
NOTES DE SYNTHÈSE

**L'école en Afrique noire francophone :
une appropriation institutionnelle**

Sous-estimée ou au contraire surévaluée, donnant lieu à des jugements à l'emporte-pièce ou servant de support à une idéologie liant éducation, culture et désaliénation, l'école renvoie aux utopies sociales, à la cité idéale. De par sa nature elle est projection vers l'avenir, reflet de soi en société, et, d'une certaine manière, elle est la société, quoiqu'elle soit monofonctionnelle. Le discours sur l'institution scolaire fait par les clercs ne montre pas l'immense processus de différenciation sociale qu'elle a opéré.

Au XX^e siècle, l'école est en Afrique le premier véhicule d'identification sociale : elle altère toutes les identités antérieures, dévalorise certains savoirs ancestraux, nie les aspects extérieurs des identités, lie les classes traditionnelles d'initiation au calendrier scolaire.. En d'autres termes, la généralisation de l'école a entraîné la société dans son mouvement, lui a imprimé son temps, son rythme, ses saisons, lui a imposé son paysage.

Dès septembre-octobre, des myriades d'enfants en uniforme kaki ou bleu donnent à la rue son aspect spécifique, sa gaieté, son exubérance : des petits commerces de beignets, d'arachides, de sucreries, de sandwiches s'ouvrent à proximité des établissements scolaires ; auparavant, les petits tailleurs se seront activés, les marchands de fournitures scolaires auront attiré la foule. L'extension de la scolarité a provoqué des flux d'élèves et relève aujourd'hui du phénomène de masse ; elle a développé autour d'elle des activités multiples qui provoquent ici l'implantation d'une usine de cahiers, là celle d'un complexe textile destiné à fournir le tissu destiné aux uniformes.

L'Afrique au sud du Sahara nous présente en un raccourci saisissant (quelquefois moins d'une soixantaine d'années) le passage d'une société fondée sur l'oralité à la société de l'écrit, à la galaxie Gutenberg. Nul n'aurait imaginé que les bacheliers en Afrique subsaharienne se compteraient chaque année par dizaine de milliers en cette fin de XX^e siècle. Cette croissance des effectifs mal maîtrisée nous fait oublier qu'il y a moins de trente ans la pénurie de cadres était générale en Afrique et qu'elle entraînait une forte mobilité sociale ascensionnelle pour les cadres moyens. Qui aurait imaginé alors qu'en 1985 le Zaïre compterait 40 878 étudiants et le Congo 11 000 ! En 1960, le Congo avait envoyé dans l'enseignement supérieur français quelques étudiants afin d'y acquérir une licence... Le développement rapide des écoles, des collèges, des lycées, des universités laisse croire aux jeunes générations africaines qu'il en a toujours été ainsi, mais les débuts furent laborieux voire décevants.

Lorsque l'on s'interroge sur l'institution scolaire pour en prévoir le devenir, bien peu se tournent vers le passé proche pour comprendre la genèse et l'évolution du système éducatif, pour analyser les attentes qu'il a fait naître et les réponses administratives qui ont été données. L'institution administrative est une institution qui règne dans la durée, et ses règles la rendent peu apte aux changements brutaux ; elle tempère donc les ardeurs réformatrices, uniformise les pédagogies et stabilise ce qui aurait pu être un monde où se développe l'entropie. Cette absence de mémoire institutionnelle propre à la vie politique africaine et due à la césure coloniale (sauf en ce qui relève de la liturgie politique) conduit à proposer, à quarante ans d'intervalle, les mêmes recettes en réponse à des maux identiques.

I. - HISTOIRE DU SYSTÈME EDUCATIF

Dès la mise en place des premières structures scolaires africaines, les effets de désintégration sociale et de déruralisation que l'école provoquait furent perçus et dénoncés. Le gouverneur général Antonetti écrivait en 1925 : « Trop d'élèves chaque année quittent nos écoles avec un mince bagage — sachant vaguement lire, ayant des notions d'écriture, ayant enregistré dans leur mémoire un certain nombre de mots français dont ils ignorent parfois le sens exact, juste assez savants en un mot pour s'écarter de la terre et mépriser leurs frères restés au village, mais incapables de se servir de ce semblant d'instruction dont ils sont si puérilement fiers pour gagner leur vie. Aucun n'est capable de faire un écrivain, un dactylographe, un comptable. Ce sont trop souvent des déclassés, des mécontents, des parasites de la collectivité travailleuse » (Journal officiel de l'Afrique Equatoriale Française, 15 mai 1925, page 281). Ces propos ont plus de soixante ans ; ils pourraient cependant illustrer, toutes choses étant égales, le sort réservé à tous les déscolarisés des systèmes éducatifs africains, qu'ils quittent l'école à l'issue du cycle primaire, au cours du cycle secondaire ou qu'ils interrompent des études supérieures.

Nous examinerons les étapes de l'élaboration des systèmes d'enseignement en Afrique Occidentale et en Afrique Centrale et nous essaierons de montrer comment un système d'enseignement allogène, importé par le colonisateur français, a modifié en partie les rapports entre groupes sociaux que l'histoire avait lentement façonnés ; nous évoquerons l'enseignement colonial et le contre-modèle que représentait la métropole. Enseignement nouveau, l'institution scolaire ignorera le plus souvent l'éducation individuelle et collective que dispensait le groupe lignager ; nous tracerons rapidement la genèse de l'enfant du lignage et examinerons les problèmes posés par la jeunesse contemporaine, par l'imprégnation culturelle, institutionnelle et symbolique. Nous concluons en évoquant la quête, dans tous les systèmes scolaires africains, de l'authenticité, la recherche du contrôle social perdu, la difficulté de concevoir une modernité, de mettre en place un véritable développement.

1.1. L'enseignement privé

Le sabre et le goupillon se sont souvent retrouvés côte à côte lors des explorations de l'Afrique au XIX^e et au XX^e siècle, ainsi que pour l'érection des premiers établissements, donnant ainsi l'illusion d'une entente et d'intérêts communs. Pour qui ne sépare pas pouvoir spirituel et pouvoir temporel, les objectifs de l'un et de l'autre ne pouvaient qu'être identiques, car, comme l'affirmait Napoléon I : « Les religieux me seront utiles en Asie, en Afrique et en Amérique... Le zèle religieux qui anime les prêtres leur fait entreprendre des travaux et braver des périls qui seraient au-dessus des forces d'un agent civil ».

Mis à la tâche dès leur arrivée sur le continent africain, religieux et religieuses vont fonder les premiers établissements scolaires. A Saint Louis du Sénégal, la célèbre capitale des *signare* (voir à ce sujet l'excellent ouvrage de J.P. Bondi *Saint Louis du Sénégal, mémoire d'un métissage*, Denoël, Paris 1987), une école mutuelle est créée par Jean Dard dès 1817. De sept enfants à son ouverture, l'établissement atteint rapidement un effectif de quatre-vingts élèves. Les écoles religieuses suivirent rapidement : école de la congrégation de Saint Joseph de Cluny pour les filles (1826), école des Frères de Ploërmel pour les garçons (1841), Collège du Sénégal (1843) : peu après vont naître des conflits entre congrégations. Plus tard, l'enseignement privé installé au Congo Français va connaître les mêmes difficultés.

