

Appareil scolaire et reproduction des milieux ruraux

J.-Y. Martin

Prolongement pseudopodique de l'école européenne, de par ses origines coloniales et le maintien actuel de liens étroits avec les puissances qui détenaient il n'y a pas si longtemps le pouvoir officiel, sans compter l'absence ou l'échec des réformes de base dans la plupart des pays depuis l'indépendance, l'école en Afrique tropicale réalise, au plan idéologique, une articulation essentielle entre la sphère capitaliste et un univers plus ou moins émiétté de milieux ruraux où n'opèrent pas (ou pas encore des rapports de production capitalistes. Cette articulation n'est en aucune manière directe. En effet, l'enseignement, système possédant des mécanismes propres de reproduction, n'est qu'un élément d'un système englobant à l'échelle nationale — l'Etat — et qui se reproduit, le système étatique lui-même étant partie prenante ou instrument, d'un autre système englobant, mais à l'échelle mondiale, le mode de production capitaliste. Ce dernier, comme on le sait, ne peut se reproduire que par un renouvellement permanent de ses bases économiques, et cette condition d'existence même est le moteur de l'impérialisme.

Dans les pays dominés d'Afrique tropicale, l'existence de rapports de production capitalistes n'est pas nécessaire à l'exercice de cette domination. Il suffit que ces pays tiennent la place où ils sont relégués dans le cycle des échanges internationaux (matières premières contre produits manufacturés). Il faut cependant pour cela que des conditions politiques et idéologiques soient remplies, et c'est à ce moment du processus qu'intervient l'Etat.

Dans un premier temps ce fut l'Etat colonial qui assura l'encadrement politique permettant une exploitation multiforme sous le couvert d'une légitimation aujourd'hui bien démentie : l'œuvre civilisatrice. Comme le dit G. Leclerc : « La contradiction essentielle, c'était (et c'est toujours) que le colonialisme prétendait éduquer et il freinait l'éducation, il prétendait industrialiser et il exportait (ou importait) les matières premières, il prétendait assimiler et il instituait le racisme et la discrimination. » (1). A l'indépendance, des équipes autochtones, formées à l'école occidentale, ont remplacé progressivement l'administration coloniale. Leurs attaches — au double sens du terme — avec

1. in *Anthropologie et colonialisme*, Fayard, Paris, 1972, p. 198.

leurs prédécesseurs font que la nature du pouvoir d'Etat, quoique changeant dans ses expressions matérielles et surtout dans ses manifestations idéologiques (le « développement », la légitimation africaine, le charisme, la construction nationale), est restée la même, c'est-à-dire étrangère, pour les milieux ruraux. Héritage colonial, l'entreprise de scolarisation a été poursuivie de manière élargie, et elle intervient maintenant pour le compte de l'Etat sur l'ensemble des formations rurales. De par ses liaisons à l'Etat et par delà au monde de production capitaliste, l'appareil scolaire opère conjointement avec d'autres appareils issus du même ensemble de médiations et intervenant pour leur part dans les domaines économique et politique : en particulier l'appareil administratif et les sociétés (ou opérations) dites de développement. Tous ces éléments se supportent les uns les autres dans une action interventionniste globale et tous les niveaux des formations rurales sont touchés.

Nous voyons ainsi que le mode de production capitaliste ne peut agir que par médiations successives, ce qui fait qu'à l'extrémité de la chaîne la réalité scolaire qui s'offre à nous est complexe dans la mesure où elle participe de deux autres réalités qui l'englobent mais qui ne sont pas parfaitement homogènes, que de plus l'appareil scolaire peut relever d'une analyse de système puisqu'il possède ses déterminations propres, et qu'enfin l'école s'insère dans des sociétés aux orientations historiques originales qui régissent un mode particulier de reproduction et donc de réaction.

Les analyses les plus récentes de l'enseignement en France ont relié de façon étroite enseignement et reproduction sociale. Ces analyses ne sont pas transférables en tant que telles. En effet, si nous voulons montrer que l'appareil scolaire participe à la reproduction élargie du mode de production capitaliste en étant l'un des instruments majeurs de la reproduction de l'Etat, cette reproduction ne peut s'effectuer que parce qu'il y a avant tout *production*, et production idéologique particulière qui joue un rôle de transformation dans les mécanismes de reproduction des sociétés rurales d'Afrique noire.

A partir d'exemples empruntés à la situation du Cameroun, nous allons, dans une première partie, voir comment l'école, médiatrice de l'Etat, diffuse l'idéologie propre à ce dernier et envisager les effets qui en résultent au plan des nouveaux rapports sociaux, tout en soulignant que l'appareil scolaire n'a pas le monopole de cette production idéologique. Dans une deuxième partie, nous verrons comment l'école est intégrée ou non dans ce qui est reproduit dans diverses formations rurales, et cela en fonction du type d'articulation et de degré de proximité que ces formations ont choisi de se donner par rapport à l'Etat, dans un pays où c'est l'Etat qui dirige la société, et non l'inverse.

I. PRODUCTION DE L'ÉCOLE

Dans le cadre géographique du découpage colonial (le Cameroun actuel est la résultante des actions de conquête successives ou simultanées de l'Allemagne, de la Grande-Bretagne et de la France), la constitution du nouvel Etat, véritable duplication du modèle européen, repose sur l'annihilation des structures politiques concurrentes, en particulier celles qu'on a qualifiées de tribales, et dont on ne voulait reconnaître que le caractère centrifuge. La nouvelle administration, s'appuyant au besoin sur la force militaire, veille scrupuleusement à ce que chaque groupe reste dans le cadre politique établi, pendant que, parallèlement, s'organise une entreprise idéologique de grande envergure qui consiste à construire une société globale au niveau d'une nation. Extension de l'autorité de l'Etat et formation d'une conscience nationale, telles sont les tâches qui sont, dans cette perspective, confiées à l'appareil scolaire.

