. F. Tchikaya est né en 1906 à Libreville. Il a fait ses études à l'école fédérale William Ponty, il quittera celle-ci en tant qu'instituteur. Il participe à la deuxième guerre mondiale.

représentants de l'Etat français, à la mesure de la défiance qu'ils ont suscitée. Ainsi, une circulaire 1044 de 1947, signée Présidence du Conseil France d'Outre-Mer au Haut-Commissaire, mentionne : « *L'état major général de la Défense Nationale, après m'avoir signalé que certains mouvements de jeunesse et en particulier les scouts constituaient dans l'Union Française : " des foyers de nationalisme nettement antifrçais " m'a demandé d'inclure dans la réglementation de ces mouvements " des dispositions qui permettraient aux autorités responsables d'être informées en temps voulu des intentions des mouvements de jeunesse visant leur participation sur la voie publique et d'interdire le cas échéant cette participation " »* (Archives nationales, AEF, 5D 219).

À Brazzaville dans une lettre classée *secret* l'inspecteur général Fournier estime : « *À ma connaissance, aucun acte manifestant un esprit antifrçais ne m'a été signalé par les chefs des différentes troupes d'éclaireurs ou de scouts relevant du collège provincial du scoutisme en AEF* » (Archives nationales, AEF, 5D 219).

La crainte de mouvements antifrçais, qui demeure une des constantes de la politique coloniale, mais aussi plus tard de la coopération bilatérale française (Guth, 1984), pousse sans doute les autorités françaises à entourer d'un faste républicain les troupes aéfiennes et aofiennes, à exiger un rapport du chef de Jamboree, qui se contenta, en quatre pages et un additif, d'indiquer les événements, ainsi que la forte impression que fit la troupe d'outre-mer sur ses camarades du mouvement scout et sur les autorités présentes. Le chef, en rédigeant son rapport, mais c'est une interprétation, s'est conduit lui aussi en fin politique, ne laissant à entendre que ce que l'on voulait entendre. L'ajout, très laconique, indique (peut-être en raison des remarques qui furent faites) la présence des deux élus pour une réception le 19 août 1947 au cercle de la France d'outre-mer et à Moisson, le 22 août 1947. Conseiller et député vont, dans ces cérémonies scouts, affirmer leur rôle de notable, de protecteur de la jeunesse équatoriale, mais aussi montrer leur intégration à la francité extra métropolitaine et métropolitaine. Ainsi, ces cérémonies de la gratification et du retrait engendrent à leur tour des stratégies du consentement ou de la recherche d'un tiers. Celui-ci, en position d'expert, rend la relation nécessaire et la pérennise. En passant en revue le Jamboree, le tiers accompagne les autorités coloniales et confirme l'inscription du mouvement scout, et en particulier celui des Aéfiens, dans celui de la jeunesse officiellement saluée et remarquée.

BIBLIOGRAPHIE

- ALMEIDA-TOPOR (H.) et GOERG (O.), 1989, « Le mouvement associatif des jeunes en Afrique noire francophone au XX^e siècle », *Cahier « Afrique Noire »*, Paris, L'Harmattan, n° 12.
- ANDERSON (B.), 1996, *L'imaginaire national*, traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, 240 p.
- BALANDIER (G.), 1985, *Sociologie des Brazzavilles Noires*, Paris, 2^e édition, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- CAPLOW (T.), 1971, *Deux contre un*, Paris, A. Colin, Collection U2, 296 p.
- DURKHEIM (E.), 1966, *Education et sociologie*, Paris, PUF.
- GAMANDZORI (J.), 1989, « Le mouvement associatif des jeunes dans la dynamique sociale au Congo — 1945-1976 », *Cahier « Afrique Noire »*, Paris, L'Harmattan, n° 12, pp. 69-90.
- GANGA (J.-C.), 1979, *Combats pour un sport africain*, Paris, L'Harmattan, 271 p.
- GOYI (D.), 1969, *Les missions catholiques et l'évolution sociale au Congo-Brazzaville de 1880 à 1930 — L'œuvre d'éducation*, Bordeaux, Thèse de 3^e Cycle, p. 96.
- GUTH (S.), 1984, *Exil sous contrat*, Paris, Silex, 480 p.
- SINDA (M.), 1972, *Le messianisme congolais et ses incidences politiques — kimbanguisme - matswanisme - autres mouvements*, Paris, Payot, Collection Bibliothèque historique, 390 p.
- TESTANIERE (J.), 1967, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol. VIII, n° spécial, pp. 17-33.
- WALLER (W.), 1967, *The sociology of teaching*, 3^e édition, New York, Londres, John Wiley & Sons, Inc, 467 p.

L'ÉCOLE OU LE TRAVAIL

*Bernard Schlemmer**

Les réflexions qui suivent ne sont que des réponses provisoires à des questions que je me suis posées à propos de l'école, mais à partir de l'exploitation des enfants au travail, à partir des enfants travailleurs, et non des écoliers.

Précisons qu'on ne trouvera pas là de données de terrain personnelles, pas de théories originales, mais simplement des réflexions nées de la convergence de différents auteurs, qui ont travaillé de manière pourtant assez isolée sur cette population. La modestie même de cette démarche fait que l'on me pardonnera de puiser abondamment dans un ouvrage dont je suis l'éditeur scientifique (Schlemmer, 1996) : après tout, c'est l'une des rares sources qui rassemble autant de ces auteurs, la première et sans doute à ce jour encore la seule où ils aient été invités à le faire d'un point de vue scientifique, en tant que chercheurs, n'ayant d'autre objectif que la rigueur de l'analyse dans la construction sociologique de l'objet, improprement nommé, "travail des enfants"¹.

L'exploitation des enfants au travail.

J'ai montré ailleurs (Schlemmer, 1997) à quel point ce champ d'étude était resté marginal dans la littérature scientifique, que celle-ci se consacre aux relations de travail, au développement des pays du Sud, aux transformations des unités familiales, à l'enfance ou à l'école. J'ai tenté d'en comprendre les raisons, liées, me semble-t-il, au caractère scandaleux que revêt souvent le phénomène, qui conduit à le classer dans la catégorie des problèmes de société à régler par l'action militante, plutôt que dans la catégorie des problèmes de sociologie à penser par la

* Sociologue, Directeur de recherches à l'IRD

¹ Généralement, les publications sur le thème sont éditées à l'initiative d'ONG ou d'organisations internationales, qui demandent implicitement aux auteurs de présenter des solutions, des plans d'action, au mieux des descriptions concrètes, plus que des réflexions théoriques sur un sujet qu'elles croient connaître et qu'elles cherchent à combattre — ce qui n'a d'ailleurs rien en soi d'illégitime. Les rares publications qui veulent pousser plus loin l'analyse sont des initiatives individuelles, et *L'enfant exploité* a représenté, pour les contributeurs, la première initiative collective leur permettant de confronter leurs points de vue. Ajoutons que, quand nous l'avons prise, nous ne savions nullement où nous allions : il n'y a là nul mérite particulier, mais le fait du hasard.

communauté scientifique. J'ai également essayé de souligner les avancées pourtant acquises de la recherche, et surtout les pistes restées ouvertes, inexplorées ou presque. C'est l'entrée de l'une de ces pistes que je voudrais baliser ici : celle du rapport entre l'échec de l'institution scolaire à intégrer tous les enfants, et celui des sociétés contemporaines à trouver une alternative à l'école comme mode d'intégration sociale et professionnelle reconnu. L'enfant hors école — au travail ou dans la rue — n'est pas seulement privé de son enfance, mais aussi de son avenir, en ce sens que, devenu adulte, son manque de formation ne lui offrira qu'un éventail de choix restreint ne lui permettant pas d'orienter sa vie. La mise au travail est rarement formatrice, ne délivre guère un savoir professionnel qui sera reconnu et valorisé au cours de sa vie. Pour autant, aurait-il été à l'école, l'enfant de famille trop pauvre pour bénéficier de l'enseignement scolaire — pour *s'approprier* un savoir si éloigné de sa réalité quotidienne — aurait-il été vraiment mieux armé ?

