



DOCUMENT

# Eléments pour une sociologie de l'enseignement en Afrique indépendante

par R. DEVAUGES

Dans les nouveaux Etats d'Afrique qui, après trois quarts de siècle de colonisation, viennent d'accéder à l'indépendance, la forme d'éducation scolaire à donner aux enfants demeure plus que jamais un problème inéluctable et difficile à résoudre. Même si l'on n'en considère que les aspects sociologiques, cette question se trouve au centre d'un réseau complexe d'incidences opérant à de multiples niveaux et affectant de façon variable les différents éléments de la population (1).

## I

Il convient, pour cerner cette situation au moins dans ses aspects essentiels, de tracer les grandes lignes de ce réseau et les principales relations qui existent entre ses éléments. Les problèmes soulevés à cette occasion ont été pour la plupart maintes fois décrits; il ne s'agit pas de les redécouvrir, mais d'esquisser à leur propos un cadre théorique susceptible de leur donner une signification plus générale. L'intérêt d'un tel cadre formel est d'abord d'être suffisamment abstrait pour être dégagé de l'événement et rendre ainsi comparables des situations différentes. Il possède en outre l'avantage d'être « opératoire », c'est-à-dire d'impliquer des conséquences observables qui devront être vérifiées pour que le modèle théorique soit confirmé, faute de quoi il devra être modifié dans un sens plus adéquat à la réalité. Cette méthode a été appliquée ici à la définition sociologique d'une situation complexe: celle de l'école dans un Etat africain ex-colonial. Elle nous a fourni un cadre sociologique pour mettre en place les principaux éléments de la population ayant des situations différentielles et complémentaires par rapport à l'école. Elle nous a suggéré le recours, comme motivations hypothétiques, à certaines idéologies qui nous

(1) Sur les principaux travaux anthropologiques qui ont inspiré cette problématique, cf. [1], [2], [12], [15] (Bibliographie).

O.R.S.T.O.M.

Fonds Documentaire

N° : 1631

Cote B M

Date 27 JUL. 1982

## ELEMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE EN AFRIQUE INDEPENDANTE

ont paru, soit inspirer les attitudes observées, soit être nées de celles-ci, mais en tous cas, proposer de ces attitudes des expressions plus conscientes et plus achevées que les réponses recueillies au cours des enquêtes.

Après avoir défini ces éléments de problématique, nous avons analysé à travers des matériaux concrets cette fois, provenant des statistiques scolaires ou des réponses recueillies au cours des enquêtes, certains comportements de parents vis-à-vis de l'école, du maître et des enfants scolarisés. Même si elle ne constituait pas une mise à l'épreuve suffisante du modèle théorique proposé, cette analyse a permis de décrire un aspect particulier du problème de l'enseignement, et de montrer sous quels traits se présentait, au niveau de l'observation directe, ce que nous avons défini préalablement comme une situation sociologique complexe.

### II

En prenant la question sous son aspect le plus général, on peut dire que l'école a introduit la culture occidentale dans les sociétés africaines sous la forme la plus pénétrante. Elle en donne en quelque sorte la clé et offre aux Africains, du moins en principe, le moyen de se hausser aux plus hauts niveaux de la réussite sociale, telle du moins que les Européens la conçoivent. Mais, par son dynamisme conquérant et l'attrait indiscutable exercé sur les Africains par la civilisation qu'elle introduit, l'école devient du même coup un danger pour les cultures traditionnelles. Cette situation particulière dans le contexte sociologique africain permet de comprendre les attitudes variables des différents groupes à son égard, en même temps que le caractère ambivalent des réactions individuelles qu'elle suscite. L'école en fait, ne concerne directement que les jeunes (2) à qui seuls, elle est accessible. Pour eux, elle constitue le moyen d'accéder à un monde nouveau, pratiquement identifié à l'Occident. Certes, des hostilités de principe contre la civilisation du colonisateur et contre son ethnocentrisme existent déjà chez les scolarisés, mais elles ne se rencontrent guère qu'à partir d'un niveau élevé d'instruction, et l'école continue à représenter pour les jeunes africains, comme pour tous les jeunes, le moyen le plus direct, sinon le seul, d'accéder au monde moderne. Dans les villes, la réussite scolaire est l'espoir d'atteindre le niveau de vie élevé des Européens et des couches aisées de la population que le jeune Africain pauvre voit vivre sous ses yeux. Dans les milieux ruraux, elle est le moyen d'échapper à l'autorité coutumière, de se démarquer par rapport à elle, en pénétrant dans une hiérarchie nouvelle, fondée sur la valeur propre de l'individu et non plus seulement sur la « séniorité ».

Chez les adultes, les attitudes vis-à-vis de l'école comportent des dimensions nouvelles. Si on les considère en tant que parents, c'est-à-dire en tant qu'ils sont soucieux de la réussite future de leurs enfants, les adultes sont, comme les jeunes, favorables à l'école. A leurs yeux aussi cette réussite commencée par le succès scolaire pour trouver son achèvement dans un métier salarié de

(2) Mises à part, évidemment, les tentatives nombreuses mais relativement limitées, d'éducation des adultes, qui de toutes façons ont des ambitions plus restreintes [14].

type occidental. Mais dans la mesure par contre, où l'acquisition de cette instruction leur est pratiquement interdite et où ces mêmes adultes se trouvent, dans les métiers salariés ou dans les positions d'autorité ou de prestige, en rivalité avec les jeunes, on rencontre très vite de leur part des réactions de frustration et d'hostilité. De même, sur le plan coutumier, les vieux savent pour l'avoir constaté, que le développement de l'instruction, en bouleversant les hiérarchies, le savoir et les valeurs traditionnelles, porte ombrage à leur autorité et détruit peu à peu les fondements de la société ancienne. À la perte du respect pour l'autorité coutumière et ses représentants, s'ajoutent le mépris des techniques et l'abandon des croyances, même si pour ces dernières, la crainte parfois subsiste. L'école se trouve ainsi, sur plusieurs plans, à la base de cette rivalité entre générations qui est un des grands problèmes des jeunes Etats africains et qui est sans doute l'amorce d'une structuration nouvelle en classes sociales, recoupant les vieilles divisions ethniques.