Il faut se départir du point de vue machiavélien qui consiste à envisager l'action de l'école sous le seul angle du déracinement ou de l'aliénation qu'elle instaurerait dans les sociétés coutumières par son entreprise de déculturation. Il faut aussi considérer cette action sous l'angle de la possibilité de communiquer avec l'extérieur (et ce ne peut pas être avec le seul ancien maître européen) ainsi que des moyens intellectuels pour comprendre et chercher à maîtriser cette aliénation dont elle dote ceux qui sont

passés par elle. Ne parler qu'en termes d'aliénation conduit à surestimer les capacités de contrôle social du nouveau pouvoir d'Etat, donc à ne pas voir les contradictions dans l'intentionnalité de l'appareil scolaire et aboutit en fin de compte à une sociologie stérile qui serait dans l'impossibilité de rendre compte des faits passés (les protagonistes des luttes pour l'indépendance étaient, au même titre que les « collaborateurs », d'anciens élèves des écoles européennes) et qui rétrécirait exagérément l'éventail des possibles de l'évolution future.

Pour essayer de comprendre ce qui se passe, il faut analyser ce qu'est effectivement la production de l'école.

1. *Bien que la tendance soit à la scolarisation de masse*, cette politique est encore loin de toucher la totalité de la population des 6-13 ans (1), surtout dans les zones rurales : certains villages sont encore trop loin de classes existantes, et dans le cas même où ces classes se trouvent à proximité, certains groupes sont plus ou moins réticents à laisser leurs enfants les fréquenter (nous en verrons des exemples plus bas). Dans ces cas-là, l'Etat se satisfait momentanément de la perception régulière de l'impôt en tant que signe d'une sujétion sinon acceptée, du moins tolérée, de l'adhésion formelle — par le paiement des cartes — au parti unique, et de la participation aux cultures d'exportation (café, cacao, coton, arachide). Dans le même temps, l'Etat, tout en maintenant en place les chefs coutumiers, ce qui lui permet de contrôler les rapports sociaux villageois par leur intermédiaire, diminue régulièrement leur domaine de compétence, en particulier dans le maintien de l'ordre, la justice et la perception de l'impôt.

2. *La majorité de ceux qui passent par l'école* sont bien soumis à un régime idéologique aliénant, mais ne sont dotés que d'un savoir insuffisant pour comprendre et maîtriser éventuellement cette aliénation, et aussi pour se faire une place ailleurs que dans le secteur dont les pratiques scolaires contribuent à les détourner : la production agricole.

a) Voyons tout d'abord la question en termes de rendements. Dans une étude faite sur ce problème en 1970, un expert de l'Unesco, A. Labrousse, écrit ceci : « En moyenne, pour l'enseignement public et l'enseignement privé réunis, sur 1.000 élèves qui entrent en première année (cours d'initiation), 505 seulement atteignent la sixième année (CM 2) et 146 obtiennent le C.E.P.E. (2). Ce qui revient à dire que 495 élèves abandonnent avant la fin du cycle et parmi eux 259 avant d'entrer en seconde année (cours préparatoire). Les redoublements représentent environ le tiers des années-élèves dépensées dans le système ; au lieu de coûter six ans pour parcourir le cycle primaire, un élève coûte en moyenne 12 ans ». Du point de vue du système, il y a donc un gâchis scolaire certain pour l'ensemble du pays, mais les chiffres que nous venons de citer sont une moyenne nationale et ne tiennent pas compte des écarts régionaux. Pour la région nord, la moins bien lotie sur le plan scolaire, les données sont les suivantes : « sur 1 000 élèves inscrits en première année d'études (C.I.), 190 seulement atteignent la sixième année d'études (CM 2), et 65 obtiennent le C.E.P.E. Ce qui revient à dire que 810 abandonnent avant d'atteindre la dernière année d'études et parmi eux 654 avant d'entrer en deuxième année ». Le moins que l'on puisse dire est que ces rendements sont très faibles, mais ne peut-on dès à présent poser la question suivante : l'objectif réel de l'appareil est-il de produire des diplômés (ce qui serait plutôt une fonction du système) ou au contraire de faire passer le maximum d'enfants par l'école ?

b) Considérons maintenant le problème sous l'aspect des pratiques scolaires.

Le fait d'être dans une salle de classe, que celle-ci ait été construite en matériaux locaux par les hommes du village (toit de paille à armature de perches reposant sur des murs de pierres jointoyées avec de l'argile) ou qu'elle soit à base d'aluminium sur

1. sans compter les générations adultes qui, elles, ne seront jamais scolarisées. Pour le Cameroun, le chiffre officiel de présence dans une école primaire de la population des 6-13 ans était en 1971 de 74 %.

2. et 20 seulement entreront dans l'enseignement secondaire.

le modèle financé par le Fonds Européen de Développement, implique pour l'élève une séparation physique de sa famille pendant une bonne partie de la journée. Cela signifie non seulement qu'il y a coupure d'avec le travail productif agricole, mais, dans ces sociétés où l'éducation des enfants se fait de manière diffuse et permanente par imprégnation et participation progressive aux activités des adultes, impossibilité de se voir transmettre normalement les acquis familiaux et sociaux sur les plans technique, culturel et idéologique.

Pendant le temps de sa présence à l'école, l'élève sera soumis à l'apprentissage d'un savoir particulier, essentiellement la lecture, l'écriture et le calcul dans une langue étrangère qui peut être le Français (1) pour la majorité ou l'Anglais pour les provinces correspondant à l'ex-Cameroun britannique, mais qui est toujours la langue de l'ancien dominateur et maintenant celle de l'administration.