Il est donné comme évidence que « *la place de l'enfant est à l'école* » ; et « *c'est bien toute l'ambiguïté des réformes scolaires que de décréter la scolarisation obligatoire pour tous les enfants, niant par là l'indispensable apport de la main-d'œuvre enfantine à l'économie du pays, et laissant supposer que la résistance à l'école des parents ne serait due qu'à des motifs d'ordre culturel ou religieux. Les raisons économiques du refus de l'école se situent bien plus au plan du manque à gagner (que constitue la perte de la force de travail des enfants) que des dépenses occasionnées par la scolarisation* » (Lange, 1996 : 412). Il y aurait en effet beaucoup à dire sur cette "évidence" de l'école pour tous. Cependant, désirant mettre l'accent sur la responsabilité propre au système scolaire et aux types de savoirs qui y sont transmis³, je ne parlerai ici que des enfants qui ont *le choix* de la scolarisation, qui ne s'excluent de l'école que parce qu'un travail rémunéré paraît plus utile pour leur avenir même, non de ceux qui n'ont pratiquement aucun choix, qui sont exclus de l'école par une nécessité économique qui les contraint à travailler pour leur simple survie.

² « *Dans les régions opposées à l'école, sachant que les mesures coercitives ont peu d'effets durables, le seul incitateur à la scolarisation qui s'est toujours avéré particulièrement efficace — et ce, quels que soient la région ou le pays concerné — est la création de cantines scolaires gratuites. Le fait que l'enfant reçoive un repas quotidien suffit à alléger les charges de la famille et permet en effet de le libérer des tâches productives* » (note de l'auteur).

³ Plus que sur la responsabilité collective d'un système qui ne met pas l'économie au service de l'homme, mais l'homme au service de l'économie, ce qui déborderait le cadre de cette contribution à la recherche sur l'éducation et les savoirs.

Nous allons donc nous intéresser à l'institution scolaire, essentiellement en soulignant le décalage existant entre ce que les parents attendent de l'école pour leurs enfants et ce qu'elle se propose effectivement d'apporter à ces derniers. Ce décalage nous permettra de comprendre pourquoi les parents, dans le but d'aider au mieux leurs enfants à préparer leur avenir, recourent aux alternatives qui s'offrent à l'échec scolaire (le contrat d'apprentissage, la formation sur le tas) ; enfin, nous ouvrirons quelques interrogations sur le statut même de la notion d'"enfant", et sur la "révolution culturelle" nécessaire qui consiste à le regarder non plus seulement comme objet de mesures prises en son nom, mais également comme une personne, sujet de son histoire.

Le paradigme de l'École

L'éducation est devenue un droit reconnu par l'ensemble des nations, et il n'est pas de pays qui ne se propose de rendre l'école accessible à l'ensemble de ses enfants. L'éducation se conçoit essentiellement comme le passage plus ou moins long sous la férule de l'institution scolaire. Partout, il est admis que l'État — seul, ou en encadrant l'initiative privée — doit assurer à chacun l'accès à une éducation minimale, en offrant un système d'enseignement adéquat, un savoir de base commun à l'ensemble d'une classe d'âge déterminée, au prix d'une prise en charge de la formation et du salaire d'enseignants, de la création et de l'entretien de locaux et, plus généralement, de l'infrastructure scolaire, enfin en aidant les familles les plus pauvres à compenser les revenus dont les prive la scolarité obligatoire. Tel est le principe, l'objectif partagé, si telle n'est pas partout, à ce jour, la situation acquise.

C'est la présence à l'école qui sert de critère essentiel au BIT pour déterminer le nombre d'enfants au travail : plutôt que réellement construit, ce nombre est "déduit" du nombre d'enfants qui ne bénéficient pas d'un enseignement primaire. Cela revient à dire que, pour l'enfant de moins de 15 ans, activité scolaire et activité lucrative sont considérées comme exclusives l'une de l'autre, ce qui est évidemment faux : c'est toujours au détriment de leur scolarité que les enfants sont amenés à partager leur temps entre travail scolaire et travail non scolaire ; et souvent, c'est le début d'un processus qui les conduira à quitter, à plus ou moins long terme, le cursus de l'enseignement. Mais c'est aussi, pour certains, la seule façon de se procurer l'argent nécessaire : il arrive souvent que l'enfant — la fillette surtout — travaille pour pouvoir payer ses frais de scolarité (ou ceux de ses frères, ou de ses cousins sous le même toit...).

Dès maintenant, pourtant, dans cet accord sur l'objectif, dans ce paradigme de l'école "gratuite" et "obligatoire", se lit la généralisation au monde entier du modèle occidental de l'école, l'accord unanime

sur la nécessité que cette institution spécifique prenne en charge l'éducation de l'enfant et surpasse en droit, voire supplante, tout autre mode d'éducation et de formation, que l'enseignant dûment reconnu es qualité surpasse en droit, voire supplante, tout autre acteur. Selon ce modèle, c'est à l'école (publique ou privée, laïque ou religieuse, mais reconnue par l'État) qu'il revient prioritairement, si ce n'est exclusivement, d'assurer à l'enfant l'apprentissage des savoirs — intellectuels au moins, pour ne pas parler des savoirs religieux, professionnels, sociaux... qui peuvent ou non lui être également confiés.

Ce modèle étendu au monde entier est né dans l'Europe de la fin du XIX^e siècle, et correspondait alors (Lavalette, 1996 : 303-307) à la volonté des États d'instituer un système d'enseignement à la fois suffisamment ouvert pour occuper l'ensemble des enfants délaissés par une industrie incapable de les employer (leur oisiveté semblait poser des problèmes de sécurité publique), assez performant pour former une main-d'œuvre relativement qualifiée (la technologie se sophistiquait), et assez sélectif pour maintenir le *numerus clausus* nécessaire à la reproduction sociale de la bourgeoisie. Ce chemin parcouru est-il reproductible tel quel ? Autrement dit, les nécessités du développement économique et social de cette bourgeoisie industrielle de la fin du XIX^e sont-elles comparables à celles des pays où, aujourd'hui, l'institution scolaire reste à développer ? Et leurs États sont-ils armés pour y répondre ?

Pour autant, c'est sans doute dans l'ensemble des pays où l'éducation minimale pour tous reste à gagner, à construire, que *de facto* l'on s'inspire encore aujourd'hui de ce modèle — pourtant également en crise dans les pays riches qui lui ont donné naissance. De même, ce qui sert de référence aux ambitions affichées par les grands textes internationaux concernant l'enfance et l'éducation — de la *Convention sur les droits de l'enfant* à la *Résolution des nations unies sur l'éducation pour tous* — c'est bien ce « modèle bourgeois (...) incluant les enfants des classes populaires qui s'y retrouvent à l'abri de l'exploitation du travail par l'institutionnalisation et l'universalisation de l'école, ainsi que par la législation qui interdit le travail de l'enfant et régleme celle de l'adolescent. Malgré toutes les critiques à l'égard de l'école, aucune autre institution capable de donner aux enfants un minimum de formation leur permettant de se préparer au monde du travail et à la vie dans la société adulte n'a encore été inventée pour la remplacer » (Fukui, 1996 : 190). Il n'y aurait donc pas, aujourd'hui, de réelle alternative éducative à l'école.

La demande scolaire et la faillite de l'École.

Les populations les plus pauvres, les plus éloignées de la "modernité", ont désormais largement intériorisé cette nécessité d'acquérir le type de savoirs dispensés à l'école, ne serait-ce que la lecture et l'écriture, outils de plus en plus indispensables dans le monde contemporain. Reste la question de leur appropriation. « *L'école représente une valeur aux yeux des classes populaires, mais le système scolaire ne répond pas à leur attente, car il exclut méthodiquement ceux qui ne correspondent pas au modèle d'élève qu'il a lui-même établi* » (Fukui, 1996 : 188).