Chez les Africains instruits, jeunes ou vieux, la complexité des réactions provoquées par l'école se complique encore, de « l'intérieur » cette fois, du fait de la situation particulière de la bi-acculturation dans laquelle les place l'enseignement qu'ils reçoivent. Par rapport au milieu africain, le savoir apporté par l'école constitue évidemment une réalité entièrement hétérogène. Mais, étant l'expression d'une civilisation complète et structurée, administré en outre sous une forme intensive dans le cadre de l'école, ce savoir hétérogène constitue pour le jeune Africain un tout cohérent et suggestif, particulièrement valorisé par les réussites matérielles qui l'accompagnent. Il est donc capable, même dans des circonstances extérieures peu favorables, comme c'est le cas en milieu rural, de lutter efficacement contre une culture locale également complète et structurée, également administrée de façon intensive par la société coutumière, dans le cadre de la vie quotidienne. Dès lors, selon le niveau d'intériorisation auquel le jeune Africain recevra le nouveau savoir, deux attitudes extrêmes apparaîtront, entre lesquelles existent tous les degrés intermédiaires. Ou bien le savoir appris à l'école restera extérieur, et dans ce cas, la scolarisation achevée, il résistera mal à la pression régulatrice du milieu. Ou bien au contraire, il s'intégrera pour des raisons diverses à la personnalité de l'élève. Il entraînera dès lors de proche en proche, une reconversion profonde et complexe de tout son acquis culturel. Nous retrouvons là, dans un cadre psycho-sociologique, le problème de la « réinterprétation » — aussi bien des éléments européens que des éléments coutumiers — étudié par les anthropologues (3).

Un dernier plan d'implication — et peut-être le plus important et le plus générateur d'ambiguïté — intervient enfin du fait que la civilisation introduite par l'école, et l'invitation à la conversion culturelle qu'elle introduit avec elle, ne sont pas politiquement neutres. Apportées par le colonisateur, elles sont identifiées à la situation de conflit qui opposait dans un passé récent ce colonisateur aux colonisés, et perçues sur ce plan comme une forme de domination culturelle prolongeant la domination politique. Valorisée dans le cadre

(3) Cf. en particulier [1].

### ELEMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE EN AFRIQUE INDEPENDANTE

de la vie quotidienne, aussi bien par ses aspects cognitifs que par ses réussites techniques et les facilités matérielles qu'elle apporte, la culture européenne n'est plus dans cette nouvelle perspective qu'une des formes de l'oppression coloniale (4). Réciproquement, les traits et les croyances de la vie coutumière, considérés généralement comme ridicules et honteux par les Africains lorsqu'ils y voient la marque de la « sauvagerie » des paysans, deviennent, sur le plan de la lutte politique, l'incarnation de la négritude telle que la conçoivent les essayistes africains.

Certes les choses ne sont pas aussi simples et, dans un cadre comme dans l'autre, ce sont rarement les mêmes objets que l'on prend comme symbole de gloire ou comme trait honteux. Le choix est extrêmement sélectif : les intellectuels africains par exemple qui, au lendemain de l'indépendance, faisaient acte de piété nationale en reprenant leur prénom coutumier et en portant le pagne, n'en abandonnaient pas pour autant toutes leurs habitudes européennes. Ces réactions « absurdes », incomplètement sincères, et mal adaptées au réel, ne doivent pas prêter à sourire. Elles traduisent des conflits de valeurs que l'on retrouve exprimés en d'autres termes dans toutes les sociétés. En Afrique, elles sont fréquentes, dans les domaines où un choix doit être opéré entre les choses de la coutume et celles venues de l'Occident. Elles sont le signe que des « objets » comme l'école se trouvent impliqués dans des situations multiples où ils se trouvent pondérés de valeurs affectives de signes différents, positif ou négatif, suivant le groupe, suivant le cadre de référence social auquel s'identifie, parfois temporairement, le sujet interrogé à leur propos.

### III

Certains des écrits publiés sur le problème de l'enseignement et de la scolarisation en Afrique, expriment de façon achevée et cohérente, les idéologies sous-jacentes aux attitudes que nous venons de définir. La plus ancienne dans le temps est celle des enseignants européens. Ceux-ci n'avaient guère envisagé le problème, dans les meilleurs cas, autrement que sous l'angle de l'efficacité (5) : il s'agissait pour eux d'améliorer le recrutement des élèves et d'accroître le nombre des maîtres et des établissements, comme ils l'auraient fait dans un département français. Certes au cours des années qui ont précédé les Indépendances nationales, ils n'ont pas manqué d'être alertés par les réactions, souvent imprévues pour eux, des Africains instruits, par leurs réticences ou leurs exclusives à l'égard de l'instruction reçue. Ces attitudes, que les maîtres comprenaient à l'égard de la domination politique, les étonnaient et souvent même les indignaient lorsqu'il s'agissait de la culture, c'est-à-dire de ce que l'Occident pouvait offrir de mieux aux « indigènes »,

(4) Cf. Bibliographie [10], [11], [13].