Cet apprentissage se fait par le truchement de procédés pédagogiques qui visent à transmettre un modèle d'autorité et qui supportent une idéologie à deux faces. Dans le rapport qui met en présence le maître et ses élèves, un fossé est toujours maintenu : le maître est le seul détenteur de l'autorité et du savoir (2) et il est là pour les imposer. Il n'y a pas d'appel à la collaboration des élèves, cela n'est pas prévu par les textes réglementaires, et il ne peut y avoir confrontation, elle ne serait pas tolérée. Le maître ne sollicite ses élèves que pour contrôler les acquisitions, et même dans ce cas, les seules réponses admises sont celles qui se conforment à un stéréotype. Il y a ainsi un code des relations élèves-maître auquel les élèves apprennent peu à peu à se soumettre (3). C'est une pédagogie qui fonctionne sur le modèle de l'imposition. Il faut noter que le recours aux sanctions physiques est habituel, et les récalcitrants se voient infliger des coups de badine (appelée « chicotte ») ou bien — dernier cri — de courroie de ventilateur d'automobile. Comme l'explique P. Perrenoud (4), les sanctions disciplinaires n'ont d'efficacité que si elles suscitent, symboliquement, une culpabilisation. Or, « cette dernière n'est possible que s'il y a adhésion aux valeurs implicites incarnées dans l'institution scolaire (p. 34) ». Les enfants du milieu rural qui vont pour la première fois à l'école où ne sont jamais allés leurs parents, sont totalement étrangers à ces valeurs et il ne peut donc y avoir culpabilisation, mais seulement crainte et sentiment de brimade. Tout ceci nous ramène à la notion d'autorité. Par delà la discipline maintenue dans la classe, sur quoi repose l'autorité du maître d'école de brousse quand les parents des élèves ne sont pas encore gagnés au fonctionnement de l'école ? Elle tient tout d'abord au fait que le maître est un personnage officiel, agent de l'Etat ou tout au moins d'organismes contrôlés par lui (dans le cas de l'enseignement privé) et qui reçoit mandat d'exercer et directives d'une organisation lointaine, centralisée, hiérarchisée et impersonnelle, en un mot bureaucratique, celle du Ministère de l'Education. Par ailleurs, pour s'implanter et fonctionner dans un village, l'école a besoin de l'appui de toute l'administration : préfet, chef de canton, chef de village, chef de quartier (chargés du recrutement et veillant à la fréquentation) et d'un minimum de neutralité de la population (5).

On peut donc dire que le modèle d'autorité transmis est de type bureaucratique, et cela ne tient pas seulement aux relations hiérarchisées et sans « face à face »

1. La fonction impérialiste de la francophonie n'est plus à démontrer.

2. On peut même ajouter de la parole. Tout cela ressemble à l'école primaire du début du siècle en France.

3. Une psychologue canadienne, C. MERCIER-TREMBLAY, fait une analyse précise de ce type de pédagogie dans un article à paraître : « Pédagogie de l'enseignement primaire nord-camérounais ».

4. in *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire*, DROZ, Genève-Paris, 1970.

5. La fréquentation normale de l'école a la même signification pour l'appareil administratif que le paiement régulier de l'impôt : c'est le signe de l'acceptation politique de l'encadrement imposé.

auxquelles sont soumis les élèves. Il y a aussi l'apprentissage de la langue étrangère et de l'écriture qui sont les instruments de communication de l'appareil bureaucratique de l'Etat. La possession de ces instruments — dont l'utilité n'est en définitive niée que par peu de monde — est valorisée autant et sinon plus par ceux qui ne les possèdent pas que par ceux qui les possèdent, c'est-à-dire par les parents d'élèves et ceux qui sont redevenus analphabètes après un passage trop bref à l'école. Tout cela est positif du point de vue de l'appareil. La valorisation de la chose écrite ne peut que renforcer l'autorité de celui qui la manipule.

La transmission des nouveaux savoirs, tant par les procédés que par le contenu transmis, est le substrat d'une idéologie à double fonction. Par l'inculcation d'un savoir abstrait, dégagé des réalités concrètes qui font le quotidien des sociétés rurales, l'école extrait l'enfant de son milieu de vie et introduit une coupure qui peut être radicale pour ses perceptions, représentations et comportements. Les connaissances acquises sont inutiles ou inefficaces dans le village, mais ce n'est pas cette seule logique qui pousse l'élève à vouloir les employer ailleurs. En effet, le recours unique au travail intellectuel est inséparable d'un mépris déguisé mais permanent pour le travail manuel. Ce mépris, c'est celui du citadin pour le villageois. Quand le milieu rural est évoqué à l'école, et ce n'est que rarement, il n'en est fait mention que de manière négative : irrationalité, mentalités attardées, quand ce n'est pas lourdeur, bêtise ou paresse. C'est d'ailleurs cette terminologie négative qui alimente la rhétorique des discours officiels des dignitaires de l'Etat en « tournées de prise de contact avec les populations ». Il y a ainsi valorisation de l'individualisme et de l'esprit de compétition et dévalorisation des solidarités traditionnelles qui ne sont que parasitisme ou « esprit de clocher ». Il y a culte du savoir pour le savoir, dégagé des nécessités de la production qui ne préoccupent que les esprits terre à terre (c'est le cas de le dire). Il y a ainsi un pays légal, honteux de lui-même, qui nie le pays réel.

Telles sont, en gros, les pratiques scolaires. Leur résultat le plus évident est de dégager les élèves des influences idéologiques de leur milieu d'origine et de les rendre sensibles aux incitations politiques émanant des nouveaux pouvoirs. Les savoirs acquis par la majorité sont insuffisants pour se libérer de cette emprise. De ce point de vue il y a donc une rationalité du gâchis scolaire. D'après les chiffres que nous avons cités plus haut, on se rend compte que 85,4 % des élèves passés par l'enseignement primaire en sortent sans diplôme. Ce pourcentage, outre qu'il révèle l'objectif de l'appareil scolaire de faire passer dans son moule le maximum d'enfants au coût minimum sur le plan politique (quelles revendications d'emploi peut-on baser sur des rudiments de savoir non authentifiés par une peau d'âne ?), révèle un autre aspect de la production de l'école, celle de l'élite.

3. Nous avons vu que sur 1 000 élèves entrés en première année du primaire, 20 seulement entreront dans le secondaire. Reprenons à ce niveau les chiffres d'A. Labrousse. Dans l'enseignement secondaire général (les rendements sont du même ordre pour l'enseignement technique), pour 1.000 élèves qui entrent en classe de sixième, 580 seulement atteindront la classe de troisième et 383 obtiendront le BEPC. Nous ne connaissons pas le taux de passage de troisième en seconde, mais pour 1.000 élèves qui entrent en seconde, 453 atteindront la classe Terminale et 312 obtiendront le baccalauréat. Nous voyons ainsi les cohortes d'élèves s'amenuiser fortement au fur et à mesure du franchissement des différents degrés. Si ces déperditions considérables (dans le primaire comme dans le secondaire) peuvent être imputées aux mécanismes propres au système et à ses insuffisances, du point de vue de l'appareil il est possible de ne considérer que le fait d'une hyper-sélection et qu'en ce sens on peut dire que la fonction la plus évidente de l'enseignement est une fonction élitiste. L'appareil scolaire sélectionne sévèrement dans la masse des scolarisés les éléments de la bourgeoisie nationale et participe par là-même à sa reproduction. La hiérarchie des diplômes peut être considérée comme la matrice de la hiérarchie bureaucratique. Pendant les diplômes ne suffisent pas en eux-mêmes. Il faut encore se soumettre aux lois du marché des concours pour s'intégrer à tel ou tel secteur d'activité (armée, police, chemins de fer, douane, postes, santé, enseignement, administration), ce qui permet à la structure politique d'exercer son contrôle.