La principale difficulté de toutes ces écoles allogènes résidait dans le recrutement des élèves. Pourquoi les autochtones auraient-ils envoyé un enfant à l'école de la mission ? Alors que l'administration et les missionnaires souhaitaient attirer vers

les écoles les enfants des notables, leurs pères étaient loin de vouloir confier leur progéniture à des étrangers. Il arrivait que le chef cédât à l'insistance des uns ou des autres, mais on découvrait souvent par la suite que le chef, au lieu d'envoyer un de ses enfants, avait confié à l'école un enfant de condition servile. Il est vrai que les écoles de fils de notables s'étaient d'abord appelées **écoles des otages**... Les premières écoles recrutèrent d'abord des orphelins, des captifs, des esclaves rachetés sur la route des caravanes. Ce type de recrutement faisait fuir les quelques élèves de condition libre, mais n'empêchait pas l'évasion de ceux qui avaient été rachetés. Nombre d'enfants arrivaient dans un état pitoyable et mourraient peu de temps après à la mission. Il s'agissait donc d'un recrutement incertain qui laissait mal augurer de la pérennité de cet embryon scolaire.

Le diaire tenu par les pères de la mission de Savé au Rwanda montre quelles furent les tâches des pères Blancs, missionnaires en Afrique :

« Février 1900 : ... Les malades viennent, un boiteux commence, il guérit vite, les autres malades arrivent par centaines. Nous ne réussissons pas pour le jardin, ni pour le blé, faute d'engrais, le terrain est trop maigre... »

« Avril : Nous avons admis avec nos Baganda une cinquantaine d'enfants des villages voisins qui viennent **guhakwa**, le but est de les former afin qu'ils puissent nous servir plus tard à l'évangélisation du pays. Nous pourrions en admettre un millier si nos moyens nous le permettaient. Les enfants semblent avoir une grande confiance en nous. Nous avons commencé à faire un peu d'instruction religieuse à nos enfants au moyen de Tobie, afin de ne pas éveiller les susceptibilités et les amener graduellement, à peu près sans qu'ils s'en doutent, à la véritable instruction. »

« Mai : Outre nos enfants, nous avons quelques personnes du dehors qui suivent le catéchisme assez régulièrement... Nous n'écoutons guère les braves Bahutu qui voudraient avant tout être débarrassés du joug des Batutsi ; c'est ce qu'il voient de plus palpable et ils voudraient se servir de nous pour en arriver là, mais doucement... » (cité par P. Erny in **De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1975)**, Thèse Strasbourg Lettres 1978, pages 52-53). Bâtir, planter, soigner, cathéchiser, tel semble être le programme des missions, que ce soient celles des Pères Blancs ou celles des Pères du Saint Esprit.

La croissance de l'enseignement privé fut rapide et le colonisateur éprouva bientôt le besoin de lui donner un cadre juridique. L'enseignement privé, dispensé dans les grandes langues vernaculaires ainsi qu'en français fut réglementé en 1920 en Afrique Equatoriale Française : le français devait être la langue d'enseignement, les langues africaines étaient réservées à la catéchèse. D'autres réglementations suivront, définissant les programmes, les diplômes, les personnels et l'attribution de subventions sera subordonnée à leur application. Ce n'est qu'à partir de 1945 que les effectifs de l'enseignement public attendront le niveau de ceux du privé en AEF. Si les missions protestantes en AEF n'attirent à cette date que le tiers des effectifs scolarisés dans l'enseignement privé, leur importance est cependant grande dans certaines régions, comme à Lambaréné au Gabon, par exemple.

L'évolution de l'Afrique Occidentale Française fut différente, comme le montre P. Desalmand dans son ouvrage (**Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire**, CEDA, Abidjan 1983). A cela plusieurs raisons : l'AOF était formée d'un plus grand nombre de colonies, elle comportait plusieurs royaumes ou empires vivaces comme celui des Mossi et certaines populations étaient islamisées. L'influence du christianisme fut moindre et l'école publique devança largement l'enseignement privé. En 1941 le public scolarisait 62 500 élèves et le privé 16 500. P. Desalmand reconnaît que la marge d'erreur peut être de 25 % pour ces chiffres. Administrateurs et missionnaires

avaient tout intérêt à présenter les effectifs à leur optimum, c'est à dire au moment de la rentrée... En effet, lassés de l'école, sollicités par leurs parents pour des travaux plus utiles, les élèves « fuient ». Les variations importantes d'effectifs, saisonnières et annuelles, sont un phénomène propre à la mise en place de l'obligation scolaire, de la généralisation de l'école : la France avait elle aussi connu ces aléas. Les destins différents des ordres d'enseignement en AOF et en AEF expliquent peut-être, combinés avec d'autres facteurs propres aux nations actuelles, la scolarisation différentielle contemporaine.

Le tableau des taux de scolarisation est en effet très contrasté aujourd'hui, après 180 ans de présence scolaire pour le Sénégal, 60 ans pour d'autres pays. La consultation des tableaux généraux de l'analphabétisme en Afrique francophone permet de mettre en évidence des contrastes marqués surtout en ce qui concerne la scolarisation des filles (cf. C.J. Bretones, **Francophonie, analphabétisme et développement rural** in **Mondes et cultures**, XLIV, 4, 9, Paris novembre 1984, p. 851, & R. Guth et S. Guth **Dictionnaire de l'Enseignement en Afrique**, Librairie Intercontinentale, 1987, p. 236). Certains pays ont très peu fait pour scolariser leurs filles : 92,9 % de femmes analphabètes au Bénin, 92,8 % au Burundi, 93,6 % au Sénégal. Les plus faibles taux sont affichés par le Gabon (45,4 %), le Congo (49,4 %), le Cameroun (59 %) et le Zaïre (60,6 %). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette évolution particulière de certains pays de l'Afrique Centrale. Scolarisée beaucoup plus tardivement que l'AOF, l'Afrique Equatoriale a vu se développer une concurrence entre enseignement public et enseignement privé. L'Afrique de la forêt comporte aussi de nombreuses populations matrilineaires où la femme dispose d'une certaine puissance et d'un certain pouvoir. Ce statut privilégié des **maternels** a sans doute permis, surtout dans les écoles de mission, aux filles de croyants de devenir élèves plus tôt que dans d'autres régions du continent partiellement islamisées. La conjugaison de ces trois facteurs explique peut être les performances scolaires de ces états, à moins qu'il ne faille chercher dans l'homogénéité bantoue les raisons essentielles de cette meilleure intégration de la scolarité. Tous n'y participent pas également : les plus anciens autochtones de la forêt, les Pygmées, que l'on cherche à scolariser aujourd'hui, fuient l'école des grands, comme ceux-ci ont fui l'école coloniale.

1.2. L'école publique

L'enseignement public a été le moteur du système d'enseignement en AOF, il a profondément influencé celui d'AEF et a donné naissance aux institutions contemporaines de tous les pays de l'ex-empire colonial français. Pour P. Desalmand (cf. supra), la conférence de Brazzaville (1944) marque le tournant de l'enseignement en Afrique francophone. Les orientations de l'enseignement public vont être modifiées et les attentes des ressortissants africains vont changer.