(5) Les objectifs de l'Administration étaient sensiblement différents. Faisant de l'enseignement un instrument de la politique coloniale, il s'agissait avant tout pour elle de créer une élite favorable à la France plutôt que de faire de l'éducation de masse. Ces conceptions se sont d'ailleurs libéralisées en même temps que la conjoncture politique elle-même. Cf. [13], pp. 54-55.

puisque c'étaient les fondements mêmes de sa réussite. Il est non moins compréhensible qu'ils aient considéré l'enseignement rôdé et éprouvé que l'école donnait aux Français eux-mêmes, comme la meilleure façon d'accéder au « progrès » et à la « civilisation », et qu'ils n'aient pas été sensibles au mépris implicite des cultures locales que leurs conceptions « assimilationnistes » impliquaient. L'africanisation des programmes et des manuels devait dès lors apparaître aux moins avertis d'entre eux comme une mode passagère, discrètement entachée de démagogie. Ils acceptaient d'y céder momentanément, convaincus que tout rentrerait bientôt dans l'ordre, c'est-à-dire dans le cadre d'une culture universelle et commune à tous les hommes, par-delà les races et les civilisations.

Il est à noter que ce rêve d'universalisme n'est pas renié par les Africains, lorsqu'ils s'expriment sur le problème de la culture. Mais si le credo fondamental est sensiblement le même, les dosages entre la part européenne et la part africaine devant entrer dans le mélange sont très différents. Sensibilisés au peu de cas ainsi fait de leurs cultures, les Africains dénoncent volontiers le colonialisme culturel que cet « assimilationnisme » leur paraît impliquer. Une attitude réactionnelle imprévue apparaît là, interprétant *autrement* ce que les éducateurs européens considéraient généralement en toute bonne foi, comme un acte d'une générosité sans arrière-pensée. « A quoi servirait à un Africain », écrit un essayiste noir (6), « de conquérir l'âme occidentale, s'il perdait la sienne propre ou s'il en ignorait les inestimables trésors ». S'ils diffèrent sur des points particuliers, tous les auteurs africains qui ont traité de la question, semblent d'accord pour relier le problème de la culture à celui de la politique. L'africanisation de celle-là n'est donc plus pour eux un épisode passager, mais au contraire — par-delà la période coloniale conçue comme un moment de leur histoire — un retour quasi-mystique à « la culture africaine spécifique ». Dans ce retour, la connaissance de l'histoire africaine devient une entreprise fondamentale à caractère presque religieux « d'imprégnation massive de tout un peuple par la connaissance de son passé » (7). Et cependant, quel que soit le caractère radical de cette opposition, elle n'est pas — et c'est là un des traits de sa complexité — rejet pur et simple de tout apport occidental. Elle est plutôt comprise, comme Senghor l'a exprimé avec une particulière clarté comme une réinterprétation de cet apport, auquel viendrait s'adjoindre tout un patriotisme culturel africain, attaché principalement à l'histoire de l'Afrique traditionnelle.

## IV

Les problèmes relatifs à l'éducation sont posés par les essayistes sous une forme extrême, qui tient à la fois aux nécessités de la théorisation, qui doit aller jusqu'au bout de ses conséquences logiques et au fait que ce sont des écrits polémiques conçus en vue de l'action. On est frappé par contre, lorsqu'on

(6) Cf. Bibliographie [10].

(7) Cf. Bibliographie [11].

## ELEMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE EN AFRIQUE INDEPENDANTE

analyse ensuite des matériaux directement recueillis au niveau des populations, de leur caractère généralement atone. Ceci demeure vrai même si l'on tient compte des cas où ces matériaux ont été recueillis par le truchement d'instruments d'enquête tels que les questionnaires qui entravent parfois la spontanéité de l'expression. Cette différence tient surtout au fait que les populations interrogées ne sont pas dans la même situation que les essayistes. Il ne s'agit plus de leaders cherchant à rallier des partisans ou à atteindre un ordre établi, mais de gens pris dans leur vie quotidienne et se trouvant vis-à-vis de l'enquêteur, sinon sur la défensive, du moins dans l'expectative. Toutefois, si l'expression demeure toujours neutre ou modérée, une analyse ethnographique assez poussée de ces populations finit toujours par déceler des réticences ou des conflits plus ou moins refoulés et exprimés sous une forme symbolique à travers des réactions verbales apparemment atones. L'écart apparent qui existe entre les « réponses » des écrivains politiques et celles des simples citoyens apparaît alors comme exagérant la différence des attitudes. L'expression des conflits et des ambivalences, traduite souvent de façon agressive chez les premiers pour des raisons polémiques ou de compensation, est au contraire atténuée ou refoulée chez les seconds et ces tendances dysfonctionnelles s'expriment chez eux par des comportements d'évitement ou d'atténuation dont le chercheur doit apprendre à reconnaître les symptômes.

Les matériaux que nous donnerons ici se prêteront rarement à ce type d'analyse et nous nous contenterons d'en retenir la signification immédiate, manifeste. Celle-ci nous donnera une description plus superficielle mais objective des comportements des adultes à l'égard des éléments les plus « extérieurs » du phénomène de la scolarisation : l'école, les maîtres et les élèves.