L'évolution des thèmes soulevés dans la littérature sur les enfants travailleurs est d'ailleurs révélatrice de l'importance de la demande d'école de la part de leurs familles. Quand cette question émerge, fin des années 1970 - début des années 1980, « *il n'est pas rare d'entendre dire que les parents sacrifient leurs enfants sur l'autel de l'exploitation plutôt que de se sacrifier eux-mêmes pour leur offrir une bonne formation, et qu'il s'agit là d'une conduite égoïste, à courte vue et créatrice de blocages ultérieurs encore plus graves* » (Morice, 1996 : 279). Cette opinion, bien entendu, est celle des "conservateurs", comme les caractérise Lia Fukui (1996 : 188). Mais il n'y a aucune raison de croire que leur nombre ait radicalement chuté, au cours des années 1990, alors que cet argument ne se retrouve presque plus jamais mis en avant. Il faut dire qu'il a du mal à tenir, devant les études de cas qui montrent à quelles charges s'astreignent les enfants pour maintenir leur apprentissage scolaire ; par exemple : « *pour qu'ils puissent aller à l'école (...), la journée se répartit comme suit pour la plupart des enfants : de 1 h à 7 h du matin, travail dans la mine ; de 8 h à midi, école, et de 2 h à 6 h, travaux domestiques et agricoles, soit 10 h de travail et 4 h d'études* » (Cespedes, 1996 : 130). Tous les cas, heureusement, ne sont pas aussi extrêmes, mais tous les auteurs s'accordent sur la fatigue accumulée par les enfants qui effectuent une "double journée", de travail et d'étude. Ces sacrifices imposés montrent assez le désir d'apprendre, l'attente anxieuse de voir l'école permettre une amélioration des conditions de vie de l'enfant, et l'aider à le délivrer au moins un peu, par le savoir acquis, des contraintes économiques qui enserrant de façon si étouffante ses parents.

Or, ici, ce modèle universel de l'école pour tous, formant chacun de telle sorte qu'il puisse s'insérer dans la vie active à la hauteur de ses acquis, faillit à sa mission. Nombre de pays en développement pourraient reprendre à leur compte ce propos tenu sur l'Algérie : « *En définitive, dans la conjoncture présente, l'échec patent du modèle de développement, initié et poursuivi par le parti-État, est aussi celui de l'école, dont la mission s'écarte de plus en plus des objectifs qui devraient être les siens, en cette fin du deuxième millénaire : assurer la transmission du*

savoir et des valeurs universelles » (Sari, 1996 : 106). Depuis le début de la guerre froide et jusqu'à la faillite du système soviétique, deux modèles globaux s'offraient aux pays, sommés — malgré l'illusion du non-alignement — de choisir l'un ou l'autre⁴. Or, si ces modèles liaient dans un ensemble apparemment cohérent les modes antinomiques de gestion de l'économique et du politique, l'un et l'autre posaient comme une donnée « naturelle » la nécessité d'une scolarisation de masse, dont l'État devait définir le contenu et la reconnaissance des acquis. La question est bien celle de l'adéquation entre un modèle de développement adopté comme un tout et la culture, l'histoire, le développement des pays qui avaient à le reproduire. Ceci dit, il faut bien comprendre que la faillite du modèle à répondre à ses propres ambitions montre simplement qu'il y a problème, non que le modèle soit nécessairement à condamner. Le modèle occidental de la démocratie parlementaire n'est pas évident en Afrique, et le nier serait de l'angélisme. Mais s'en accommoder serait du cynisme, comme si c'était la démocratie en elle-même qui ne convenait pas à ce continent. Il en va de même du modèle scolaire. « *Les parents accordent une importance cardinale à l'école. Elle donne à l'enfant les connaissances nécessaires, fait ou complète son éducation civique, morale et religieuse. Elle reste par ailleurs le seul espoir des parents démunis car elle offre à leurs enfants ce dont ils n'ont que peu ou jamais bénéficié, une culture moderne, un comportement nouveau et une stabilité dans le travail. Espoir souvent déçu car après quelques années ils retrouvent leurs enfants au même rang social que le leur* » (Belarbi, 1991 : 131). Ce qui nous est dit ici à propos du Maroc est globalement applicable, aujourd'hui, à l'ensemble des pays où la scolarisation n'est pas encore généralisée.

Le refus de l'école et ses justifications

Nous avons indiqué que l'idéologie dominante posait qu'en matière d'éducation, il n'y aurait pas de vraie alternative à l'école. Refuser de faire entrer son enfant dans le cursus scolaire, ou l'en retirer prématurément, implique donc de développer un argumentaire qui permet de se justifier à ses propres yeux. L'institution scolaire a généralement — et le sociologue parfois — tendance à présenter ces raisonnements comme une simple justification, dénuée de fondement. « *Une chose paraît certaine : nous avons ici une convergence entre les nécessités de la reproduction et les appétits des employeurs d'enfants. Patente quand l'unité domestique et l'unité professionnelle ne font qu'un, la complicité des parties est masquée par un dispositif idéologique de déculpabilisation : ainsi, on dira*

⁴ Et parfois brutalement, avec l'accession à l'indépendance, pour les pays encore sous domination coloniale à la fin des années 1950.

fréquemment que les enfants sont placés " pour ne pas traîner dans la rue ", " pour apprendre un métier ", " pour se faire un peu d'argent de poche " ou encore, tout simplement, " parce qu'il n'y a pas d'école ". Le rapport d'exploitation qui se met en place prend dès lors l'allure d'un rapport de protection » (Morice, 1996 : 279). En fait, rien n'est moins démontré que le caractère fallacieux des arguments développés par les parents pour justifier leur refus de l'école. Le *sens commun* n'est certes pas garantie de bons sens, de rigueur de l'analyse. Reste qu'on trouve bien à traîner dans les rues nombre de jeunes sortis du cursus scolaire à divers échelons, sans emploi, sans qualification, inaptes même à reprendre les activités économiques de leurs compagnons du même âge qui n'ont pas été en classe ou qui ont quitté bien plus tôt ses bancs. Il y a des raisons de penser que ce n'est pas forcément le meilleur choix, mais il n'est pas simple d'argumenter contre le refus d'envoyer son enfant à l'école — contre le refus, non seulement de perdre le fruit immédiat que procurerait sa mise au travail, mais en outre d'investir dans des frais à la rentabilité douteuse, puisque l'école se révèle incapable d'assurer un avenir professionnel à ses élèves, même ceux qui obtiennent leurs diplômes. L'acquisition de ces derniers semble d'ailleurs assez aléatoire... Et puis, combien de choses sont apprises à l'école qui, sitôt celle-ci quittée, sont de suite oubliées tant l'enseignement est coupé de la vie concrète ? On a pu constater⁵, de fait, que les enfants choisissaient de ne retenir dans ce qu'on leur transmet que ce qui, à leurs yeux, paraît pouvoir leur être utile plus tard — c'est-à-dire ce qui leur paraît pouvoir servir à leurs parents, dans leur vie actuelle ; à ce compte, les acquisitions nouvelles de savoirs trouvent rapidement leurs limites et se raréfient de plus en plus. Dans ces conditions, ne vaut-il pas mieux, en effet, que l'enfant apprenne un métier, possède une technique qui lui sera toujours utile lorsqu'il s'agira de gagner sa vie pour de bon ? L'important, pense-t-on avec quelque raison, c'est de l'armer pour plus tard et, dans l'immédiat, de lui éviter surtout de traîner dans une oisiveté source de tous les dangers. Et cette inclination de la part de ces parents, qui repose sur le " sens commun ", est largement partagée par les professionnels qui s'intéressent à eux, les confortant ainsi dans cette direction. « Si, au début du siècle, le travail se substituait à l'école pour les enfants pauvres afin de les préserver du danger des rues et de la criminalité, de nos jours (même si le travail n'occupe plus le centre des discussions), il y a toujours une pédagogie de formation professionnelle qui accélère l'entrée précoce dans le monde du travail, laissant l'éducation formelle au second plan. Malgré la résistance de quelques éducateurs et de quelques projets, cette tendance semble s'imposer : pour les enfants et les adolescents des classes populaires, issus

⁵ Intervention orale d'E. Taracena au colloque « L'enfant exploité », Paris, nov. 1994.

de la rue ou non, la seule manière d'échapper à la criminalité, c'est toujours le travail précoce. » (Alvim, 1996 : 171).