La montée de l'anticléricalisme conduisit le gouvernement français à créer un enseignement public en Afrique Occidentale. Les arrêtés pris le 24 novembre 1903 mettent en place un système à trois niveaux : enseignement primaire, enseignement primaire supérieur, écoles fédérales. Quelques années plus tard, en 1911, un système identique est institué en Afrique Centrale. Les gouverneurs généraux, notamment le gouverneur Reste, en poste en AOF puis en AEF, assureront la filiation entre ces deux genèses institutionnelles.

Les établissements primaires sont de trois types : l'école rurale, l'école régionale et l'école urbaine. L'école rurale était souvent rudimentaire : elle comptait deux classes (les petits et les grands) et devait assurer l'apprentissage du français, du calcul, mais aussi celui de l'agriculture et du bricolage. Le gouverneur général Reste rappelle dans une circulaire, les plaintes répétées des enseignants : « Vos rapports trimestriels ou annuels se plaignent fréquemment de la médiocrité des écoles de

village de l'AEF... « enseignement sans valeur, donné par un moniteur ignorant... caricature d'école ». L'école régionale, qui se trouve implantée dans les chefs-lieux et les centres importants dispose en plus d'une section de moyens. L'école urbaine fonctionne « à la française et à l'indigène » : c'est dans ses classes que l'on trouvera des élèves européens ou vivant à l'européenne. Ecole de référence, elle coiffa l'édifice de l'enseignement primaire d'une colonie. Les premiers titulaires du certificat d'études, les premiers certifiés, formeront la première élite coloniale indigène. Il faudra attendre pour qu'ils commencent à faire nombre en AEF, l'année 1930 (23 admis). Trois ans plus tard ils seront 39.

L'enseignement primaire supérieur verra le jour dès 1903 au Sénégal (école Faidherbe), une école normale sera créée en 1904 à Saint Louis du Sénégal, ainsi qu'une ébauche d'enseignement professionnel (l'école Pinet Laprade qui avait pour but de former des contremaîtres et des maîtres-ouvriers).

Cet enseignement en trois niveaux, encore rudimentaire va être transformé par de nouvelles définitions de contenus, par la création d'écoles spécialisées et par l'élaboration d'un organigramme complexe. La formalisation sociale du système d'enseignement se fera en Afrique de l'Ouest sous l'impulsion de deux hommes, le gouverneur général **William Ponty** et **Georges Hardy**. Cette première réorganisation, effectuée de 1911 à 1914, aura un effet de primauté : elle va engager les réformes futures sur des voies déjà tracées et sera l'élément de référence pour organiser l'enseignement en Afrique Equatoriale Française. L'effet de primauté se caractérise par un effet d'entraînement. Toute solution trouvée dans un système va, si le même problème se pose dans un système-parent, donner lieu à une solution analogue ; elle est en quelque sorte la solution **clé en main**. La solution organisationnelle trouvée n'est pas seulement liée à l'organisation, mais elle est aussi l'émanation de la société ou de l'Etat. Nous aurons l'occasion d'évoquer la différenciation du système d'enseignement et l'effet de primauté, qui aujourd'hui encore est manifeste. Ainsi, l'abandon par la France du système des deux thèses (doctorat de troisième cycle et doctorat d'Etat) plonge les universitaires africains dans le désarroi, dans la mesure où leurs universités nationales avaient adopté la même hiérarchie des diplômes. Cette réforme française va sans doute entraîner, dans ces pays qui utilisent et reconnaissent les diplômes français, la création de listes d'aptitudes et d'habilitations.

Georges Hardy va prendre diverses mesures :

- création d'un Conseil Supérieur de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale Française,
- mise en place d'un corps d'inspecteurs des écoles,
- édition d'un bulletin de liaison pour rompre l'isolement des maîtres : ce sera le **Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale Française** (1913), qui deviendra de 1934 à 1959 **L'Education Africaine**,
- retour au sein du Gouvernement général de l'Ecole Normale de Saint Louis, de l'école Faidherbe et de l'école Pinet Laprade,
- élaboration de programmes scolaires (01.05.1914),
- mise au point de manuels.

On entend souvent dire, c'est devenu un cliché, que l'enseignement colonial était calqué sur celui de la métropole ; la meilleure preuve en serait la leçon d'histoire commençant par « **Nos ancêtres les Gaulois...** » Or, comme le montre P. Desalmand dans son ouvrage, il n'y a jamais eu dans les manuels scolaires destinés à l'Afrique de références à des ancêtres communs. Qui aurait pu imaginer dans le monde colonial de l'entre deux guerres qu'Européens et Africains eussent une filiation politique ou historique commune ? P. Desalmand pense que cette référence provien-

draient des manuels en usage dans les écoles privées africaines avant 1920, et même après. Les écoles de missions importaient leurs manuels de France et il s'agissait la plupart du temps de dons. Mais une autre explication peut venir à l'esprit : l'assimilation caricaturale représentée par les **ancêtres gaulois** peut servir d'argumentation politique à une large palette d'opinions et fonder une rumeur qui fera partie du discours anticolonial sécularisé aujourd'hui en discours national. Dans la bouche des étudiants africains nés après l'indépendance, cette référence doit rappeler l'englobement de la colonie et de la métropole en soulignant, sans le dire, l'indépendance et l'autonomie acquise. Or, comme chacun le reconnaît, et notamment le président Senghor, l'assimilation n'est pas une notion simple.

Les manuels scolaires étaient souvent élaborés à l'imitation des manuels français : le premier manuel, « **Moussa et Gi-Gla. Histoire de deux petits noirs** », proposait le tour de l'Afrique Occidentale par deux enfants... Un second manuel, appelé le plus souvent « **Mamadou et Bineta** », rédigé par l'inspecteur A. Davesnes et publié pour la première fois en 1929, connaîtra un succès considérable aussi bien en AOF qu'en AEF puisqu'il est encore réédité de nos jours. Il permettra l'alphabetisation de générations d'Africains et rend encore aujourd'hui des services dans certains pays. Il sera le manuel par excellence, paré de toute les vertus, et notamment de celle de la réussite scolaire. L'auteur n'écrivait-il pas : « Les résultats que nous avons obtenus par cette méthode sont des plus encourageants... » Ce ne sont pas les **ancêtres gaulois** qui vont devenir les personnages communs aux africains alphabétisés, mais **Mamadou, Bineta, Fofana, Hamidou, Fatou et Mariétou**.

La réforme organisationnelle va se poursuivre : on crée des secteurs scolaires en AEF et l'on instaure des zones scolaires contrôlées par une autorité. Cette répartition de l'espace représente une volonté d'appropriation du territoire, par la création ex nihilo d'une organisation scolaire. La différenciation va se poursuivre : création d'écoles primaires supérieures, d'un enseignement professionnel, d'orphelinat de métis, d'écoles fédérales et de l'Institut français d'Afrique Noire (IFAN), première ébauche de l'étude scientifique dans les colonies d'Afrique Occidentale. Enfin, sous la pression du nombre, il faudra procéder à la ruralisation de l'enseignement, afin d'éviter que ne naisse une masse déclassée, aigrie, ni rurale, ni urbaine, abandonnée par les siens. La ruralisation se fit en AOF sous l'impulsion du gouverneur général Brévié, de 1930 à 1946. La réforme Brévié va étendre à l'ensemble de la fédération une pratique qui était apparue çà et là pendant la première guerre mondiale, surtout dans l'enseignement privé : le jardin scolaire.