Il n'est pas inutile de rappeler que pour la puissance coloniale, l'introduction de l'enseignement avait pour but de former justement une élite restreinte, à caractère bureaucratique et propre à servir d'intermédiaire entre l'administration et les populations. La production présente de l'école se situe donc dans le prolongement de la logique des origines. Il se trouve également que les éléments de l'élite actuellement sélectionnés sont en partie issus de l'élite originelle, de même que l'élite en place aujourd'hui tend à réserver le bénéfice de sa situation à ses propres enfants, comme nous allons le voir.

La logique du système, quand elle joue à plein en s'exerçant dans une politique de scolarisation de masse, entre maintenant en contradiction avec les objectifs de l'appareil. Les déterminations induites par les pratiques scolaires ne peuvent mener en définitive que vers ce dans quoi et pour quoi elles ont été conçues originellement : le milieu urbain. Au Cameroun, les grandes villes se peuplent démesurément tandis que les villes moyennes périssent. La scolarisation des milieux ruraux n'est évidemment pas la seule cause de ce déplacement vers les villes, mais il est certain qu'elle y contribue. C'est d'ailleurs cette responsabilité que lui attribue l'appareil politique dans ses tentatives pour contenir le flot de l'exode rural. La plus importante de ces tentatives a été ce qu'on a appelé la ruralisation de l'enseignement. Excellente dans son principe, elle tend à faire en sorte que l'éducation transmise à l'école s'appuie principalement sur le milieu d'origine des élèves. Cependant son élaboration n'est pas encore achevée, et surtout rien n'a encore été prévu pour l'organisation des passerelles qui relieraient les différents milieux, en particulier pour éviter que la ville ne soit réservée aux seuls citadins. Cependant, une autre tentative, dont les principes entrent cette année en application contribue à dévoiler les objectifs réels de la politique de ruralisation de l'enseignement qui sont effectivement d'empêcher que les enfants d'origine rurale ne puissent s'insérer dans le milieu urbain. Cette autre tentative est la régionalisation du concours d'entrée en sixième. Cela veut dire que l'on ne peut présenter le concours d'entrée en sixième que dans et pour l'établissement d'enseignement secondaire le plus proche de son lieu de résidence. Cela implique d'une part que s'il n'existe qu'un CEG à proximité, on est quasiment voué à une scolarisation secondaire courte, et que d'autre part l'accès aux meilleurs lycées (ceux des grandes villes), qui donnent une plus grande chance d'accéder aux filières de l'enseignement supérieur, est réservé aux enfants qui sont nés dans ces villes.

Ainsi, sous le couvert de l'idéologie de la construction nationale et du développement sont justifiées toutes les pratiques, en particulier scolaires, qui visent à étendre la domination de l'Etat et surtout de la couche sociale qui s'est appropriée ce dernier, la bourgeoisie bureaucratique.

On peut donc dire, en conclusion de cette première partie, que l'école, par son action idéologique sur la masse des élèves des milieux ruraux et par la place qui est attribuée dans la production et dans la hiérarchie administrative à ses diplômés, produit les conditions de la reproduction de l'Etat et de l'exercice de son pouvoir. Face à cette production de l'école, quelles sont les réactions des milieux ruraux ?

II. REPRODUCTION DES MILIEUX RURAUX

Nous considérons la reproduction d'une société comme un procès historique qui n'est jamais mouvement intégralement répétitif. A chaque moment du procès, il y a choix des éléments et des structures reproduites. Ces choix sont la résultante de mécanismes globaux et de calculs collectifs multiples. D'une génération à l'autre, les acteurs sociaux ne sont plus les mêmes mais les réponses de ces acteurs aux situations (nouvelles par définition) qui se présentent à eux sont puisées inconsciemment dans le capital social et idéologique qui leur a été transmis dans tous les processus éducatifs et qui fournit un registre défini de réactions possibles. Autrement dit ces réactions préexistent à l'état de potentialités mais peuvent n'être pas identiques dans toutes les situations. Il peut y avoir ainsi des infléchissements du procès dans un sens ou dans un autre. C'est l'accumulation antérieure de réponses (économiques, politiques, idéologiques) définies mais non uniformes dans le temps et dans l'espace qui permet de qualifier l'orientation historique et culturelle d'une société donnée. C'est cette orientation

historique et culturelle qui définit le rapport au monde de cette société et qui préside à sa reproduction. Ce sont les objectifs essentiels visés par cette société, le rapport autour duquel tous les rapports, internes et externes, s'articulent. La poursuite de ces objectifs peut être plus ou moins contrariée par l'environnement, et cela d'autant plus que cet environnement est structuré (par ex. : l'Etat colonial et néo-colonial) et qu'il vise à transformer ces objectifs ou à les détourner à son profit. Face à cet environnement, c'est le maintien de l'identité et des objectifs qui sera recherché, quitte à abandonner certains éléments ou structures au profit d'apports extérieurs qui seront intégrés à la reproduction.

Comme nous le disions dans notre introduction, nous allons voir dans cette deuxième partie, à partir d'exemples empruntés à la situation du Nord-Cameroun, comment l'école est intégrée ou non dans la reproduction de diverses formations rurales (en particulier le groupe des Peuls — islamisés — et les groupes des Matakam qui font partie de ce qu'on appelle les Kirdi — non islamisés —) et cela en fonction du rapport que ces formations se sont données à l'Etat. Nous privilégions le politique et l'idéologique dans notre approche. Outre la nature de notre objet d'étude, l'école, cela tient aux faits pré-coloniaux et au type de colonisation qui s'est instaurée autant qu'à la nature des sociétés que nous abordons. Autrement dit, la reproduction et la transformation actuelles des sociétés du Nord-Cameroun dépend de l'orientation historique de ces sociétés, orientation qui est autant le produit de leurs déterminations internes que des rapports qu'elles entretenaient entre elles avant la conquête coloniale et du type de contact qui s'est opéré avec l'impérialisme occidental.