### V

L'étude d'un problème aussi complexe que celui que nous venons de définir nécessiterait, pour le saisir dans la multiplicité de ses aspects, l'établissement d'un plan d'enquête centré autour de thèmes précis et étudiant les réactions différentielles des divers éléments de la population, complémentaires et antagonistes, concernés à quelque titre par le problème. Les enquêtes dont les données exploitées ici sont extraites se proposaient un autre objectif. Elles ne portent pour cette raison que sur certains groupes : les maîtres et les élèves, et ne fournissent aucun élément direct provenant soit des parents et des éléments coutumiers, soit des jeunes non scolarisés. Le tableau que nous présenterons des réactions de la population par rapport à l'école ne sera donc que partiellement complet.

Mises à part les statistiques scolaires générales, qui proviennent de sources extérieures, les données exploitées ici sont extraites de deux enquêtes distinctes, l'une faite auprès des maîtres, l'autre auprès des élèves et portant chacune sur un échantillon d'établissements différents. La population sondée représentait la totalité des établissements primaires du Togo, possédant un cours moyen de 2<sup>e</sup> année, répartis en deux échantillons aléatoires de taille égale, stratifiés selon trois variables : zones urbaines ou rurales, circonscription, type d'établissement (officiel, catholique ou évangélique).

L'enquête auprès des maîtres est une adaptation pour le Togo d'une recherche sur plusieurs pays préparée par M. J.C. Pauvert. Les questionnaires établis par M. Pauvert ont toutefois subi de profonds remaniements, en fonction parfois de conceptions théoriques différentes, parfois aussi des nécessités du milieu. En outre, l'enquête a été étendue à l'enseignement privé, alors que le projet Pauvert se limitait aux écoles officielles. Conformément au mode de passation prévu, les questionnaires ont été envoyés aux maîtres avec une notice explicative. En dépit de la collaboration étroite des directeurs d'enseignement, et de la relance par ceux-ci des retardataires, les taux de réponses obtenus ont été ceux que donne habituellement cette façon de procéder, c'est-à-dire assez médiocre surtout pour l'enseignement privé (8).

Pour la seconde enquête, faite parmi les élèves, les questionnaires ont été remplis directement au cours d'une séance collective de passation sous la conduite active d'un enquêteur spécialement entraîné. A la différence du cas précédent, la grille d'échantillonnage a pu être entièrement remplie et l'on n'a rencontré chez les élèves aucun refus de répondre.

## VI

Avant d'en venir aux matériaux provenant des enquêtes, les chiffres fournis par les statistiques scolaires nous permettront de définir la situation de l'école d'une façon plus générale et plus objective. Les tendances indiquées par ces chiffres constitueront une sorte de bilan, observé au niveau comportemental, de l'action effective des pressions extérieures et des attitudes psychologiques dégagées par les enquêtes.

Dans les chiffres que nous donnons ici (9) les effectifs scolaires sont sans doute les sources les plus valables car ils proviennent directement de la Direction Générale de l'Enseignement, alors que les effectifs de populations scolarisables sont estimés (10) à l'intérieur de recensements dont certains sont sans doute assez approximatifs.

Population scolarisable  
(15 % de la population totale)  
Effectifs scolaires totaux  
(Enseignement Primaire)

1950	1954	1958	1961
149.000	157.684	174.300	221.000
41.668	59.024	68.989	94.134

(8) Pour l'enseignement privé les réponses au questionnaire « Ecole et Milieu » ont été particulièrement rares. Lorsque les données exploitées ici proviennent de ce questionnaire nous avons dû supprimer les réponses provenant des établissements libres. Les taux de réponses obtenus sont les suivants :

	Ens.- Offic.	Ens. Privé
Questionnaire « Enseignants »	66	64
Questionnaire « Ecole et Milieu »	66	15

(9) Cf. [4], p. 322. Tous les chiffres cités ici sont extraits de cet ouvrage à l'exception du pourcentage de scolarisation pour l'ensemble de la population que nous avons calculé de façon différente.

(10) La population scolarisable est estimée à 15 % de la population globale conformément au taux proposé par l'UNESCO.

## ELEMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE EN AFRIQUE INDEPENDANTE

Les taux de scolarisation (11) témoignent dans l'ensemble d'un accroissement régulier dont l'allure générale — sinon les valeurs numériques — paraît correspondre à la réalité. Ces chiffres globaux recouvrent toutefois des évolutions d'allure très différente, si l'on considère séparément les garçons et les filles :

		1950	1954	1958	1961
Taux de scolarisation	Ensemble	28,0	37,5	39,5	42,5
	Garçons	45,0	58,3	59,7	62,8
	Filles	10,7	16,4	18,3	22,3

Chez les premiers l'accroissement est d'un peu plus d'un quart alors que chez les filles il dépasse le double. Si l'on ajoute à cela le fait signalé par Cornevin (12) que le Nord — traditionnellement sous-administré et sous-scolarisé — témoigne depuis quelques années d'une tendance à rattraper le Sud, on voit se dessiner dans l'évolution de la population scolaire du Togo, une égalisation des différents sous-groupes, les plus évolués marquant un fléchissement sensible de leur évolution et semblant approcher d'une position d'équilibre, alors que les plus retardataires continuent à croître rapidement. La comparaison des taux d'accroissement de deux sous-populations très inégalement avancées confirme cette double tendance (13).