« L'enseignement agricole a vraiment commencé en 1930, mais il existait déjà auparavant. Dans toutes les villes, il y avait un jardin scolaire. En 1925, nous, les tout petits, étions chargés de sillonner les quartiers de Ouaga pour ramasser les crottes de mouton, la cendre, et comme au nord on pratique beaucoup l'élevage des bœufs, nous allions dans les petits hameaux peuls pour ramasser de la bouse de vache. Nous mettions tout ce fumier dans une fosse préparée à cet effet. C'était la corvée des CP1 et des CP2, les plus petits. Les grands, du CE1 au CM, étaient chargés d'autres travaux. Ils s'occupaient de l'arrosage. Avec de petits canaris, ils arrosaient les choux, les tomates, etc. Donc, avant les réformes de 1930, 1932, 1935, nous avons déjà commencé les travaux pratiques. Quand l'enseignement agricole a été systématisé, nous étions trop petits pour nous rendre compte du changement. Nous étions, comme on dit, déjà dans le train et le jardin, l'élevage des lapins, tout ça, ce n'était pas nouveau pour nous. Madame Arnaud, professeur à l'école primaire supérieure, femme du Chef du Service de l'Enseignement, élevait des lapins, et elle avait demandé qu'on lui envoie des tout petits, pas des grands, pour apporter un peu d'herbe, des feuilles de chou, des carottes à ses lapins. Et nous, ce travail nous intéressait. Parce que nous connaissions les lapins sauvages, les lièvres, mais les lapins blancs, les lapins tachetés, c'était nouveau pour nous et nous les regardions

avec curiosité. Nous étions heureux d'avoir à faire cette corvée-là, nous autres ! Si on peut appeler ça une corvée, parce qu'à notre niveau, ce n'était pas ça du tout. On arrivait, on regardait les lapins et puis c'était tout. Au fur et à mesure que nous grandissions nous changions d'affectation donc d'affectation dans le jardin scolaire. Il y avait des sections. Au cours moyen, on arrosait, on binait, on repiquait. A partir du cours moyen, selon la taille et la nature des légumes, nous avions soit une plate-bande, soit deux à entretenir, à arroser, à désherber... Il y avait un jardinier à demeure qui s'occupait de tout. Il disait à l'un, toi tu bines cette planche, toi tu fais ceci à la planche de tomates et ainsi de suite. Les grands se constituaient par équipes avec un élève du cours moyen comme surveillant. Le maître supervisait tout cela et le directeur venait aussi de temps à autre faire un tour pour voir comment les choses se passaient. Du point de vue légumes, nous faisons tous les légumes que vous connaissez : les navets, les carottes, les oignons, les poireaux, les choux, etc. Le jardinier revendait ces produits au marché et l'argent revenait à la Mutuelle. Avec cet argent, à la fin de l'année, on achetait des livres, des livres illustrés, qui étaient donnés à la distribution des prix, de petits vêtements. Ces légumes étaient vendus pour l'approvisionnement des Européens. Les Africains n'étaient pas encore habitués à cela. Mais les tomates et les oignons étaient très prisés par les Maliens et les Sénégalais. Il s'agissait de militaires venus de Saint Louis, de Rufisque, avec la pénétration française, au temps de la pacification du pays mossi et qui étaient restés comme gardes ou comme fonctionnaires. Leurs femmes cuisinaient avec des tomates, des oignons, des aubergines violettes, et nous passions devant les maisons de ces femmes wolofou ou bambara pour vendre nos légumes » (témoignage de M. Diallo Tiémoko Amadou, recueilli par P. Desalmand in op. cit. supra)

La formation des maîtres devait aller de pair, et comme le souligne l'informateur de P. Desalmand, « ils étaient intéressés par les fermes et disaient que pour leurs vieux jours, ils pourraient en créer une, avec un verger ». C'est ce que firent, avant l'indépendance, de nombreux maîtres : certains investirent dans les plantations, d'autres dans la pisciculture ou la pêche. Il est singulier de voir que la constitution des premiers pôles d'entrepreneurs se fit, dans certains pays autour d'agents de la fonction publique ou des maîtres de l'enseignement privé.

Instituteurs, sages-femmes, médecins africains étaient tous issus des établissements de formation professionnelle supérieure. Entrer à l'école William Ponty était le rêve que faisaient la plupart des élèves des écoles primaires supérieures de l'Afrique Occidentale. Le romancier B. Dadié nous raconte ce concours d'entrée dans Climbié : « Plus d'un élève regardait sur sa feuille le résultat du travail de la gomme, hochait la tête : ses rêves s'effilochaient et dans le lointain s'éloignait l'école William Ponty ». Aoua Keita, une des premières sages-femmes du Mali, première femme député, raconte sa scolarité à l'Ecole de fille de Bamako, qui avait une seule classe d'un effectif de 32 élèves, proposées par les différents quartiers de la ville : « J'appris plus tard que j'ai commencé à fréquenter l'école le 3 octobre 1923. Pour ma mère, c'était un scandale d'envoyer une fille en classe... Le reste de l'année se passa sans incidents. A la fin de la deuxième année (du cours moyen), c'est-à-dire en juin 1928, dans cette école qui portait le nom de « l'Orphelinat des Métisses », alors que les unes se présentaient au « Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires » (CEPE), d'autres se présentaient au concours d'entrée à l'Ecole de Médecine de Dakar. Admise 4^e de l'Afrique Occidentale Française et 1^{re} du Soudan, je fis trois années de bonnes études à Dakar » (Aoua Keita, « Femme d'Afrique », **Présence Africaine**, Paris 1975, pages 25 & 27). Grâce à la fédération de l'AOF, grâce aux écoles fédérales, à l'Ecole William Ponty, à l'Ecole Le Dantec, à l'école vétérinaire, de nombreux jeunes africains, originaires de régions bien différentes, se rencontrèrent. Liés par des liens d'amitiés, mais aussi par l'enseignement et la formation qu'ils avaient reçus, ils furent avant l'indépendance les jeunes cadres et la nouvelle élite militante de l'Afrique francophone, après les indépendances, les premiers dirigeants de ces nouveaux

Etats. En Afrique Equatoriale Française, une ancienne école primaire supérieure, l'Ecole Edouard Renard de Brazzaville, essaiera de se hisser au même niveau que « Ponty » et de jouer le même rôle dans la formation des cadres supérieurs de la colonie. On aurait certes pu les former en France, comme le seront les boursiers, mais les résultats de cette procédure étaient décevants.

Comme le montre P. Désalmand (op. cit., page 339), il existe apparemment trois voies dans l'enseignement colonial en AOF alors qu'il n'en existe que deux dans la majeure partie de l'AEF. La première est la plus généralement répandue, c'est la voie primaire-primaire supérieure, la seconde est la voie secondaire-supérieur, qui ne pouvait être suivie que dans la mesure où existaient des petits et des grands séminaires, dans les colonies sièges des fédérations, et dans les « quatre villes » sénégalaises dont les habitants étaient citoyens français. La troisième voie, plus rare et plus localisée, partait de l'école coranique, se poursuivait par une école franco-musulmane et pouvait s'achever à l'université Al Hazzar du Caire ou dans une université du Machrek.