Y a-t-il là grossière erreur d'analyse ? Oui, si l'on croit encore que l'école permet d'égaliser les chances, et que la scolarisation permet *ipso facto* l'accès aux savoirs utiles — voire indispensables — à une meilleure insertion sociale et professionnelle. Mais les parents, quel que soit leur milieu social et économique, n'ont pas attendu les analyses des sociologues pour comprendre que l'école ne conduit pas chacun au même rythme jusqu'aux mêmes résultats ; elle peut certes se révéler outil de promotion sociale, *mais pour ceux-là qui sont capables de la suivre avec profit* : or, sauf pour quelques cas d'élèves exceptionnellement doués, l'enfant progresse et réussit autant en fonction de ses conditions matérielles et culturelles de départ qu'en fonction de son travail et de ses capacités. L'École, malgré son inadaptation, reste un gage de réussite professionnelle, mais pour celui à qui ses parents peuvent offrir soit le niveau de culture attendu par l'institution, soit le niveau de revenus permettant de recourir à un soutien donné en dehors d'elle — ces conditions se renforçant mutuellement, bien entendu. Ce que les parents mesurent, lorsqu'ils ont à décider de retirer ou non leur enfant de l'école, à peser les coûts et les avantages d'une telle décision, c'est la capacité de l'école à assurer non pas "en général", mais *à leur enfant, avec eux comme parents*, le chemin d'une promotion sociale. Faute de quoi, en effet, il est peut-être plus sage d'assurer une insertion réussie dans le milieu social qu'il ne quittera donc pas, et d'acquérir tout de suite les qualités demandées dans le milieu professionnel qui sera de toutes façons le sien.

Quelles alternatives ?

Là est la faillite de l'école, d'un système auquel il est nécessaire d'inventer d'autres alternatives que la mise au travail des enfants. À ce propos, il convient de préciser que l'apprentissage, au-delà des apparences, n'est qu'une forme particulière de mise au travail. Trop souvent, en outre, il n'assure guère mieux une formation professionnelle performante. De fait, il est clair que le maître d'apprentissage est rarement un philanthrope : si l'apprenti qu'il a en charge lui coûtait plus qu'il ne lui rapportait, le système n'aurait ni une telle extension, ni une telle pérennité ; un apprenti est un travailleur qui contribue directement, par son travail, aux revenus de son employeur, moyennant le temps que celui-ci consacrerait à sa formation professionnelle — ce temps n'étant en aucune façon *la mesure* du temps donné par l'apprenti à son patron⁶. Alain

⁶ Il n'y a pas de rapport établi entre l'un et l'autre (pas plus qu'entre le montant d'un

Morice (1996 : 285) résume parfaitement l'illusion du contrat d'apprentissage qui offrirait un statut enviable, comparé à celui de l'enfant travailleur : « Il faut ici faire une parenthèse sur le cas des apprentis, qui relève de la même catégorie mais où l'enfant est censé recevoir une contrepartie : celle de l'acquisition d'un métier, supposé le tirer d'affaire lorsqu'il sera adulte. Il faut le dire avec force, et à la mesure du tout-puissant discours paternaliste sur cette question : comme de nombreuses enquêtes le prouvent, l'apprentissage n'est bien souvent qu'une imposture destinée à parer l'exploitation des mérites de la formation — et cette observation pessimiste vaut également pour les pays riches. Certes, ne serait-ce que pour assurer à long terme la relève de ses patrons, l'artisanat a besoin de produire des qualifications. Mais on remarquera que, d'une part, l'acquisition de celles-ci est souvent réservée aux seuls cadets de la propre famille du patron et ne concerne en rien les autres employés et, d'autre part, la standardisation des productions fait qu'une proportion majoritaire des gestes productifs de l'atelier sont routiniers et ne font que très peu appel à des savoir-faire complexes. Un apprentissage réel et efficace fait mauvais ménage avec les lois actuelles du marché qui, sous une pression drastique des prix à la baisse, font passer les impératifs de la production avant ceux de la formation. Il reste — c'est ce qu'il importe de relever — que le paternalisme agit en faveur de l'exploitation des apprentis comme un levier d'une redoutable efficacité. Précisément parce qu'elle est aléatoire, arbitraire et souvent interminable, la formation professionnelle agit comme une chimère dans l'imaginaire des enfants et motive leur subordination. La raison du travail fourni s'inverse dans leur esprit : loin d'être vu comme source de profit, ce travail fait figure de salaire versé au "maître" pour le prix de l'instruction reçue de ce dernier ».

Une autre solution est à donc à trouver, qui permette à chaque enfant, quelle que soit sa condition économique, d'acquérir les moyens intellectuels qui lui permettront, adulte, de défendre ses conditions de travail, d'élargir ses capacités à orienter sa vie — et ne pas seulement subir ; de recevoir, en somme, une éducation qui comporterait un volet professionnel sans renoncer à la transmission des enseignements généraux, ni à l'éducation à la vie civique, indispensables à sa maturité⁷.

salaire et le coût réel de la reproduction de la force de travail), même si chacun se rend bien compte qu'un équilibre doit être trouvé, que plus la balance penchera du côté du temps de travail effectif, au détriment du temps investi, plus l'apprenti pourra se dire exploité.

⁷ Quelques expériences novatrices ont actuellement cours, à l'initiative d'ONG, essentiellement. Citons en particulier l'ONG française Aide et Action, l'ONG indienne ICCW (Indian Council for Child Welfare), la Fondation Zakoura au Maroc, etc. Il serait urgent de les analyser et d'en établir un premier bilan.

Encore une fois, le refus de l'école ne concerne pas seulement les enfants contraints par leur situation économique à travailler — ce qui indique la faillite du système socio-économique —, mais également des enfants qui pourraient étudier et ne le font pas, ou ne le font plus — ce qui indique l'échec du système scolaire en propre. La pauvreté économique n'est en effet pas seule en cause dans la désaffection vis-à-vis de l'enseignement : même dans les pays qui connaissent une forte croissance économique, l'école ne parvient plus à retenir des enfants dont la scolarisation, jusque-là, « allait de soi » pour les parents. *« Auparavant, les enfants qui devaient travailler au lieu de continuer leur scolarité étaient ceux qui n'avaient pas le choix. Aujourd'hui, il y a de plus en plus d'enfants et de familles qui constatent qu'ils ont réellement un choix, et qu'ils peuvent gagner de l'argent plus tôt — le marché du travail offrant plus d'occasions d'emploi. Cette tendance est également perçue comme un modèle de réorientation professionnelle pour la jeune génération. Elle se produit en parallèle avec la transition économique qui caractérise le déclin de l'agriculture. Le fait de laisser entrer les enfants sur le marché du travail est une manière de s'intégrer dans le grand courant de l'économie, en espérant une amélioration du niveau de vie. Pour les enfants, le fait de travailler et d'avoir l'expérience de la grande ville — Bangkok, par exemple — est une forme de mobilité sociale qu'on ne peut atteindre, de manière équivalente, en poursuivant sa scolarité »* (Banpasirichote, 1996 : 456). Lorsque l'inscription de l'enfant à l'école et son envoi au travail/en exil dans la grande ville sont mis en balance par des parents pour préparer au mieux son avenir, et que le second leur paraît supplanter la première, on comprend que la réflexion sur les conditions de l'éducation et les contenus des savoirs à transmettre se pose avec quelque urgence. Cela ne signifie pas, loin de là, qu'elle soit simple à penser. Sans parler de la question des moyens financiers à mettre en œuvre, même les objectifs qu'il convient de se fixer ne se donnent pas d'évidence. Usha Ramanathan (1996 : 226) pose clairement le problème : *« Pour [certains], puisque la pauvreté persiste, il faut trouver des schémas d'éducation, à la fois imaginatifs et adaptés. Le fait de ne pas comprendre l'intérêt de l'alphabétisation va de pair avec la priorité accordée à ce que l'enfant se rende économiquement utile. Les planificateurs conçoivent par contre l'éducation comme le remède au travail des enfants ; mais déplacer des enfants du lieu de travail à la salle de classe est un parcours semé d'embûches. Le stimulus pour l'éducation demeure faible : les années passées à l'école représentent-elles la restauration de l'enfance, une protection contre l'introduction prématurée dans le monde du travail ? Ou représentent-elles une période de formation pour être paré contre l'exploitation, pouvant utilement être utilisée pour améliorer la qualité de la vie ? La réponse n'est pas évidente »*. En effet. Mais les recherches sur l'éducation devraient mieux prendre en

compte le point de vue des enfants travailleurs, qui en sont, autant que les élèves, partie prenante — mais qui ne sont pas entendus, car sans porte-parole.