	Ens. Officiel (1959-1960)	Ens. Catholique (1958-1959)	Ens. Evangél. (1959-1960)
Garçons des Zones Urbaines	8,5	11,5	4,5
Filles des Zones Rurales	33,0	32,0	21,0

La population des filles a augmenté d'un tiers par an pour les enseignements officiel et catholique et d'un cinquième pour l'enseignement évangélique dans les zones rurales alors que les taux d'accroissement pour les garçons des villes ont été au cours de la même période de trois à quatre fois plus faibles. Ces chiffres et particulièrement la tendance au « rattrapage » des groupes retardataires que nous venons de dégager, semblent bien traduire dans les faits le désir généralisé, dans les diverses catégories de la population, d'acquérir l'« instruction » et l'importance réelle de ce problème de l'éducation dont nous venons de voir à quel point il était un sujet de préoccupation pour les intellectuels africains.

$$(11) \text{ Taux de scolarisation} = \frac{\text{Effectif scolaire} \times 100}{\text{population scolarisable}}$$

(12) Cf. Bibliographie [4], p. 321.

(13) Ces chiffres — et les dossiers des écoles dans lesquels ils figuraient — nous ont été obligeamment communiqués tant par la Direction officielle de l'Enseignement que par la Direction de l'Enseignement Catholique et celle de l'Enseignement Evangélique. Nous leur en exprimons ici nos remerciements.

## R. DEVAUGES

Les maîtres, aidés peut-être en cela par les statistiques qu'ils doivent établir chaque année, ont généralement conscience de cette poussée de la population scolaire comme le montrent les réponses qu'ils ont faites au cours de l'enquête (14).

Pense que, dans les années à venir, le nombre d'élèves de son école va...

Diminuer . . . . .	6
Rester stationnaire . . . . .	9
Augmenter . . . . .	82
Pas de réponse . . . . .	4

sur 101 réponses

Une ventilation séparée des rares réponses négatives ou « neutres » montre que celles-ci proviennent des petites écoles de village. Ce fait est à souligner car il fait ressortir la fréquente instabilité des écoles ouvertes « en brousse ». De nombreuses raisons peuvent faire fluctuer de façon considérable la population de ces écoles et conduire parfois à les fermer : ces raisons peuvent tenir à un maître qui ne s'est pas adapté au pays, qui s'est mis en conflit avec la population, qui a été trop sévère avec les élèves, etc...; elles peuvent provenir aussi de rivalités entre villages, chacun ayant tendance à considérer comme sa propriété propre l'école ouverte sur son territoire, construite souvent — comme nous le verrons — avec la participation de ses habitants. L'école peut se trouver également vidée d'élèves par les fluctuations démographiques de populations trop faibles ou trop dispersées; un changement politique enfin peut faire retirer un maître d'un village pour l'envoyer dans un autre. Dans les centres plus importants et dans les villes, la stabilité des établissements scolaires est évidemment beaucoup plus grande et leurs effectifs recrutés sur une population plus importante, beaucoup moins fluctuants.

## VII

Comme il vient d'être dit, il n'y a pas eu d'enquête directement effectuée sur les parents d'élèves. Leurs attitudes vis-à-vis de l'école seront donc abordées de façon indirecte tantôt à travers l'opinion des maîtres, tantôt à travers celle des élèves. Les biais systématiques ainsi introduits ne sont cependant pas irrémédiables du fait que les questions posées portaient non pas sur des opinions rapportées, mais sur les comportements des parents vis-à-vis de l'école et se prêtaient en principe peu aisément à une interprétation personnelle. On devra toutefois, pour être précis, considérer les données exploitées ici comme décrivant les comportements des parents tels qu'ils sont perçus par les maîtres et par les élèves.

Le désir indéniable d'une grande partie de la population de voir ouvrir une école dans son village entraîne souvent — que l'initiative en vienne du

(14) Enquête « Maîtres », question : « Pensez-vous que, dans les années à venir, le nombre d'élèves de votre école va augmenter, rester stationnaire, ou diminuer ».

## ELEMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE EN AFRIQUE INDEPENDANTE

développement du « self-help » au Ghana voisin, ou de l'action d'une autorité locale — une participation importante des habitants à l'installation d'un établissement scolaire. Dans l'enquête faite auprès des maîtres, 67 % des écoles avaient été construites dans ces conditions — ce qui est assez curieux, s'agissant de l'enseignement officiel. Les formes d'aide apportées variaient d'ailleurs d'un cas à l'autre :

— Travail . . . . .	58
— Achat de matériel . . . . .	2
— Taxe spéciale . . . . .	7
— Autre . . . . .	1

sur 68 cas

Toutefois c'est la participation directe des habitants sous forme de prestations de travail qui est de très loin la plus fréquente. Cette participation des parents à l'installation de l'école se limite d'ailleurs à la construction des bâtiments scolaires. Des questions sur le fait de savoir s'ils avaient également aidé à construire le logement du maître ont donné à quelques exceptions près des réponses négatives. Des réponses également négatives ont été obtenues avec une question demandant cette fois si « les gens de la localité fournissaient (...) gratuitement certains produits au maître ». Neuf personnes seulement sur l'ensemble de l'échantillon ont répondu positivement. Encore s'agissait-il de dons exceptionnels et concernant les denrées les plus courantes : ignames, miel, manioc, taro, fruits, etc... Plus qu'à un manque d'intérêt ou de sympathie pour le maître, le sens de ces dernières réponses paraît tenir — nous le verrons plus loin — à la pauvreté d'une grande partie de la population.