La conférence de Brazzaville (30 janvier-8 février 1944) fut à l'origine de nouvelles orientations de l'enseignement colonial. Son objet était de préparer l'après-guerre et de revoir les relations entre l'Europe et l'Afrique. La conférence réaffirme solennellement, face au régime de Vichy, face aux Alliés, la souveraineté de la France sur son empire colonial. Mais elle évoque à de nombreuses reprises « l'ascension des populations africaines vers la personnalité politique ». Elle manifesta dans ses travaux la volonté d'atteindre certains objectifs dans le domaine de l'éducation. Elle recommande d'atteindre la masse des indigènes afin de leur apprendre à mieux vivre. Cet enseignement de masse doit aussi aboutir à sélectionner une élite. Pour le gouverneur général Félix Eboué, il faut donner à l'élite indigène l'occasion d'éprouver ses capacités par la création de communes indigènes. La conférence précise aussi que la scolarisation des filles doit aller de pair avec celle des garçons, « afin d'éviter un déséquilibre fatal à la société et à la famille ». Cet enseignement de masse « ne peut être entrepris et réalisé que par la création d'école dans tous les villages pouvant présenter un effectif scolaire de cinquante élèves, garçons et filles ». Il ne pourra se faire que si sont ouvertes de nouvelles écoles normales, de nouvelles écoles primaires supérieures ainsi que de nouvelles écoles professionnelles et des établissements d'enseignement spécialisé. La commission chargée des questions sociales stipule que les « professions les plus diverses doivent être progressivement réservées aux indigènes... Il est désirable que dans toutes les colonies africaines les emplois de cadre d'exécution soient le plus rapidement possible tenus par des indigènes, quel que soit leur statut personnel ». Il est rappelé qu'à compétence égale, la rémunération doit être égale entre Européens et Africains. L'intérêt de la conférence de Brazzaville réside dans l'application ultérieure de ses recommandations : l'enseignement allait se développer quantitativement et qualitativement. Les Africains vont être bien plus nombreux dans l'enseignement secondaire : ils étaient 723 en AOF de 1940 à 1945, ils seront 4 174 en 1948. La qualité de l'enseignement va devenir l'un des objectifs des élites nouvellement formées : un enseignement semblable à celui de la France sera revendiqué avec force. La distinction entre diplôme indigène et diplôme métropolitain, entre cadre indigène et cadre métropolitain ne sera plus acceptée. La subordination des uns par rapport aux autres, l'impossibilité pour les Africains d'accéder à une position supérieure vont déclencher dans les années de l'après-guerre et jusqu'aux indépendances un mouvement de revendications qui va transformer l'institution scolaire coloniale et la rendre de plus en plus comparable à sa sœur métropolitaine.

« Comme en France », telle sera la volonté de plus en plus exprimée de l'intelligentsia africaine qui par ces mots ne faisait pas preuve d'un quelconque mimétisme, mais revendiquait « l'égalité dans le statut, dans la dignité et dans les aspirations ».

Si certains textes établissaient cette similarité, leur application n'était pas toujours rapide ni aisée, ainsi que le montrent ces événements de 1945 : « Pour répondre aux revendications persistantes des syndicats d'enseignants et surtout des hommes politiques africains qui réclamaient la suppression des discriminations en matière de diplôme, le gouverneur général de l'AOF avait pris un arrêté pour réorganiser l'enseignement. Cet arrêté avait notamment mis sur le même pied l'égalité les écoles normales de Dabou, de Katibougou et William Ponty de Sébikotane. Ces trois écoles normales devaient avoir les mêmes programmes, les mêmes régimes, les mêmes statuts et les mêmes diplômes en ce qui concerne les enseignants. La préparation du baccalauréat de l'enseignement secondaire était même envisagée comme en France. A l'ouverture des classes à Katibougou, nous avons constaté que, non seulement les programmes n'avaient pas changé, mais que l'ancien régime d'école normale rurale persistait. L'emploi du temps privilégiait les travaux champêtres (21 heures hebdomadaires) au détriment des connaissances générales, du sport et de la formation professionnelle. Le régime alimentaire était mauvais pour nombre d'entre nous. Beaucoup de professeurs avaient une qualification douteuse. Un exemple typique était donné par un vieil infirmier vétérinaire, transformé en professeur de zoologie. Ce dernier, qui avait sans doute une connaissance pratique, n'avait pas cependant une culture suffisante pour dispenser des cours. Nous l'avions surnommé « où ça le chat grimpe », parce que, au cours d'une leçon, voulant décrire comment le chat grimpe au mur, il avait employé *où* à la place de *comment*. Les cours avec lui étaient de véritables séances récréatives » (témoignage de N'Guessan Konan-Dauré cité par P. Desalmand in op. cit. supra, pages 795 & 796).

Si les mouvements de revendication des normaliens ont quelque succès au début (amélioration du régime alimentaire, par exemple), la réaction de l'autorité, après un mois de grève, est musclée : exclusion de toute la promotion avec interdiction de travailler dans l'administration de l'AOF pendant cinq ans. « Trois jours après, nous étions en route pour nos pays respectifs. A Bobo-Dioulasso, nous devions faire une rencontre historique et salvatrice. Le candidat à la députation Félix Houphouët était en campagne électorale pour la constituante. Nous étions huit Ivoiriens, notre ami Allah Kouadio étant mort de méningite le 7 novembre, un jour avant notre exclusion. Sales, rouges de poussière et épuisés par le voyage, nous nous présentâmes au candidat député qui nous reçut aussitôt. Il nous dévisagea avec compassion. Après avoir écouté le récit de notre mésaventure, il regretta de n'être pas encore élu et donc limité dans son action, mais il promit de lutter pour notre réintégration à l'école normale. Joignant le geste à la parole, il alla lui-même à la poste envoyer un télégramme de trois cent mots à Maître Lamine Guèye, qui lui était déjà député du Sénégal. Sa générosité ne s'arrêta pas là. Il donna à chacun de nous une somme de cinq cent francs, ce qui, à l'époque, représentait une fortune » (P. Desalmand, op. cit. supra, pages 797 & 798).

Même salaire, même statut, telles seront les aspirations des cadres africains des colonies, et tout ce qui peut indiquer une différence avec l'enseignement métropolitain sera banni : l'africanisation des programmes, la ruralisation de l'enseignement seront présentées comme des entraves à l'ascension des peuples colonisés et deviendront obsolètes. La phrase prononcée en janvier 1942 par le syndicaliste français Blanluet à l'école Clozel lors d'un stage de formation : « Notre enseignement ne doit pas tendre à faire du Noir un chevalier du porte-plume mais un cultivateur sachant parler français », non seulement choqua ses auditeurs, mais empêcha par la suite la fusion du syndicat ivoirien des instituteurs avec le syndicat français. « Quand les instituteurs français nous ont proposé la fusion, Djibo Sounkalo, notre premier secrétaire, leur a répondu, sans rappeler à Blanluet sa phrase : « Nous ne pouvons pas accepter la fusion des deux syndicats, car nos intérêts sont diamétralement opposés » (récit de M. Diallo Tiémoko Amadou recueilli par P. Desalmand in op. cit.

supra, page 799). L'existence de deux voies d'enseignement rendait plus désirable celle qui semblait offrir les débouchés les plus élevés. L'enseignement long élitiste de type métropolitain devint un objectif, une finalité, sans que l'on songeât à l'enseignement de masse et à la transformation du monde rural.