1. La conquête ; avant et après.

Dans le sud du Cameroun, et en particulier dans les sociétés côtières, il y avait, bien avant que la conquête ne soit entreprise par les Allemands vers 1890, articulation avec l'Occident sur le plan économique (les différentes formes du commerce de traite) et idéologique (missions chrétiennes implantant écoles et dispensaires). L'articulation politique par la conquête et la mise en place de l'Etat colonial ne s'est donc effectuée qu'après tout ce long travail préparatoire sur les autres plans. De plus, le pouvoir colonial n'a pas hésité par la suite à bousculer les sociétés en place et à contrarier leur reproduction déjà transformée : utilisation du travail forcé pour les grands travaux d'infrastructure et regroupements de population (cf. la contribution de J. Weber), pendant que l'action missionnaire était soutenue et même financée en ce qui concernait les écoles.

Dans la région nord il n'y eut pas de préalables économiques et idéologiques à la conquête, mais seulement des incidences à longue distance, en particulier sur la montée et la chute du commerce des esclaves (1). Le contact avec l'impérialisme occidental a donc coïncidé avec son irruption armée. Par ailleurs, bien que l'encadrement administratif ait été assuré par les militaires jusqu'en 1940, l'implantation de l'Etat colonial est toujours restée extrêmement prudente. La domination puis l'apprivoisement ayant été difficiles à mener, du fait du refus durable de l'intrusion du blanc par certains groupes et des antagonismes anciens entre Musulmans et Kirdi, c'est le maintien de l'ordre ou plutôt de la paix qui primait. En conséquence, après les premiers temps d'imposition violente et sanglante de la présence française (qui faisait suite à celle, fort brève, des Allemands), suivis de quelques épisodes de mise au pas des Kirdi qui n'avaient vraiment pas le sens de l'Etat, s'est instaurée une colonisation qui s'est appliquée à ne rien bouleverser. Pas de regroupements de population, pas de grands travaux, pas de grandes plantations, et surtout aucune action scolaire réelle avant 1945 (2) et pas d'implantation missionnaire avant 1950. Toutefois, la fiscalité avait été introduite dès l'origine (pas d'Etat sans impôt) et un certain effort avait été fait pour la culture de l'arachide comme « mode de production » de l'argent (3).

1. cf. à ce sujet : C. MEILLASSOUX (éd.) : *L'évolution du commerce africain depuis le XIX^e s. en Afrique de l'Ouest*, Oxford University Press, 1971.

2. les fonctionnaires subalternes étaient originaires du Sud.

3. Le coton n'a commencé à être développé qu'à partir de 1952.

En procédant de la sorte, l'administration coloniale faisait plus ou moins consciemment le jeu de ceux qui ont dominé l'histoire de toute la région au XIX^e siècle, les Peuls. Nous n'allons pas, dans le cadre de cette contribution, retracer toute cette histoire, mais il est nécessaire à notre propos de noter ceci : les affrontements militaires qui se sont déroulés tout au long du XIX^e s. entre les Peuls qui combattaient au nom de la guerre sainte et les groupes Kirdi qui servaient surtout de réserves d'esclaves étaient sur le point de tourner au désavantage des Peuls, quand les premières colonnes allemandes se sont imposées partout à coups de mitrailleuses. Dès lors la situation était gelée militairement et l'antagonisme Peuls-Kirdi ne pouvait plus s'exprimer que sur le terrain politique et selon des modalités précises : celles qui étaient imposées par l'administration coloniale. C'est en voulant maintenir le statu quo apparent que cette dernière a retourné en fait la situation. En « cherchant les chefs » sur lesquels elle voulait s'appuyer pour encadrer la population autochtone, elle a légitimé et renforcé l'autorité jusqu'alors toute nominale d'un certain nombre de chefs subalternes que l'organisation militaire peule avait placés sur toute la région à des fins de quadrillage. Elle a même donné juridiction (à des Peuls sur des groupes Kirdi) là où il n'y avait que fonction de surveillance. C'est ainsi que des Matakam se sont vu flanqués d'un « lamido » (chef peul), ce qui était un contre-sens politique et historique. Les Peuls, qui avaient joué les Français contre les Allemands, ont accepté d'emblée (et pour cause) cette collaboration administrative. Les Kirdi, qui n'avaient pas d'organisation politique centralisée, se trouvèrent ainsi dans l'incapacité de participer, au cas où ils l'auraient voulu, ce qui n'était pas non plus évident, à leur propre encadrement. Par la suite quelques cantons Kirdi ont été dégagés de la tutelle peule, en particulier chez les Moundang.

Telle fut, globalement, la manière dont s'est opéré le contact. Nous voyons que de la part de la puissance coloniale les préoccupations politiques passaient dans la région nord avant les impératifs économiques, à l'inverse de ce qui prévalait au sud. On peut dire qu'il y a eu deux types de colonisation dans la zone française du Cameroun. Il en résulte au plan scolaire (entre autres) un décalage considérable qui se traduisait en 1969 par les taux de scolarisation primaire suivants : 56 élèves pour 1.000 h. dans le nord, contre 197 ‰ pour le reste du pays.

Cependant ni le type de colonisation ni l'ancienneté de l'implantation scolaire n'entrent seuls en ligne de compte. En effet, ces chiffres, en particulier celui du nord, masquent une hétérogénéité de fait dans la participation des diverses formations sociales à l'école. Il y a ainsi des groupes Kirdi comme les Moundang, les Tupuri, les Gidar, où la fréquentation scolaire par les enfants fait partie intégrante du reproduit ; d'autres comme les Kirdi des monts du Mandara (dont font partie les Matakam) qui se sont toujours refusés à intégrer l'école ; d'autres enfin, comme les Peuls, dont les rapports internes font que certaines strates ont adopté l'enseignement officiel comme élément de leurs stratégies internes et externes, et d'autres non.