### VIII

Dans un pays comme le Togo où les structures patrilinéaires sont généralement dominantes, la famille conjugale joue un rôle très important dans l'entretien des enfants allant à l'école comme le montrent les réponses des élèves concernant la personne chargée de leur entretien (15) :

— le père ET la mère . . . . .	25
— le père SEUL . . . . .	37
— la mère SEULE . . . . .	14
— Frères, sœurs, oncles, tantes . . . . .	16
— Autres . . . . .	6
— Pas de réponses . . . . .	2

100 (3.309 réponses)

(15) Rappelons que les données de l'enquête « Maîtres » porte seulement sur l'enseignement officiel, alors que celles de l'enquête « élèves » concernent toutes les écoles primaires publiques et privées possédant un CM 2.

Dans les 3/4 des cas, c'est donc à la famille conjugale que revient, d'une manière ou d'une autre, la charge matérielle des enfants. Toutefois la structure particulière de cette famille conjugale en Afrique — où le père et la mère gardent généralement une grande indépendance économique l'un par rapport à l'autre — apparaît dans le fait que, pour la moitié des élèves interrogés (51 % des cas), c'est le père *seul* ou la mère *seule* qui a la charge de l'enfant. La relation fraternelle ou avunculaire très répandue dans d'autres régions, se manifeste peu ici.

L'entretien d'enfants allant à l'école apparaît, dans l'économie des familles africaines, comme une charge relativement lourde. Les élèves eux-mêmes en paraissent conscients, comme il ressort de leurs réponses (16) :

— Non (ce n'est pas une lourde charge) . . . . .	19
— Oui . . . . .	79
— Pas de réponse . . . . .	2
	100 (3.309 réponses)

Cette situation tient à plusieurs causes, caractéristiques d'économies très pauvres et où — même dans les villes — l'auto-production joue un rôle très important. La première difficulté est la nécessité d'habiller les enfants. Dans les zones périphériques des villes et à la campagne, ceux-ci vont encore très sommairement habillés jusque pendant la période correspondant à l'âge scolaire. L'achat de la tenue exigée pour fréquenter l'école : chemise et culotte pour le garçon, robe pour la fille, sandales ou chaussures, représente pour beaucoup de familles une dépense importante, d'autant que celle-ci doit le plus souvent être réglée en argent. En outre, dans les familles africaines, les enfants participent très jeunes et de façon très active aux activités domestiques, souvent sous une forme lucrative. Les envoyer à l'école provoque une perte de main-d'œuvre et un manque à gagner très sensibles dans les milieux les plus pauvres.

Certes la plupart des scolarisés — si l'on en juge par les réponses obtenues au cours des enquêtes — continuent à participer à des tâches familiales (17) :

— Participe à des travaux domestiques . . . . .	90
— N'y participe pas . . . . .	9,5
— Pas de réponse . . . . .	0,5
	100 (3.309 réponses)

Mais une première forme du déséquilibre introduit par la scolarisation se manifeste dans la nature des travaux effectués par les écoliers :

(16) Enquête « Elèves » — Question : « Pensez-vous que l'entretien d'enfants allant à l'école soit une lourde charge pour vos parents ».

(17) Enquête « Elèves » — Question : « En dehors de l'école, participez-vous à des travaux domestiques. Si oui, lesquels ».

#### ELEMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE EN AFRIQUE INDEPENDANTE

— Travaux des champs seuls . . . . .	32
— Travaux à la maison . . . . .	27
— Les deux . . . . .	14
— Commerce, associé ou non aux autres travaux	13
— Autre . . . . .	4
— Pas de réponse . . . . .	10

100 (3.309 réponses)

Les travaux dans les champs et à la maison dominent donc absolument, aux dépens des activités commerciales. Or, bien que nous ne possédions pas de données chiffrées correspondantes pour les jeunes illettrés, il semble bien ressortir des enquêtes directes que ces activités, surtout pour les filles, soient très importantes. La fréquentation de l'école interdit également aux enfants — ce qui n'apparaît pas non plus dans ce tableau — la participation aux travaux occupant la totalité de la journée, comme la pêche ou la garde du bétail. Le rôle limité de ces tâches parascolaires apparaît sous une autre forme dans les réponses à une question demandant aux enfants si, en dépit du fait qu'ils participaient à ces travaux de la maison, ils gardaient assez de temps pour travailler (18) :

— Garde assez de temps . . . . .	69
— N'en a pas assez . . . . .	26
— Pas de réponse . . . . .	5

100 (3.309 réponses)

La faible importance relative de cette participation aux travaux domestiques ressort ici de son faible « poids » dans l'emploi du temps de la plupart des élèves interrogés. Nous verrons plus loin l'importance de cette charge supplémentaire que représentent les élèves dans l'hostilité de certains adultes à l'égard de l'école.

#### IX

Dans les sociétés africaines coutumières, les enfants et les adolescents jouissent avant le mariage d'une grande liberté de comportement, particulièrement sur le plan sexuel (19). L'école, concurremment avec l'enseignement religieux lorsqu'il est suivi, contribue certes à introduire des normes différentes, d'origine européenne. Mais au sein des familles, d'autres raisons interviennent également. L'effort intellectuel suivi, exigé par la fréquentation de l'école, oblige les jeunes à une vie plus réglée. En outre, pour les filles, l'apparition d'une grossesse en cours de scolarisation signifie la nécessité de renoncer à des ambitions de réussite sociale qui sont généralement très réelles. Les

(18) Enquête « Elèves ».