Alors que la théorie politique coloniale s'orientait vers l'association, considérant les territoires comme des entités politiques en voie d'autonomie, la politique scolaire tendait vers l'assimilation et créait des filières administratives et institutionnelles complètes : c'est ainsi que furent créées des universités, l'IFAN de Dakar en ayant été la première préfiguration. La division du travail liée à l'équivalence de diplômes va conduire les individus et les groupes les plus lettrés à exiger la similitude pour obtenir l'égalité. C'est au nom de cette valeur que l'enseignement va évoluer vers une homomorphie de plus en plus grande avec la métropole et que l'on écartera tout ce qui pouvait être considéré comme une inégalité ou une discrimination. La revendication d'égalité allait faire disparaître l'enseignement rural, renvoyant aux calendes grecques la résolution d'un problème qui allait devenir de plus en plus pressant.

En somme tout se passe comme si la division du travail et l'organisation étatique ne pouvaient se satisfaire de différents modèles. L'évolution du système d'enseignement en Afrique francophone a souvent fait croire qu'il n'était qu'un calque du système français. C'est là négliger l'œuvre d'adaptation qui avait été entreprise, la foi de ces anciens maîtres tant africains qu'européens, qui, comme les témoignages en font preuve, avaient joué le rôle de « missionnaires laïcs de l'alphabétisation ». Comme les religieux, ils savaient qu'il fallait d'abord nourrir et habiller leurs élèves avant de les instruire. Si Mamadou et Binéta prêtent aujourd'hui à sourire, comme le ferait tout manuel de cette époque, il faut bien reconnaître qu'il s'agissait d'un effort pédagogique remarquable, et que les ambitions de ce manuel étaient volontairement limitées. N'oublions pas qu'à la même époque on n'avait pas élaboré de manuels spécifiques pour les populations alsaciennes et lorraines qui venaient après un demi-siècle d'annexion allemande, de réintégrer la nation française. Il faut cependant convenir que l'esprit jacobin n'était pas absent et que l'imposition du français comme langue d'enseignement aux écoles publiques et privées a empêché, du moins dans les territoires sous domination française, toute évolution des langues africaines vers le statut de langue écrite. La question est certes beaucoup plus complexe, mais elle se prête à des études de pédagogie comparée, dans la mesure où la puissance coloniale belge notamment a suivi un tout autre chemin.

II. - LES PROBLÈMES DE NOTRE TEMPS

A long terme, avec les progrès de la scolarisation, l'extension de la francophonie peut devenir un ferment d'unité, favoriser les échanges entre pays africains, mais aussi permettre à l'ancienne métropole d'étendre son influence. La langue ne possède cependant pas de vertu politique intrinsèque ; elle n'est pas un gage de l'unité de la nation, elle n'est qu'un élément de la nationalité et de la citoyenneté. Si contrairement aux puissances européennes qui lui sont voisines, la France a une politique linguistique, celle-ci n'est peut-être que le dernier vestige impérial d'une puissance qui avait cru pouvoir associer la théorie politique de la nation et la langue. La rationalité de la langue française permet d'expliquer le souci de sa diffusion et de son expansion ainsi que le rôle qu'elle joue dans l'idéologie nationale. On oublie souvent ce que l'imposition d'une langue doit au pouvoir et à la classe politique. S'il est exact qu'aucune langue n'est plus logique ou plus rationnelle qu'une autre, du moins sous sa forme verbale, le rôle du politique consiste précisément à inclure dans la conscience nationale la splendeur des œuvres de la langue, son importance aux yeux du monde et la prééminence culturelle que celle-ci entraîne. La langue entre

dans le jeu du pouvoir comme affirmation, comme moyen de belligérance, mais aussi comme participation communautaire et sociétale. L'analyse linguistique permet certes de neutraliser l'aspect appropriatif qu'engendre la politique, mais elle ne peut cependant s'appliquer au choix des langues dans la mesure où celui-ci relève d'un arbitraire ayant sa propre autonomie. Ces choix sont d'ailleurs le plus souvent des non-choix car, à mesure qu'une langue émerge (les conditions de cette émergence varient avec le lieu et l'époque), nombre d'autres langues voient leur extension réduite à un espace plus petit, à une communauté moins puissante. Le monolinguisme n'est pas l'état **normal** d'une société ; toutes les sociétés sont composites de ce point de vue et les entités nationales recouvrent des peuples divers. La scolarisation, du fait de son coût élevé, impose un monolinguisme plutôt qu'un bilinguisme, un bilinguisme plutôt qu'un plurilinguisme.

L'Afrique du Nord se débat dans un bilinguisme scolaire atypique dans la mesure où les élèves doivent apprendre deux langues de groupe linguistiques différents, possédant deux écritures spécifiques qui nécessitent chacune une approche spatiale différente. La complexité d'un tel système apparaît d'autant mieux que l'enseignement devient un enseignement de masse. A l'évidence les deux langues, dans un tel contexte, s'appauvrissent dans leur rôle de langue de culture. Naissent alors des revendications pour l'extension de l'une, pour le maintien de l'autre. L'enseignement des disciplines scientifiques en français rend cette langue utilitaire et technique, la spécialise et lui donne une image d'ouverture sur le monde moderne. Par opposition, l'enseignement des disciplines littéraires en langue arabe renvoie de cette langue une image désuète : elle est propre au lyrisme, à la religion, mais impropre au monde moderne, aux sciences de l'ingénieur. Les politiques d'arabisation essaient de lutter contre cette image, et le débat est constant sur l'éradication du français et l'évolution de l'arabe. La fierté nationale pousse vers la promotion de l'arabe, mais l'environnement géopolitique, les conflits qui agitent le monde arabe, la proximité de l'Europe justifient les atermoiements. Le chemin vers le monolinguisme scolaire est quelquefois sinueux et souvent difficile, si ce n'est déchirant dans la mesure où il contribue à séparer les générations et à creuser l'écart dans la division du travail entre arabophones et francophones, entre vrais bilingues et faux bilingues.

2.1. La déscolarisation

Tous les Etats africains vivent un problème linguistique, qu'il s'agisse de langues orales ou de langues écrites, mais ils sont tous confrontés à un problème bien plus crucial, la déscolarisation, dont l'amplitude ne fait que croître. Nous en examinerons des exemples à partir de deux rapports publiés à neuf ans d'intervalle en Côte d'Ivoire (**Problème de l'intégration sociale des déscolarisés en milieu rural Baoulé**, Ministère de l'Education Nationale, Bouaké 1976, et **Rapport final de la Commission n°7** (scolarisation et environnement socio-culturel). Etats Généraux de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, Yamoussoukro 1985). Les anciens élèves qui ont été l'objet de l'enquête de 1976 vivent en milieu rural, en pays Baoulé ; ils ont quitté le système scolaire entre le CM2 et la seconde. Les villages du pays Baoulé subissent l'attraction de la métropole régionale, Bouaké, la seconde ville du pays ; la route Bouaké-Abidjan contribue à la capture des villages. La ville se situe telle une ombre portée, en arrière plan du vécu scolaire, des aspirations, du devenir. L'institution scolaire s'intègre dans l'imaginaire social des parents et devient l'objet d'un « sacrifice social ». L'entrée de l'enfant dans le monde scolaire coupe les liens avec le sacré quotidien du village ainsi qu'avec les institutions formatrices coutumières. C'est donc un véritable « don sans retour » qu'opèrent les parents en laissant leur enfant rejoindre l'institution scolaire ; or la présence des déscolarisés au village montre que le don a été incomplet, que le sacrifice n'a pas été consommé. L'intégration à l'institution scolaire a été incomplète, mais l'intégration au village l'est aussi.