2. L'école dans la reproduction.

Il n'est évidemment pas question d'analyser ici dans le détail le procès de reproduction de chacune de ces sociétés qui ont participé à une histoire commune et localisée avant que les Européens ne viennent s'y insérer. Nous pouvons néanmoins essayer de répondre à la question plus particulière qui consiste à se demander quelle a été la réaction initiale des Matakam et des Peuls à l'introduction de l'école, dans quelle mesure elle s'y est inscrite et à quels types de stratégies elle a donné naissance vis-à-vis de leur propre reproduction et vis-à-vis de l'Etat, initiateur de l'école.

Nous avons vu quels étaient les effets objectifs du fonctionnement de l'école : séparation des enfants de la production et du milieu éducatif ; inculcation d'un savoir étranger et « positif » et d'une idéologie extravertie ; constitution de la classe possédant le pouvoir politique et économique et qui est extérieure au milieu rural par son mode de vie et ses solidarités. On peut se rendre compte que ces effets ne sont pas simultanés et qu'ils se répartissent au contraire sur le temps d'une génération à partir du moment où l'école a commencé à fonctionner. La réaction d'une société donnée dépendra donc de sa sensibilité à ces différents effets et peut donc varier en fonction du temps mis par ces résultats à se produire. Cependant ces réactions plus ou moins différées ne

sont pas exclusives d'une autre — immédiate celle-là — et qui dépend de la signification globale et diffuse qu'un groupe donne à l'école en relation avec ce qui l'a introduite.

a) Les Matakam

Les Matakam font partie de ces agriculteurs montagnards qui se caractérisent actuellement par leur marginalité géographique et sociologique.

Cette marginalité est un produit de l'histoire ; c'est le refus de la domination des grands royaumes du bassin du Tchad (Kanem, Bornou, Baghirmi), dont la constitution trouve son origine dans la naissance et l'extension de l'Islam, qui a poussé un certain nombre de groupes de parenté d'origine différente à se réfugier dans les massifs du Mandara, véritable barrière contre les cavaliers. Dans ces massifs pauvres en terre et nécessitant des aménagements considérables (terrasses) pour autoriser une quelconque exploitation, les collectivités de rencontre se sont structurées et différenciées au point de former un certain nombre de groupes ethniques, dont les Matakam.

On peut dire dans un certain sens que l'orientation historique de ces derniers a été donnée dès le départ. Née d'une rupture historique (les groupes de parenté qui sont les ancêtres des Matakam appartenaient à des sociétés diverses qui n'ont plus été en mesure d'assurer leur reproduction du fait de l'expansion des empires tchadiens et ont éclaté), ils ont décidé de vivre leur propre histoire, contre l'histoire des autres, et dans un site qui leur permettait de le faire. A la fois protégés et coupés de l'extérieur, les Matakam ont ainsi poursuivi un cheminement autonome pendant plusieurs siècles, d'autant plus que la pression extérieure ne s'est pas relâchée : aux Kanembou et Bornouans ont succédé les Wandala, aux Wandala les Peuls, aux Peuls les Allemands, aux Allemands les Français, aux Français l'Etat national pénétré par les Peuls... Dans le cadre montagnard qui contribuait à l'entretien de leur particularisme, le problème de la survie économique contraignait l'organisation sociale à se focaliser sur les nécessités de la production et à tenir compte de toutes les contraintes d'une économie d'assiégés.

Le mode de production qui s'est élaboré (1), à la conjonction d'un milieu naturel complètement transformé, et de réalités sociales et historiques, peut être défini comme une agriculture d'auto-subsistance domestique à cadre villageois, auto-subsistance désignant ici moins une réalisation qu'une tendance. C'est la famille restreinte — unité de production et de consommation — qui assure la reproduction économique de la formation sociale. Chaque famille est composée de partenaires aux fonctions nécessairement complémentaires et indissociables pour la bonne marche de l'ensemble. Ainsi les enfants sont incorporés très tôt dans le processus de production : dès l'âge de six ans ils ont la charge de la pâture et du gardiennage des chèvres et moutons. Adolescents, les garçons aideront leur père pour la culture du mil et les filles aideront leurs mères pour leurs champs de case et la préparation des repas, avant de s'insérer vers l'âge de quinze ans, dans les circuits matrimoniaux. Plus la famille sera nombreuse (par les femmes et par les enfants), plus grande sera la quantité de travail qui pourra être fournie aux périodes importantes du cycle agricole et moins la soudure présentera d'aléas.

Dans ce contexte d'une tradition obsidionale et d'un mode de production articulé autour de la survie économique et sociale, on comprend que les premiers contacts avec les Allemands et les Français ne se soient pas passés en douceur. Les réactions à l'introduction de l'école ont été analogues à l'imposition antérieure de la fiscalité. C'est à la force du fusil des goumiers que les premiers impôts sont rentrés et que les premiers enfants sont allés à l'école. Après plusieurs années de récupération contrainte, l'impôt a été accepté comme prix de la tranquillité, d'autant que le paiement en nature, sous forme de petit bétail, a été toléré jusqu'en 1940.

Il n'en a jamais été de même pour l'école. Considérée comme mettant en cause à la fois la survie économique du groupe par le dégageant des enfants de la produc-

1. Pour plus de détails on peut se reporter à notre ouvrage : *Les Matakam du Cameroun*, Coll. Mémoires ORSTOM, Paris, 1970.

tion (1) et son devenir historique par leur détournement des traditions collectives et leur départ à la ville (où ils ne pourront que devenir des Peuls ou être leurs serveurs), l'école ne s'est jamais vraiment insérée chez les Matakam. Comme du reste aux autres interventions de l'Etat sur les plans économique et social, une stratégie de résistance multiforme s'est progressivement élaborée à son encontre. Dans les débuts, on ne pouvait s'opposer à la réquisition des hommes pour construire la grande case qui servirait de classe ni au recrutement des enfants qui l'occupaient. On procédait alors sur deux plans : soit du côté du maître sur lequel on exerçait des brimades diverses allant du refus de lui procurer une quelconque nourriture aux voies de fait sur sa personne, soit du côté des enfants dont on organisait un tour de présence pour garder une apparence de fréquentation scolaire. Des écoles ont ainsi été implantées dans une dizaine de village Matakam (2). Certaines ont dû être fermées après quelques années de pseudo-activité. D'autres fonctionnent vaille que vaille : si les enfants répondent au recrutement, la plupart n'y passent qu'un ou deux ans puis abandonnent, et ils ne sont donc touchés que temporairement et superficiellement, pendant que les effectifs stagnent. Il y a bien quelques élèves Matakam dans l'enseignement secondaire, mais ils sont en partie issus de familles qui s'étaient déjà marginalisées par la ville ou le christianisme et en grande partie passés par l'étroite filière de l'enseignement privé catholique.