(19) Ceci n'est plus vrai des couches bourgeoises des villes où apparaît très vite, par contre, un réel puritanisme, généralement d'influence religieuse.

familles, qui considèrent souvent de leur côté les enfants à l'école comme une sorte d'hypothèque sur l'avenir, ne manquent pas non plus d'exercer une action coercitive plus grande sur les scolarisés que sur les autres enfants (20) :

Dans le cas...

	des garçons	des filles
— Les parents sont plus sévères avec les scolarisés (qu'avec les autres enfants)	51	47
— Autres réponses . . . . .	31,5	29
— Pas de réponse . . . . .	17,5	24
	100	100
	(3.309 rép.)	(3.309 rép.)

Le fait que la sévérité des parents soit mentionnée de façon légèrement plus fréquente dans le cas des garçons que dans celui des filles tend à confirmer le caractère social des mobiles qui l'inspirent, la réussite future ayant plus d'importance pour les garçons que pour les filles.

Quelle forme peut dans la pratique prendre cette sévérité? Il semble — d'après l'enquête faite parmi les élèves — qu'elle s'exerce surtout sous la forme d'une surveillance du travail scolaire (21) :

— Les parents contrôlent le travail scolaire .	76
— Ils ne contrôlent pas . . . . .	22
— Pas de réponse . . . . .	2
	100

(3.309 réponses)

La surveillance du travail scolaire par les parents, si elle apparaît ici comme une chose fréquente, ne peut toutefois demeurer qu'assez extérieure du fait qu'ils sont dans leur grande majorité, et surtout à la campagne, encore illettrés. Ceci ressort particulièrement des réponses des maîtres, qui ont été de leur côté interrogés sur les rapports directs qu'ils avaient avec les parents. Ces réponses ont été à peu près complètement négatives et nous n'en avons retenu que deux séries indiquant une amorce de comportement différentiel parmi la population (22). De la première, il ressort que 34 % des parents s'intéressent aux programmes scolaires, ce qui paraît une proportion tout à fait considérable. La seconde ramène ce chiffre à des proportions plus modestes puisqu'il

(20) Enquête « Elèves » — Question : « Vos parents sont-ils plus sévères avec les garçons qui vont à l'école ou avec ceux qui n'y vont pas ».

Même question pour les filles.

(21) Enquête « Elèves » — Question : Vos parents contrôlent-ils votre travail d'école : devoirs, leçons ».

(22) Enquête « Maîtres » — Question :

a) (Les parents) s'intéressent-ils aux programmes scolaires »;

b) En discutent-ils avec le maître? ».

Rappelons qu'il ne s'agit, dans l'enquête « Maîtres », que de l'enseignement officiel.

## ELEMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE EN AFRIQUE INDEPENDANTE

en ressort que 15 % seulement des parents discutent de ces programmes avec le maître. En fait, les questions — empruntées directement au questionnaire Pauvert — paraissent assez peu adéquates dans le contexte togolais. On peut en outre suspecter certains maîtres de les avoir interprétées de façon « projective », c'est-à-dire qu'au lieu de répondre sur les faits, ils aient répondu dans le sens de l'idée qu'ils avaient ou qu'ils voulaient que l'enquêteur en ait.

### X

Nous avons pris pour hypothèse au début de cet article l'idée que des individus ou des groupes — chefs ou autorités religieuses par exemple — devaient « normalement » être hostiles à l'école en tant que son action menaçait directement les structures auxquelles ils étaient attachés et auxquelles ils devaient parfois leur prééminence sociale. L'enquête conduite parmi les maîtres montre que, même s'ils n'en perçoivent que des échos relativement atténués, ceux-ci ont très souvent conscience d'une opposition provenant de certains éléments du milieu. Dans une proportion considérable en effet (55 %), ils ont affirmé connaître dans leur commune d'exercice des éléments vraiment hostiles à l'école (23). Mais les causes de cette hostilité sont assez conventionnellement exprimées (24), et seulement par un sous-groupe peu étendu :

— Travail des enfants à la maison ou à la culture .	34
— Pauvreté, « difficultés » . . . . .	10
— Incompréhension, indifférence . . . . .	17
— Jalousie - hostilité . . . . .	22
— Non classé . . . . .	17

100 (sur 41 rép.)

Dans le cas le plus fréquent — de l'avis des maîtres — l'hostilité serait liée à la privation de main-d'œuvre domestique provoquée par l'envoi des enfants à l'école. Si on ajoute à ces raisons celles invoquant la pauvreté, on voit que dans près de la moitié des cas les raisons économiques sont, du côté des parents, l'obstacle dominant à la scolarisation. Il s'agit donc là d'une hostilité que l'on pourrait qualifier d'indirecte dans la mesure où elle ne concerne pas l'enseignement en tant que tel.

Des raisons plus spécifiques apparaissent avec les deux autres groupes de réponses, en ce qu'elles peuvent être des manifestations de ces attitudes complexes de la part des parents que nous avons signalées au début de cet article : hétérogénéité entre l'enseignement reçu à l'école et celui donné par la famille, réactions de frustrations à l'égard des jeunes ou plus simplement attitudes conservatrices. Etant donné que les réponses fournies sont à la fois indirectes

(23) Enquête « Maîtres » — Question : « Y en a-t-il (des habitants) qui sont vraiment hostiles à l'école ».

(24) Enquête « Maîtres » — Question : « Quelles sont, selon vous, les causes d'hostilité à l'école ».