Une mère explique la situation de son fils : « Il a fait des études, il ne peut plus rester ici, même que mon mari m'a abandonnée, il faut que l'enfant aille en ville y chercher du travail et gagner de l'argent. J'aime mieux payer des manœuvres pour mes champs, mais que lui parte en ville ! Actuellement il ne peut s'intéresser aux filles, il n'a pas de métier, ses camarades de village ont déjà des enfants. Si tu ne travailles pas, on ne te donne pas de femmes » (op. cit. page 32). Au fond, l'engagement dans l'institution scolaire est vécu comme un engagement communautaire ; la transposition d'une réalité dans l'autre est due, pour les villageois, à l'unicité du modèle, à son caractère englobant qui ne permet pas d'autres modes de vie. « Avoir fréquenté les bancs » a pour conséquence une ablation sociale qui doit être conduite à son terme et transformer « l'apprenti-lettré en lettré ». La logique de la division sociale, de la division du travail ne permet qu'une seule alternative : ou l'on est un authentique lettré, ou l'on est un paysan. Travailler la terre, comme le font les déscolarisés en attendant, est dévalorisant. 84,3 % des déscolarisés interrogés dans la région de Bouaké ont avoué travailler à la plantation de leurs parents, en précisant qu'il s'agissait d'une activité non contraignante, à temps partiel, pour bien montrer que leur implication personnelle était faible et qu'ils avaient du temps pour autre chose. Ces jeunes gens pourraient avoir leur plantation personnelle : seulement 19,13 % d'entre eux se sont engagés dans cette voie. Et pourtant les problèmes financiers sont au cœur des préoccupations du déscolarisé. Les parents, l'oncle maternel, l'aîné lui viennent en aide, mais comme l'affirment les personnes interrogées, avec de petites sommes. Le statut de lettré nécessite une certaine tenue : « On ne peut se promener avec de pauvres habits et si je n'ai pas de livres avec moi, qui peut croire que j'ai étudié ? » (op. cit. page 43). L'ostentation dans la mise en scène du support de la lecture fait partie des comportements du lettré au sein de la société villageoise. Les déscolarisés ont la hantise de perdre leur statut, mais aussi leurs connaissances et leur savoir-faire. La lecture fait partie du loisir et tout ce qui est à lire est lu. La promenade accompagne ce loisir, elle permet de maintenir le réseau de relations et de connaissances, mais elle est aussi la marque du statut d'oisif qui départage la population et laisse au paysan le labeur quotidien. Les affinités se nouent avec les écoliers, les scolarisés : « Les scolarisés sont instruits, divertissants, ils me tiennent au courant des concours. Ils sont les plus forts en français et en mathématiques... Je ne fréquente que des lettrés, ils sont propres, intelligents, ils ont l'expérience, avec eux, je peux réussir » (op. cit. page 51). L'absence de statut au sein du village, l'acquisition de l'habitus scolaire conduisent la population déscolarisée à former une catégorie particulière, agglomérée aux plus jeunes en cours de scolarité. Elle acquiert une utilité sociale dans la mesure où elle peut servir de truchement entre les villageois baoulé et des étrangers. La traduction, l'interprétation deviennent leur privilège et leur monopole. Leur dextérité dans le maniement des tables de multiplication, dans la pesée, rend ces jeunes particulièrement utiles au marché. D'autres, peu nombreux travaillent la terre avec des « manières françaises ».

Si la scolarisation a favorisé une nouvelle division du travail, le retrait du monde scolaire a consacré **par défaut** une nouvelle catégorie sociale intermédiaire entre le monde urbain et un monde rural qui voit émerger en son sein les premières aspirations à l'individualisme. La réussite, la richesse constituent la toile de fond des *préoccupations de ce groupe, mais celles-ci ne sont pas liées au village, car la jalousie institutionnelle y règne et elles contrecarrent l'éthique Baoulé* : « L'homme qui réussit, qui bâtit une maison en dur, ne vivra pas longtemps. »

Il faut donc réussir ailleurs, dans l'anonymat des villes : tel est le destin de ces enfants qui ont été scolarisés et pour lesquels la famille a tout sacrifié. L'ablation communautaire dont nous avons fait état ne constitue pas un phénomène anormal ou déviant, mais relève de la morphogénèse du groupe à fondement parental, qui, comme le montrait déjà Durkheim, agit par segmentation. La scolarisation a introduit dans les mentalités villageoises un nouveau type de segmentation, à l'instar des

procédés antérieurs. L'intégration des scolarisés au village semble aussi ardue aujourd'hui qu'aux premiers jours de l'école en Afrique. L'importance du problème a cependant cru dans des proportions inquiétantes.

Les déscolarisés deviennent les supports du secteur parallèle de l'économie, celui de la débrouille, de l'artisanat de récupération, des *micro-services urbains* (laveurs et gardiens de voiture, portefaix, etc.). Il s'est au fond développé en ville un espace d'activités fluide, non réglementé, qui compense par sa souplesse les lourdeurs de la machine économique ou la cherté de certains produits d'importation. Politiques et économistes africains espèrent, grâce à l'élasticité de ce secteur, résorber le chômage croissant d'une population déscolarisée mais aussi diplômée. Si le secteur informel permet une insertion économique d'abord, puis sociale, il ne saurait à lui seul résoudre tous les problèmes. Son élasticité est limitée entre l'offre et la demande. Il permet d'assurer des situations de transition, il peut servir de tremplin, produire des revenus complémentaires, voire principaux, mais il gêne le commerce qui paie patente et impôts et occasionne à l'Etat un manque à gagner certain. Mais les transformations que traverse l'Afrique nécessitent, pour que s'élaborent des pratiques sociales nouvelles, que naissent des réseaux sociaux nouveaux, *des formes intermédiaires* : le secteur informel est un de ces agents de la transition.

2.2. L'institution utopique : l'Ecole du Peuple

Certains Etats sont plus radicaux. Révolution étatique oblige, ils souhaitent changer de modèle scolaire et créer une organisation neuve : l'Ecole du Peuple.

Bien qu'aujourd'hui, en République Populaire du Congo, on parle au passé du projet de l'Ecole du Peuple, celui-ci joua un rôle d'exutoire dans les années 1970. Il se présentait comme la forme harmonieuse résultant de l'idéologie révolutionnaire et permettant d'établir une continuité entre la superstructure et l'infrastructure, comme si le lien unissant l'idéologie étatique et ses organismes devait être total et univoque. Les contradictions principales et secondaires étant ainsi levées, l'Ecole du Peuple permettait de réduire toutes les frustrations ressenties dans la vie politique, culturelle et scolaire.