Si les Matakam (tout comme les autres agriculteurs montagnards) ont eu historiquement l'initiative du refus de l'école et contestaient de la sorte un certain rapport politique et idéologique à l'Etat, il faut y associer le fait qu'objectivement leur développement scolaire n'est plus recherché par ce dernier (3). Par ailleurs, il faut constater que les effets de l'école qu'ils peuvent observer chez eux ne peuvent autoriser un changement dans les stratégies : les rares Kirdi montagnards qui parviennent aux diplômes sont ou neutralisés (par ex. par une affectation lointaine), soit assimilés par le groupe dominant (en l'occurrence les Peuls). On peut avancer plusieurs raisons au relâchement de la pression scolaire chez les Kirdi : celle-ci serait d'un coût politique trop élevé, d'une part à cause de la résistance bien ancrée, et d'autre part, dans l'hypothèse d'une scolarisation totale, comme chez les Moundang, le poids politique des Kirdi déséquilibrerait la structure actuelle du pouvoir. Quoi qu'il en soit, ce que n'a pu faire l'école est maintenant provoqué par la pression démographique : la force de travail qui ne peut plus se reproduire dans le cadre montagnard est automatiquement libérée par l'émigration. Une force de travail sans qualification ne peut que mener à la prolétarianisation : les Matakam émigrés sans formation scolaire sont salariés agricoles dans la plaine de Maroua, domestiques ou porteurs d'eau dans les villes du nord, manœuvres dans les entreprises agro-industrielles du sud.

b) *Les Peuls*

Les Peuls ont derrière eux une longue tradition d'adaptation aux aléas de l'histoire, mais avec cette particularité qu'ils s'en sont trouvés, à chaque tournant, transformés dans leurs structures mais renforcés dans leur identité, comme dans une sorte de marche en avant hégélienne. Au conservatisme actif des Matakam qui restent eux-mêmes en ne voulant pas changer, il faut opposer le « transformisme » nécessaire des Peuls qui changent en restant eux-mêmes.

Les Peuls de l'Adamawa camerounais distinguent eux-mêmes (4) trois grandes périodes dans leur histoire précédant l'époque des blancs : les origines et les

1. « L'école c'est pour les grandes familles » (sous-entendu celles où il y a beaucoup d'enfants) peut-on lire dans un rapport mensuel de maître d'école qui évoque par là les réticences des villageois.

2. Il y a environ 80 villages Matakam, pour une population approchant les 130 000 habitants.

3. Plusieurs faits l'attestent : non seulement il n'y a plus de nouvelles implantations d'écoles, mais il n'y a plus d'inspection primaire au niveau du département depuis deux ans, et les projets FED sont orientés vers d'autres départements.

4. cf. E. MOHAMMADOU. *Les traditions historiques des Peuls de l'Adamawa*, T.I. Maroua et Petté, multi. Niamey, 1970.

migrations qui les mènent dans leur territoire actuel ; puis le *Kitaaku* (les temps anciens) ou bien *jaahilaaku* : l'époque pré-islamique de l'ignorance religieuse où les pasteurs Peuls pratiquant un Islam peu approfondi vivent en complémentarité économique avec les agriculteurs animistes ; cette époque correspond en gros au XVIII^e s. ; puis vient le temps de l'Islam « *Zamanu Diina* » ; c'est l'époque de la guerre sainte qui permettra de se débarrasser de différentes tutelles et fera l'unité de la nation peule. Elle permettra aussi la domination politique des autres groupes par la constitution d'un Etat, l'empire de Sokoto, avec ses différentes provinces, dont l'Adamawa. Parallèlement, la grande majorité des Peuls passe de l'élevage nomade à l'élevage et à l'agriculture sédentaires, pendant que s'élabore une nouvelle société politique, celle des grandes cités qui sont les capitales des grandes chefferies. L'organisation de ces cités doit beaucoup au modèle haoussa, pendant que l'organisation militaire s'inspire du modèle bornouan. Pendant tout le XIX^e s. la reproduction économique des principautés peules a reposé sur les razzias opérées dans les champs et les greniers des Kirdi, sur les tributs imposés aux populations assujetties et sur le servage : les esclaves, toujours pris chez les Kirdi, étaient regroupés dans des villages de culture (*rumde*) quand ils ne servaient pas tel ou tel maître. Ce fut l'époque brillante du lettré-guerrier-chef ; puis ce fut l'époque des Blancs.

Comme l'écrit R. Santerre (1) : « Lettré guerrier, tel fut l'idéal du XIX^e s., idéal qu'a transmis l'éducation peule aux jeunes générations. Le Pullo libre consacrait son temps à l'étude, à la politique et à la guerre, pendant que ses serviteurs cultivaient et travaillaient. En réduisant l'activité politique et en faisant disparaître la guerre, la colonisation a accentué l'orientation des Foulbé vers l'étude et vers la spéculation. C'est ainsi que s'est formé un grand nombre de lettrés « aux connaissances étendues et fort bien assimilées » (2).

Dans ces conditions, comment peut-on comprendre la transition qu'ont opérée les Peuls d'une société reposant sur l'Islam, la guerre et le servage à une société laïque, « libérale » et marchande, tout en conservant leur suprématie ? Qu'ils ont fini par adopter une école qui diffuse un savoir étranger et positif et qui entraine en concurrence avec leurs écoles coraniques ?