Et que disent les enfants travailleurs ?

Les institutions qui prennent en charge la question de l'exploitation des enfants au travail partagent largement le paradigme dominant selon lequel la place de l'enfant est à l'école. Certes, elles ont pris conscience de la complexité du problème ; et, plutôt que de se battre pour l'interdiction pure et simple de tout travail avant 18 ans, elles en sont venues, aujourd'hui, à concentrer leurs efforts sur « *l'abolition des formes extrêmes de travail des enfants*⁸ », selon l'expression du programme spécifique du BIT, et l'amélioration constante des conditions de travail pour les autres formes d'emploi. Mais leur vision reste déterminée par l'image occidentale de l'enfant à protéger à tout prix du travail — « *sans prendre en compte ce que font les enfants, ni ce qu'ils pensent de ce qu'ils font, l'idéologie contemporaine exclut l'enfant, comme appartenant à un monde à part, du monde du travail et de la production de valeurs qu'il implique* » (Nieuwenhuys, 1996 : 237) —, et particulièrement du travail effectué hors de la cellule familiale, celle-ci étant censée le protéger de toute surexploitation. Michel Bonnet, alors expert auprès du BIT en Asie du Sud, rapporte lui-même combien les choses sont plus complexes, même quand la forme d'exploitation paraît la plus extrême, justement : « *Depuis quelque temps, une vaste offensive se développe (...) pour retirer des usines de textiles les enfants au travail. Or, il s'agit pour la plupart de fillettes (...) pour lesquelles le travail en usine représente un début de libération vis-à-vis du machisme dominant dans les quartiers et les villages. Le programme aurait-il été le même s'il avait émergé de la population locale ? (...) [Autre exemple : étudiant] un programme de retour en famille d'enfants mis en esclavage dans des ateliers de tissage de tapis [la communauté rurale concernée] me fit remarquer — avec une certaine colère — que j'allais contre la stratégie*

⁸ « L'expression "formes extrêmes de travail des enfants" devrait comprendre : a) toutes formes d'esclavage, ou pratiques analogues, telles que la vente et la traite des enfants, le travail forcé ou obligatoire, la servitude pour dette et le servage ; b) l'utilisation, l'engagement ou l'offre d'un enfant aux fins d'activités illicites, de la prostitution, de la production de matériel ou de spectacles pornographiques ; tout autre type de travail ou d'activités qui, par sa nature ou les conditions dans lesquelles il s'exerce, est susceptible de compromettre la santé, la sécurité ou la moralité de l'enfant d'une manière telle qu'il ne devrait en aucune circonstance y être exposé. » (L'intolérable en point de mire : vers l'adoption de nouvelles normes internationales du travail sur les formes extrêmes de travail des enfants, BIT, Genève, 1998).

des familles qui pensaient que la servitude dans le cadre d'une entreprise était un début de libération des enfants par rapport à la servitude provenant de dettes auprès des propriétaires terriens... » (Bonnet, 1998 : 144-145).

Avant même la " Marche mondiale contre le travail des enfants " qui a permis l'organisation collective d'enfants travailleurs de tous les continents, partout dans le monde, nombre d'entre eux s'étaient déjà entendus pour défendre leurs droits, présenter leurs revendications. Il n'est pas surprenant que ces initiatives soient si peu connues, les enfants n'étant pas considérés comme des sujets suffisamment mûrs, réfléchis, — bref, " adultes ", et c'est tout dire — pour avoir le droit à la parole, ou pour voir leur parole, faute d'encadrement d'une structure adulte, prise en considération. Par contre, il est plus surprenant de voir combien, dans chacun des cas qui s'est trouvé rapporté, ce sont les mêmes revendications qui reviennent, semblables dans leur nombre et leur contenu, quels que soient la profession ou le pays d'où elles émanent : ce que les enfants travailleurs demandent, ce n'est pas que le travail soit interdit, moins encore que ce qu'ils produisent soit boycotté. À la limite, ils iraient — tant le revenu de leur travail leur est précieux — jusqu'à demander un droit *au* travail. Ce qu'ils exigent avant tout, c'est un droit *du* travail : droit du travail en général, celui appliqué ou, en tout cas, exigé pour les adultes : d'abord, un droit au respect, un droit à la parole, qui leur est toujours refusé, un droit d'association et de négociation ; puis un droit à la sécurité et à la santé ; mais aussi droit du travail spécifique, lié à leur âge : droit à la sécurité et à la santé à nouveau, mais qui tienne compte de leur développement inachevé ; et un droit à l'éducation et à la formation, qui se fassent sans risquer de perdre leur emploi.

Ainsi, ce que les enfants travailleurs nous disent, c'est qu'ils sont des enfants, et qu'ils ont besoin d'éducation ; mais qu'ils sont des travailleurs, généralement fiers de l'être, et qu'il faut en tenir compte : l'école, même quand son poids économique ne la leur interdit pas, ne leur est pas adaptée. À eux aussi, il leur apparaît que des formes nouvelles sont à inventer. Elles ne se trouveront sans doute pas sans eux.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVIM (R.), 1996, « Les débats sur l'enfance pauvre au Brésil - entre la marginalisation et le travail précoce », in Schlemmer (B.) (éd.), *L'enfant exploité - oppression, mise au travail, prolétarianisation*, Paris, Karthala-Orstom, pp. 163-180.

- BANPASIRICHOTE (C.), 1996, « L'exclusion sociale de l'enfant en période de croissance rapide - le cas des enfants travailleurs en Thaïlande », *in ibid.*, pp. 447-458.
- BELARBI (A.), 1991, *Enfance au quotidien*, Casablanca, Éditions le Fennec, 224 p.
- BONNET (M.), 1998, *Regards sur les enfants travailleurs - la mise au travail des enfants dans le monde contemporain. Analyse et études de cas*, Lausanne, Cahiers libres - Éditions Page deux - CETIM - Quotidien Le Courrier, 231 p.
- CESPEDES SASTRES (B.) et ZARAMA MEYER (M.I.), 1996, « Le travail des enfants dans les mines de charbon en Colombie », *in* Schlemmer (B.), *op. cit.*, pp. 123-134.
- FUKUI (L.), 1996, « Pourquoi le travail de l'enfant est-il toléré ? Le cas du Brésil », *in ibid.*, pp. 181-199.
- LANGE (M.-F.), 1996, « Une force de travail disputée — la main d'œuvre enfantine en milieu rural togolais », *in ibid.*, pp. 407-418.
- LAVALETTE (M.), 1996, « Le marché du travail en Grande-Bretagne », *in ibid.*, pp. 291-310.
- MATHUR (K.), 1996, « Les enfants dans l'industrie lapidaire de Jaipur (Rajasthan, inde) », *in ibid.*, pp. 341-356.
- MORICE (A.), 1996, « Le paternalisme, rapport de domination adapté à l'exploitation des enfants », *in ibid.*, pp. 269-290.
- NIEUWENHUYTS (O.), 1996, « The paradox of Child Labor and Anthropology », *Annual Review of Anthropology*, n°25, pp. 237-251 (traduction B.S.).
- SARI (D.), 1996, « La recrudescence de l'emploi des enfants en Algérie », *in* Schlemmer (B.), *op. cit.*, pp. 99-108.
- SCHLEMMER (B.) (éd.), 1996, *L'enfant exploité - oppression, mise au travail, prolétarianisation*, Paris, Karthala-Orstom, 522 p.
- SCHLEMMER (B.), 1997, « Propositions de recherche sur l'exploitation des enfants au travail, faites aux sciences sociales qui, en France, ignorent encore la question », *Recherches internationales*, n°50, automne, pp. 67-88.