— ce sont en quelque sorte des opinions sur des opinions — peu explicites et en nombre très restreint, on ne doit toutefois les interpréter qu'avec la plus extrême prudence.

### CONCLUSION

A partir d'un problème limité et concret : les relations des adultes avec le phénomène scolaire au Togo au lendemain de l'Indépendance, nous nous sommes efforcés de définir les cadres d'une méthode d'approche adaptée à un type de situation sociologique très générale mais qui se présente d'une façon particulièrement visible dans les pays coloniaux ou ex-coloniaux. Ce type de situation — qui peut être analysé à partir d'« objets » sociologiques définis (ici l'école) — est caractérisé par la diversité des secteurs de la vie sociale et des groupes qui s'y trouvent en jeu, par la multiplicité des relations réciproques qui y sont impliquées et par la complexité des attitudes qu'elle induit.

La comparaison des points de vue sur l'enseignement des théoriciens européens — soucieux seulement d'une certaine forme d'efficacité — et des essayistes noirs, désireux en plus d'introduire une nouvelle dimension proprement africaine nous a fourni un premier exemple de ces situations complexes et ambivalentes prises ici comme objet de recherche. La comparaison de ces idéologies nous a suggéré à la fois de nouveaux problèmes à poser et des interprétations pour les données recueillies au cours des enquêtes. Une hypothèse sur l'identité pouvant être établie entre le mode d'expression polémique employé par les essayistes et la forme symbolique et censurée de réponses recueillies directement au niveau des populations, doit permettre de comparer les deux catégories de données en dépit de leur forme très différente.

Le cadre théorique ainsi défini, l'analyse des comportements des parents togolais vis-à-vis des problèmes de l'enseignement, considérés comme un aspect particulier d'une situation complexe, a montré comment se présentaient, au niveau le plus concret, les problèmes posés par ces situations.

Les statistiques scolaires nous ont fourni en premier lieu une indication objective sur l'évolution globale du phénomène scolaire. Les chiffres ont fait apparaître un accroissement général et continu du nombre des élèves et des taux de scolarisation. La comparaison des divers sous-groupes a nuancé ces résultats en montrant que les éléments les plus avancés avaient un accroissement beaucoup plus lent et semblaient évoluer vers une position d'équilibre alors que les plus retardataires conservaient au contraire un rythme de progression soutenu.

Les matériaux des enquêtes n'ont pas permis, en raison de leur caractère indirect et limité, une analyse détaillée des relations réciproques entre groupes et des ambivalences dans les attitudes. Ils ont toutefois permis de dégager certaines caractéristiques extérieures de la position des adultes et des parents. Si la charge des scolarisés paraît peser d'une façon relativement lourde dans l'économie des groupes familiaux cela ne semble pas avoir empêché une action positive de ceux-ci en faveur de l'école. Cette action s'est manifestée soit par une participation directe — dans de nombreux cas — à la construction

## ELEMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE EN AFRIQUE INDEPENDANTE

des locaux scolaires, soit — de façon également très fréquente — par un contrôle relativement sévère exercé par les parents sur le mode de vie et le travail scolaire des élèves. Le caractère limité de cette action, provenant d'un milieu pratiquement illettré, apparaît toutefois dans le peu d'importance des relations directes entre les maîtres et les parents d'élèves.

Enfin, les enquêtes effectuées auprès des maîtres ont montré, dans une proportion relativement élevée de cas, l'existence d'éléments hostiles à l'école. Toutefois, le caractère fragmentaire et imprécis de ces informations permet tout au plus d'affirmer l'existence du phénomène, sa fréquence relativement considérable et le fait que les maîtres en ont généralement connaissance.

### BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- [1] Balandier G. : *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*, Paris, 2<sup>e</sup> éd. 1963.
- [2] Balandier G. : Phénomènes sociaux totaux et dynamique sociale, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, 1961, vol. 30.
- [3] Balandier G. : Les Mythes politiques de colonisation et décolonisation en Afrique, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1962, vol. 33.
- [4] Cornevin R. : *Histoire du Togo*, Paris, 1962.
- [5] Delanque P. : De quelques problèmes culturels de l'Afrique. *Démocratie Nouvelle*, n<sup>os</sup> 8 et 9.
- [6] Diop Cheich Anta : *Nations Nègres et cultures*. Présence Africaine, Paris, 1955.
- [7] Diop Cheich Anta : *L'unité culturelle de l'Afrique*. Présence Africaine, Paris, 1959.
- [8] Diop Majhmout : Contribution à l'étude des problèmes politiques en Afrique Noire. Présence Africaine, Paris, 1958.
- [9] Guberina P. et Rivenc P. : *Projet de programme pour le développement des langues en Afrique Occidentale*. Présence Africaine, n<sup>o</sup> 39.
- [10] Hazoume P. : *Premier Congrès des Ecrivains et artistes noirs*, 1957.
- [11] Ki-Zerbo I. : *Présence Africaine*, 1<sup>er</sup> trimestre 1961.
- [12] Malinowsky B. : *The Dynamics of Culture Change*, Londres, 1945.
- [13] Moumouni A. : *L'Education en Afrique*, Paris, 1964.
- [14] Pauvert J.C. : *Tendances nouvelles de l'éducation des Adultes dans les Etats Africains d'expression française*, Tiers-Monde, Paris, 1961.
- [15] Wilson G. et M. : *The Analysis of Social Change*, Cambridge, 1954.