C'est en analysant la structure de la société peule et en cherchant l'orientation de sa reproduction que l'on trouvera la réponse. Si la société peule classique est articulée autour du chef, guide des croyants (*Ilamido djoulbe*) et possède une hiérarchie de statuts très différenciée avec un nombre infini de strates socio-professionnelles comme chez les Haoussa, le clivage essentiel est celui qui sépare les hommes libres des autres éléments asservis ou étrangers assimilés. Les hommes libres appartiennent aux lignées des fondateurs des chefferies et sont les tenants du savoir coranique qui fonde et organise leur pouvoir. Les individus non libres constituent une catégorie sociale très complexe que nous n'analyserons pas ici. On peut néanmoins distinguer les esclaves (*maccube*) et les affranchis (*rimaybe*) qui restent inféodés. Ces éléments asservis peuvent accéder à des charges très élevées dans l'entourage des chefs et sont utilisés dans les stratégies qui opposent les lignées des prétendants au pouvoir et qui forment l'essentiel du jeu politique. Ils peuvent posséder aussi leurs propres esclaves. Les étrangers (Haoussa, Bornouans, Mandara et Kirdi islamisés) forment les différentes corporations professionnelles (commerçants, tanneurs, bouchers, etc.). Il y a donc l'aristocratie du pouvoir (et du savoir) et les autres.

Cette structure sociale fonctionne sur le modèle de la reproduction élargie. D'une part il y a capitalisation sociale d'individus assimilés ou asservis à partir du microcosme

1. in *Pédagogie musulmane d'Afrique noire*, les Presses de l'Université de Montréal, 1973, p. 28.

2. in P.-F. LACROIX. *Poésie Peule de l'Adamawa*, Classiques Africains, Julliard, 1965, T.I., p. 28.

familial (*saaré*) et villageois (*wuro*), et d'autre part extension du contrôle politique des rapports sociaux dans les zones non-peules par la diffusion du modèle de commandement peul. Actuellement ce type de reproduction fonctionne beaucoup plus facilement qu'au XIX^e s. et cela paradoxalement du fait de la disparition de la guerre qui a entraîné une mise en relation généralisée des différentes ethnies. En effet, la « foulanisation » est une alternative africaine à l'eupéanisation (sans compter que tous les rapports à l'Etat sont médiatisés par les Peuls), et d'autre part les rapports contractuels impliqués par le salariat dont usent beaucoup les Peuls apparaissent bien entendu plus libres aux Kirdi que les rapports contraignants du servage.

Toutefois le passage apparemment si naturel des Peuls de la domination de l'Etat traditionnel à la quasi-annexion (tout au moins en ce qui concerne le nord) de l'Etat néo-colonial n'a pu se faire que par une inversion de la structure sociale.

Nous avons vu comment le contact s'était effectué avec la colonisation française, comment celle-ci avait fait le jeu des Peuls en ne voulant rien bouleverser et en s'appuyant sur leur organisation politique. Nous avons vu aussi comment les chefs peuls s'étaient montrés des collaborateurs actifs de cette politique qui leur fournissait l'occasion inespérée de se re-conforter dans leurs positions. Ces relations positives avec l'administration française leur permettait aussi de garder l'autonomie de la reproduction de leurs rapports internes. Cependant, pour garder leur caractère à ces relations, il fallait également les entretenir, et donc répondre à la demande.

Pour la fiscalité et les recensements, les opérations se sont toujours déroulées très facilement : les chefs peuls en profitaient par une meilleure connaissance du nombre de leurs dépendants et par une plus grande efficacité dans la perception des impôts dont ils prélevaient leur part au passage. Il n'en alla pas de même pour le recrutement scolaire : les chefs peuls s'opposèrent fortement à un enseignement extra-religieux de leurs enfants. Comme les Français ne transigeaient pas, voyant dans la scolarisation des Musulmans dont ils suspectaient toujours l'attachement le meilleur moyen de les imprégner de la « civilisation française » et par là de mieux les dominer politiquement, ils se décidèrent à n'envoyer à l'école des Blancs que les enfants de leurs esclaves ou de leurs affranchis. Ce choix était d'ailleurs une raison supplémentaire de ne pas y envoyer les enfants des Peuls libres, afin qu'ils ne se retrouvent pas sur les mêmes bancs que les enfants des classes inférieures. Pendant les quarante-quatre ans de la présence française, l'aristocratie peule s'est ainsi vouée exclusivement à son approfondissement religieux, ses débats théologiques (le groupe des croyants est divisé en plusieurs confréries) et ses stratégies politiques internes. La transformation qui s'est opérée l'a été pour ainsi dire à son insu, et à l'indépendance ceux qui ont véritablement pris le relais des Français en les remplaçant progressivement dans le commerce à gros capitaux, les postes techniques et d'encadrement du secteur privé, et surtout dans l'administration étaient dans la majorité ceux qui dans leur enfance ont été scolarisés par défaut.

Cette nouvelle bourgeoisie économique et politique, à la charnière de l'Etat, de l'économie marchande et des formations rurales n'a pas pour autant renié ses attaches traditionnelles, en particulier idéologiques. Si le chemin de leur pouvoir est passé par le savoir occidental, l'Islam n'a pas pour autant été rejeté qui était le levier idéologique du pouvoir de l'ancienne aristocratie : l'aboutissement de leur ascension sociale et ce qui en définitive doit la justifier aux yeux de tous est le pèlerinage à La Mecque.

*
**

Dans cette brève étude nous avons essayé de montrer que la mise en relation de sociétés rurales avec l'univers capitaliste ne se faisait pas seulement au niveau des rapports économiques, mais aussi politiques et idéologiques par la médiation de l'Etat et de son appareil scolaire. C'est à l'analyse du deuxième chaînon de l'articulation, celui qui relie l'Etat aux formations rurales via l'école, que nous avons consacré l'essentiel de notre contribution. L'analyse de l'école en tant qu'appareil a permis de mettre en lumière des objectifs et des stratégies (de l'Etat comme des sociétés rurales) dans ce qui n'était jusqu'à présent considéré que comme des insuffisances ou des dysfonctions de système, mais ces deux types d'approche ne sont pas *exclusifs*. Nous n'avons qu'esquissé l'analyse du premier chaînon, celui qui relie l'Etat au mode de production capitaliste, en évoquant simplement un rapport de dominant à dominé. Cette analyse reste à faire.