RÉSUMÉS

Laurence Proteau, « Image sociale des déscolarisés dans la presse ivoirienne »

L'analyse de contenu d'articles de presse, extraits essentiellement du quotidien ivoirien *Fraternité-Matin*, traitant des jeunes scolarisés et déscolarisés, révèle un certain nombre d'items récurrents. Ce journal étant très proche du parti au pouvoir (PDCI), les représentations qu'il véhicule sont à la fois l'écho d'un sens commun médiatique et d'une construction politique qui classent et divisent les "jeunes" en fonction de leur plus ou moins grande conformité à l'ordre scolaire. L'enfance "hors école" et les "mauvais élèves" — essentiellement ceux qui sont engagés dans les luttes politiques — sont perçus comme des dangers potentiels pour l'ordre socio-politique établi. Les "exclus" du système scolaire sont présentés comme des figures de la déliquescence supposée des familles populaires qui ne seraient plus aptes à éduquer leurs enfants, et du caractère pathogène de la grande ville, où la "légendaire solidarité" africaine ferait défaut. En revanche, l'État ne semble avoir aucune responsabilité dans ce processus d'exclusion qui touche de plus en plus fortement les jeunes gens. La presse proche du PDCI parvient finalement à dissimuler, au moins en partie, l'inexistence d'un État social et les inégalités sociales face à l'enseignement scolaire.

• **Mots-clés** : image médiatique, enjeux symboliques, État, presse, déscolarisation, stigmatisation, ville, Abidjan, Côte-d'Ivoire.



Yann Lebeau, « Du bon usage de l'université au Nigeria : expériences étudiantes et significations actuelles du diplôme »

Le système universitaire nigérian a connu, de l'indépendance en 1960 jusqu'au début des années 80, une formidable expansion, contribuant à la fois en partie à la reproduction des élites dirigeantes et au renouvellement de la bureaucratie d'exécution. En revanche, les années 80 et 90, celles des programmes d'ajustement structurel, du tarissement du recrutement dans la fonction publique, de l'échec des programmes de transition démocratique et de l'exacerbation de l'autoritarisme d'État, annoncent une recomposition du champ universitaire nigérian.

Celle-ci peut être analysée sous différents angles : mise en parallèle des qualifications et du marché de l'emploi, analyse des discours politiques sur l'éducation, recrutement scolaire des nouvelles élites dirigeantes, évolution des profils sociaux des populations étudiantes, nouvelles logiques sociales des choix de

filières et d'établissements. C'est ce dernier point que l'auteur privilégie ici, en insistant sur les représentations des premiers acteurs concernés (les étudiants), et en les situant dans un champ éducatif concurrentiel en pleine mutation.

Basé sur une cinquantaine de récits d'étudiants, recueillis dans six universités du pays, cet article analyse successivement la diversité des stratégies d'entrée en université, les objectifs de carrière que se fixent les étudiants, et la diversité de leurs expériences d'étude.

L'auteur conclut sur une différenciation nette des stratégies et des expériences étudiantes dans un contexte de fractionnement du marché universitaire nigérian dont les étudiants ont une connaissance avisée.

• **Mots-clés :** Nigeria, Université, recompositions, déclassement, étudiants, expérience, stratégies, instrumentalisation.



Marie-France Lange, « **Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique** »

Après avoir subi le phénomène de déscolarisation pendant les années 80, la plupart des pays africains connaissent actuellement une période de re-scolarisation. Cette nouvelle phase du processus de scolarisation est caractérisée par la diversification du champ scolaire et par le jeu des différents acteurs qui interviennent dans la progression des effectifs scolaires. L'évolution de l'offre et de la demande en éducation en Afrique dépend dorénavant des rapports de forces qui s'établissent entre les parents d'élèves, les États et les intervenants étrangers (coopérations bilatérales, institutions internationales, ONG...). L'ensemble de ces acteurs participent de façon différentielle à l'institutionnalisation de l'École en Afrique.

• **Mots-clés :** Afrique – re-scolarisation – diversification du champ scolaire – parents d'élèves, États, bailleurs de fonds.



Sékou Oumar Diarra, « **Les enjeux des nouvelles écoles créées au Mali : l'exemple des "Écoles du village"** »

Pays enclavé, le Mali compte un peu plus de dix millions d'habitants. Le taux de croissance de la population est de 3,7 % par an et près de 67 % de cette population ont moins de 25 ans. Pour ces jeunes, les chances d'accéder à une éducation formelle ou non formelle sont encore faibles. Le taux de scolarisation, au niveau de l'enseignement fondamental, voisin de 32 %, est l'un des plus bas au monde. Les effets conjugués de la mauvaise gestion des maigres ressources du pays durant les

deux décennies écoulées ont mis l'État malien dans l'incapacité totale de satisfaire la demande grandissante d'éducation formulée par les populations.

Avec l'avènement de la 3^e République, le Mali est entré dans l'ère de la démocratie. Depuis 1992, les nouvelles options de démocratisation et de décentralisation offrent au système éducatif de grandes opportunités d'expansion, à la fois quantitative et qualitative : elles ont abouti au développement des écoles communautaires.

L'expérience des "Écoles du village", commencée en 1992, est en pleine expansion et illustre le développement d'un partenariat entre les communautés, les ONG et l'État, dans la lutte contre la sous-scolarisation et l'analphabétisme.

• **Mots-clés** : "École du village", éducation formelle, éducation non formelle, comité de gestion, école communautaire, taux de scolarisation, analphabétisme, sous-scolarisation, communauté, organisation non gouvernementale, État, Mali.



Yacouba Yaro, « Écoles Satellites et Centres d'Éducation de Base non Formelle dans le processus de décentralisation au Burkina Faso : Innovations pédagogiques et enjeux de développement »

Cet article se propose d'analyser les innovations pédagogiques en interrelation avec les enjeux de développement axés sur la décentralisation et la démocratie. Dans cet article, il s'agit de présenter l'évolution du système éducatif burkinabè et de faire comprendre au lecteur comment celui-ci, en dépit de sa difficulté à couvrir tous les besoins en éducation de la population, est utilisé comme un instrument important de mobilisation politique ou de transformation sociale, toutes les fois que la situation politique et sociale l'exige.

En outre, cet article présente le rôle désormais dévolu aux communautés locales par le gouvernement à travers la gestion et le développement de l'école.

• **Mots-clés** : Burkina Faso, Écoles satellites, Centre d'éducation de base non formelle, innovations pédagogiques, décentralisation, démocratisation, participation communautaire.



Daniel Barreteau et Yacouba Tiné, « Les écoles de Téra au Niger. Choix des parents et politique scolaire »

Téra, une petite ville du sud-ouest du Niger, compte quatre types d'écoles : dix écoles traditionnelles, une école franco-arabe, une école expérimentale et une vingtaine de petites écoles coraniques. Des parents ont été interrogés sur leurs choix par rapport à la diversité de l'offre éducative. Leurs opinions sont très partagées concer-

nant la situation et surtout l'avenir de l'école. Chaque forme de scolarisation comporte des éléments positifs mais aussi des faiblesses. L'analyse se termine par une " note d'orientation " sur la politique linguistique et éducative du Niger.

Mots-clés : Niger, système éducatif, choix des parents, politique scolaire, école traditionnelle, école franco-arabe, école expérimentale, école coranique.



Bénédicte Kail, « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako »

Le lien entre les enjeux et les pratiques de scolarisation à Bamako est mis en évidence à partir de l'analyse des pratiques éducatives globales de trente ménages bamakois et de leur confrontation avec les niveaux de scolarisation atteints par leurs membres (filles et garçons). Deux types d'enjeux de la scolarisation émergent alors : soit la scolarisation doit permettre l'insertion professionnelle par l'acquisition d'un diplôme ; soit elle doit permettre l'insertion urbaine par l'acquisition des savoirs minimaux (maîtrise du français, de l'écriture et de la lecture). Il ressort également que deux éléments déterminent la nature de l'enjeu : la propre scolarisation du chef de ménage et son monde socioprofessionnel d'appartenance.

• **Mots-clés :** Bamako, Mali, scolarisation, pratiques scolaires, enjeux de la scolarisation, école publique, médersa, insertion professionnelle, insertion sociale, insertion urbaine, savoirs minimaux.



Nathalie Bonini, « Pratiques éducatives dans une société pastorale : une comparaison Kenya/Tanzanie »

Cet article se propose de comparer les pratiques éducatives des Maasai du Kenya et de Tanzanie et les enjeux de la scolarisation pour ces pasteurs qui connaissent des situations socio-économiques différentes. Pendant la période coloniale, le développement de l'école et les politiques éducatives instituées diffèrent peu dans les deux pays. En revanche, les écarts se creusent après les indépendances. Davantage engagés dans les processus de changement social que leurs homologues tanzaniens, les Maasai kenyans sont aussi ceux qui scolarisent le plus leurs enfants, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire ou secondaire. Leurs attentes à l'égard de l'institution scolaire sont étroitement liées aux débouchés qu'elle est susceptible de procurer. Côté Tanzanien où les enfants maasai sont quasiment absents de l'enseignement secondaire, les attentes à l'égard de l'école ne s'expriment pas en terme de mobilité

sociale. Les pratiques éducatives sont largement guidées par la volonté de conserver à l'éducation pastorale une place importante, et la nécessité de maîtriser le savoir scolaire de base et notamment le swahili.

• **Mots-clés** : Maasai, Tanzanie, Kenya, changement social, colonisation, école, pastoralisme, scolarisation.



Etienne Gérard, « **Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités : perspectives "maraboutiques" en milieu dioula au Burkina Faso** »

La question des *enjeux de l'éducation et des savoirs en Afrique sub-saharienne* est ici abordée à travers le cas des "marabouts" lettrés dioula du sud-ouest du Burkina Faso. Cet article tente de montrer que les rapports respectifs des "familles maraboutiques" aux différents savoirs s'inscrivent dans le cadre de rapports plus généraux à la société globale et à l'État, et sont assujettis aux négociations entre deux systèmes principaux, de savoirs et de pouvoirs, de référence. Parallèlement, ces négociations répondent à des enjeux d'éducation qui sous-tendent des pratiques et stratégies, tant individuelles que collectives. Enfin, ces rapports globaux et différenciés à l'éducation et aux savoirs s'inscrivent dans un rapport variable à l'altérité et à l'Autre.

• **Mots-clés** : "marabouts" dioula, savoirs "maraboutiques", pouvoir, rapports à l'Autre, Burkina Faso, Bobo Dioulasso.



Suzie Guth, « **Stratégies d'éviction et stratégies de confirmation en AEF (1947 et 1956)** »

Deux types de socialisations ont été étudiés dans cet article : une grève au Collège Emile Gentil en Oubangui-Chari en 1956 et la participation des scouts d'AEF aux cérémonies du Jamboree international de Moisson (France). Comme l'indique le rapport (Archives - AEF), les scouts ont été particulièrement sollicités, ils ont été la référence symbolique de la jeunesse coloniale, une communauté imaginée dans le sens que lui donne Benedict Anderson. À l'inverse, la grève des élèves du collège est liée à un fait trivial (un élève Africain en salle d'études s'est assis à côté d'une élève européenne : il a été renvoyé pour huit jours). La séparation des élèves en études n'est pas sans rappeler celle des prêtres congolais de la Congrégation du Saint-Esprit qui, jusqu'en 1950, faisaient table à part, et celle des scouts où l'on distinguait troupes africaines et troupes européennes. Au grand dam de l'administration, le conseiller territorial fut sollicité par les élèves du collège Emile

Gentil, ainsi, la situation duelle qui prévalait jusqu'alors devint-elle triadique et la grève s'acheva, mettant fin à la séparation en études.

• **Mots-clés** : Jeunesse, AEF, association, collègue Emile Gentil, confirmation, conseiller territorial, député, éviction, grève de collégiens, Jamboree, Moyen-Congo, Oubangui-Chari, scout.



Bernard Schlemmer, « L'école ou le travail »

L'enfant hors école n'est pas seulement privé de son enfance, mais de son avenir : devenu adulte, son manque de formation lui offrira un éventail de choix tellement restreint qu'il ne lui permettra plus d'orienter sa vie. Pour autant, aurait-il été à l'école, l'enfant de famille trop pauvre pour bénéficier de l'enseignement scolaire — pour *s'approprier* un savoir si éloigné de sa réalité quotidienne — aurait-il été vraiment mieux armé ?

Il est donné comme évidence que " la place de l'enfant est à l'école ". Il y aurait beaucoup à dire sur cette " évidence " de l'école pour tous. Le refus de l'école ne concerne pas les seuls enfants que leur situation économique contraint à travailler — ce qui indique la faillite du système socio-économique ; il concerne des enfants qui *pourraient* étudier et ne le font pas, ou plus — ce qui indique la faillite du système scolaire en propre.

• **Mots-clés** : travail des enfants, échec scolaire, stratégies, apprentissage, insertion sociale, insertion professionnelle, faillite de l'école, modèle de l'école, reproduction.

ABSTRACTS

Laurence Proteau, « Social image of young people outside the school system in Ivorian press »

The content analysis of press articles which deal with young people in and outside the school system, mostly extract from the Ivorian daily newspaper *Fraternité Matin*, reveals a significant number of recurrent items. Being very close to the ruling political party (PDCI), representations it conveys express a common sense of the media as well as a political construction classing and dividing "young people" according to their degree of conformity with the school order.

Children "out of school" and "bad pupils" — mostly those committed in political fights — are regarded as a threat to the established socio-political order. Children outside the school system are considered as figures of the supposed decaying popular families which would not be able any more to look after their children, and illustrations of big cities pathogenic character where the "legendary African solidarity" is supposed to be lacking.

On the other hand, State seems to bear no responsibility for this exclusion process which affect young people deeper and deeper. Newspaper close to the PDCI party really succeeds to hide the non-existence of a social state, as least part of it, and social inequalities towards school education.

• **Key-words** : media picture, symbolic stakes, State, press, outside the school system, stigmatization, city, Abidjan, Ivory Coast.

**Yann Lebeau, « Making good use of the university : Students' experiences and current significations of the certificate in Nigeria »**

From independence in 1960 up until the beginning of the eighties, the Nigerian university system experienced an incredible expansion, contributing to the training of the elite at the managerial level and to the renewal of the executive arm of the public service. On the other hand, the 1980s and 1990s, years of structural adjustment, of recruitment cut-backs within the civil service, of the failure of programmes of transition to civil rule and the exacerbation of the State's authoritarianism, are leading to a restructuring of the Nigerian university field. This could be analyzed under different angles : comparison of the qualifications offered and the needs of the job market, analysis of the political discourse on education, recruitment of the new managerial elite, evolution of the social profile of student populations, new social reasonings determining the choice of course of study and institution. It is this last point that is focused upon in this paper, by placing

emphasis on the points of view of the principal actors concerned (the students) and by situating them within a constantly changing context of competitiveness, which the world of higher education in Nigeria represents.

About fifty recordings of long interviews held with students of six Nigerian universities serve as the material for this paper, which intends to highlight the main factors determining the students' perceptions and strategies about their studies, their future professional position and the ways of attaining it.

In his conclusion, the author considers that after a phase of democratisation of the access to higher education (that of the seventies), the movement is clearly on now towards a fractioning up of the university market and, consequently, of the production of the elite, something which the students from the most well-to-do classes are fully aware of.

• **Key-words :** Nigeria, university, restructuring, students, strategies, instrumentalisation.



Sékou Oumar Diarra, « **Challenges of the new schools in Mali : the case of "schools of village" »**

Mali is an enclosed country populated by a bit more than 10 millions inhabitants. Population growth rate is 3,7 % per year and almost 67 % of that population are less than 25 years old. The young people's chances to get a formal or non-formal education are still limited. Schooling rate concerning elementary level, which is around 32 %, is one of the lowest in the world. Results of the mismanagement of the country poor resources during the two past decades have made the State totally unable to respond to the people growing demand for education.

Since the advent of the third republic, Mali has now entered the democratic era. Since 1992, new democratic and decentralization orientations offer new opportunities for a quantitative and qualitative expansion of the educational system : these new orientations have end up in the development of community schools. Started in 1992, the experience of village schools is now expanded and it shows the development of a partnership between communities, NGO and the State to fight against under-schooling and illiteracy.

• **Key-words :** Mali, Village school, formal education, non-formal education, board of management, community school, schooling rate, illiteracy, under-schooling, community, non governmental organization, state, partner.



Yacouba Yaro, « Satellite schools and Basic no-formal teaching in process of decentralization in Burkina Faso : new educational methods experimentation in development stakes »

The objective of this paper is to analyze the new educational methods deal with democracy and decentralization. In this article, it is shown how Education in Burkina Faso is used as a mobilization tool when politics and social context requiring it, in despite of the low level of Education .

Further more, this paper describes the implication of communities in construction and management of education in the current context of Burkina Faso.

• **Key-words** : Burkina Faso, satellite schools, basic no-formal teaching, new educational methods, decentralization, democracy, community participatory.



Daniel Barreteau and Yacouba Tiné, « The schools of Tera in Niger. Parental choice and school policy »

Tera, a small town in the south-west Niger, has four types of schools : ten traditional schools, a Franco-Arabic school, an experimental (bilingual) school and some twenty small coranic schools. Parents have been questioned about their choices regarding the diversity of the educational options. They are very divided in their opinion about the situation and the future of schooling. Each type of schooling has positive elements as well as weak points. The analysis ends with an " orientation note " on Niger's linguistic and educational policy .

• **Key-words** : Niger, educational system, parental choice, school policy, traditional school, Franco-Arabic school, experimental school, coranic school.



Bénédicte Kail, « Relationship between stakes and educational practices in Bamako »

Relationship between stakes and educational practices in Bamako is shown through the analysis of overall educational practices in thirty households from Bamako, compared to their members' education standard (boys and girls). Two types of schooling stakes come out : the aim of schooling is either to provide professional integration through qualification, either to allow urban integration through the acquisition of basic knowledge (French, writing and read). It also emerges from this study that two elements determine the nature of the stake : the head of the

household's schooling itself and the social and occupational environment he belongs to.

• **Key-words** : Bamako, Mali, schooling, educational practices, schooling stake, State school, "medersa", professional insertion, social insertion, urban insertion, basic knowledge.



Nathalie Bonini, « **Educational practices in a pastoral society : a comparative analysis of Kenya and Tanzania** »

The aim of this article is to compare Kenyan and Tanzanian Maasai educational practices and schooling stakes for these pastoralist who experience different socio-economic conditions. During the colonial period, school expansion and educational policies are quite similar in both countries, but the gap becomes wider after Independance. Kenyan Maasai who are more involved in the social change process than their Tanzanian neighbours, send more children to primary as well as secondary school. Their expectations towards school are closely linked to jobs it might provide. On the Tanzanian side, where almost no children go to secondary school, expectations towards school are less related to social mobility. Educational practices are mostly guided by the will to maintain pastoral education and the necessity to know how to read and write, and most of all, to speak swahili.

• **Key-words** : Maasai, Tanzania, Kenya, social change, colonization, pastoralism, school, schooling.



Etienne Gérard, « **Knowledge stakes in Dioula environment in Burkina Faso : "maraboutic" viewpoints** »

The question of *educational and knowledge stakes in sub-Saharan Africa* will here be treated through the study of well-read Dioula "marabouts" from south-west Burkina Faso. This article attempts to show that the "maraboutic families" relations to the different knowledges lie with the scope of more general relations to the overall society and to the State, and that they are subject to negotiations between two main systems of reference (knowledge and power).

At the same time, these negotiations are linked to the educational stakes, which infer individual as well as collectives' practices and strategies. At last, these different relations to education and knowledges lie within changing relationship to alterity.

• **Key-words** : "marabout", dioula, "maraboutic" knowledge, power, relationship to alterity, Burkina Faso, Bobo Dioulasso.

Suzie Guth, « Eviction strategies and ceremonies in French Central Africa (1947 & 1956) »

Two types of socialisation have been studied in this article : a strike at the Emile Gentil High School in Oubangui-Chari in 1956 and the ceremonies at which attended the boy-scouts of French Equatorial Africa at the International Jamboree of Moisson (France) in 1947. As it is written in the report (AEF Archives) the boy-scouts were particularly visited, they stood as a symbolic reference of colonial youth, an imagined community in the sense given by Benedict Anderson.

On the contrary, the strike of the high school students was due to the following facts which seemed particularly trivial (an African student sat next to a European student during the study hall hour) and was excluded of school for seven days. The separation of students in study hall (African and European) reminds the separation of the priest of the Holy Spirit for the meal up to 1950, and the boys scouts troops divided in African and European troops. The strike of the Emile Gentil School ended with the help of the local Assembly adviser : the dual relation became triadic.

• **Key-words** : Youth, AEF, association, Emile Gentil School, ceremonies, local Assembly adviser, representative, eviction, strike, Jamboree, Moyen Congo, Oubangui-Chari, boy scout.



Bernard Schlemmer, « child schooling versus child labour »

A child out of school is not only deprived of his childhood, but also of his future : being adult, his lack of education will limit his life choices so much that he won't be able to orient his life any more. But one may well wonder if, even being sent to school, a child from a family too poor to take advantage of school education — to *appropriate* a knowledge so far of his daily reality — would have really been for all that, well-equipped for life ?

It is taken for granted that “ the child's right place is at school ”. There would be much to say about this “ evidence ” of school for all. School refusal does not only concern children forced to work because of their economic situation — which points out the socio-economic system failure ; it also concerns children who *could* study and don't do it, or have stopped to do it — which points out the school system failure itself.

• **Key-words** : child labour, school failure, strategy, apprenticeship, social integration, working integration, school system failure, social reproduction.

Les Cahiers ARES

N° 1 - Mai 1999

Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud

SOMMAIRE

Présentation, *Etienne Gérard*

Image sociale des déscolarisés dans la presse ivoirienne,
Laurence Proteau

Du bon usage de l'université au Nigeria : expériences étudiantes et
significations actuelles du diplôme, *Yann Lebeau*

Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation
en Afrique, *Marie-France Lange*

Les enjeux des nouvelles écoles créées au Mali :
l'exemple des " Écoles du village ", *Sékou Oumar Diarra*

Écoles Satellites et Centres d'Éducation de Base non Formelle dans le
processus de décentralisation au Burkina Faso, *Yacouba Yaro*

Les écoles de Téra au Niger. Choix des parents et politique scolaire,
Daniel Barreteau et Yacouba Tiné

Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako,
Bénédicte Kail

Pratiques éducatives dans une société pastorale : une comparaison
Kenya/Tanzanie, *Nathalie Bonini*

Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités : perspectives
" maraboutiques " en milieu dioula au Burkina Faso, *Etienne Gérard*

Stratégies d'éviction et stratégies de confirmation en AEF (1947 et 1956),
Suzie Guth

L'école ou le travail, *Bernard Schlemmer*

Résumés/Abstracts

ISSN 1296-2023