« A bas donc la sélection par l'échec, les compositions, les notes, les examens *multipliés à l'absurde*, à bas la dictature des directeurs d'école, des inspecteurs et autres..., à bas les écoles où le jeune enfant pourteur est emprisonné contre nature six heures par jour à sa table sous la menace de la chicotte et autres moyens de correction... » (in ETUMBA, n° 167 du 05.12.70., Brazzaville). La critique de l'école coloniale et néocoloniale fonde les différentes propositions qui seront faites ultérieurement : « Comme on le voit, tout enseignement ne saurait être dissocié des classes ni de la politique : et toute théorie visant à masquer le caractère de classe de l'éducation n'est que tromperie que tout révolutionnaire conséquent doit combattre résolument. Si tout enseignement ne peut être dissocié des classes, il va sans dire que dans nos écoles la première place doit revenir à la formation politique car comme le dit le président Mao : « C'est la politique qui commande, elle est l'âme de tout ». De plus, dans cette école, toute activité vise à transformer l'idéologie des élèves... » (in ETUMBA, n° 164, 15 — 22 octobre 1970, Brazzaville). A ce modèle univoque est opposé un modèle présentant la même caractéristique, car la colonisation présentait cette même consonance entre enseignement et politique : « L'impérialisme sait ce qu'il fait quand il propose la coopération » (in ETUMBA, n° 150, 4 — 11 juillet 1970, Brazzaville).

Séduisante pour celui qui cherche des explications simples, la vision sociétale est bâtie sur un schéma conduisant à l'unité. Une seule cause produit un seul effet, et la même cause entraîne le même effet dans tous les domaines d'activités, comme

si tous étaient fondés sur les mêmes finalités. J. Freund pense que « ce qui est fâcheux, c'est de ne considérer la politique que par rapport au futur, selon les seules normes du règne des fins, c'est-à-dire exclusivement sous la catégorie de l'imaginaire. Une telle attitude conduit à calomnier le présent et à oublier l'expérience du passé, mais surtout elle provoque le sectarisme et le fanatisme » (Julien Freund, **Utopie et violence**, Marcel Rivière et Cie, Paris 1978, pages 11 & 12). L'Ecole du Peuple appartient aux utopies classiques qui veulent « transformer l'homme dans son être à partir des institutions » (J. Freund, op. cit. page 120). Elle est en ce sens fondamentalement opposée à toute forme d'éducation de type parental ; c'est la raison pour laquelle l'éloignement des enfants ou la transformation de la famille sont souvent recherchés. Les organisations de masse ont pour objectif d'assurer la pénétration idéologique au sein du peuple et son encadrement. Mais tout n'est pas si simple : une grève à l'instigation d'un syndicat suffit à montrer le hiatus entre la consonance idéologique et la réalité scolaire quotidienne. L'analyse idéologique expliqua cette grève par « l'élan galopant des tendances réactionnaires... habilement et savamment coiffé d'un vocable marxiste ». Quatre jours plus tard le président de la République Populaire du Congo prononce Place de la liberté un discours plus nuancé ; n'y avait-t-il pas devant lui des étudiants membres des organisations de masse et originaires à la fois du Nord et du Sud du pays, ce qui ne permettait pas l'accusation d'opposition tribale. Il admet que « les revendications légitimes ont posé les problèmes fondamentaux de la révolution, les problèmes des masses et de la misère du peuple... » (M. Ngouabi, **Vers la construction d'une société socialiste en Afrique**, Présence Africaine, Paris 1975, page 273). C'est en termes bien généraux que le président évoque le problème des bourses non payées, mais il trouve facilement une explication grâce à la bourgeoisie bureaucratique corrompue ; « Oui, ce sont eux qui administrent les établissements scolaires, qui dilapident et qui détournent les fonds, qui ne gaspillent rien sauf ce qui appartient à l'Etat ! » (M. Ngouabi, op. cit., page 277). Très habilement la revendication est inscrite dans le problème général des catégories légitimantes : les masses et le peuple ; les responsables se trouvent dans la bourgeoisie bureaucratique corrompue, mais aussi parmi les membres du Parti : « On a l'impression que les membres du Parti de chaque « école » travaillent quotidiennement en consultation auprès des éléments extérieurs, parfois combattus en séance plénière à cause de leur attitude vis-à-vis du Parti... Assez de jouer à cache-cache, de paraître aux yeux des militants comme étant les mieux nantis d'expérience marxiste et les seuls capables de transformer les choses » (M. Ngouabi, op. cit., page 281). Profitant de cette crise, le Président cherche à épurer les rangs des révolutionnaires professionnels afin de donner un nouveau lustre au marxisme congolais entaché de clientélisme et de tribalisme.

Dans un recueil de discours paru en 1989, André Ndinga Oba, ministre congolais de l'Education Nationale de 1977 à 1984 fait le point sur les aspirations vers l'Ecole du Peuple. Il affirme : « Il nous semblait également que les idées fécondes et généreuses qu'avaient suscitées les discussions du Colloque de l'Enseignement de 1970 n'avaient pas encore produit les effets souhaités. L'idée n'est cependant pas abandonnée, elle laisse la place à la notion d'enseignement intégré qui à l'instar de l'éducation originelle africaine engloberait tous les aspects de la vie et serait une cosmogonie où la nature et la société participeraient du même devenir » (A. Ndinga Oba, « **L'enseignement en Afrique, Cas du Congo** », **Présence Africaine**, Paris 1989). Cette vision holistique, que connote une forte aspiration à l'unité, oublie la nature intrinsèque de l'organisation scolaire. Toute structure institutionnalisante différencie, sépare et agglomère ceux qui en sont issus. Pour exister et assurer sa permanence, elle fonde son existence sur des agents permanents : les fonctionnaires. Par leur constitution en corps, en ordres d'enseignement, ils différencient l'appareil et construisent une pyramide structurée où les modalités d'entrée, de diplômes, de qualification deviennent légales et participent de ce que le sociologue allemand Max Weber appelait la domination rationnelle légale.

2.3. L'extension institutionnelle

Il serait trop long de reprendre ce lent cheminement de la rationalisation de l'Etat, mais il ne faut pas oublier que cet ordre rationnel porte en lui les germes de l'irrationnel. Ainsi la diversification de l'enseignement pose le problème du rapprochement des différents ordres d'enseignement, de la planification, de l'amélioration des méthodes de travail. La gestion d'un appareil de cette taille (600 000 élèves au Congo en 1985, soit près d'un tiers de la population) nécessite une coordination d'une ampleur sans commune mesure avec celle des âges héroïques de la scolarisation. Confrontée aux problèmes relationnels, à la transformation de la société par l'arrivée constante sur le marché du travail de nouveaux diplômés et par l'amplification du problème des déscolarisés, la *politique scolaire en République Populaire du Congo* se caractérise actuellement par plusieurs types de priorités : d'une part établir une hiérarchie claire et travailler en équipe, exiger de la compétence de la part de ses collaborateurs, travailler avec méthode, prévoir le travail dans le temps et organiser la rentrée, connaître les problèmes de sa région, d'autre part organiser une politique cohérente de formation permanente, et faire face à la nécessité du changement, être un agent sur lequel les autorités puissent compter et apporter du savoir-faire pour mériter la confiance du Parti. Le parti continue à avoir vocation de défendre les objectifs et d'évaluer les tâches à accomplir. Le ministre A. Ndinga Oba cite quelques actes « dignes d'éloges », liés à une collaboration efficace entre le ministre de l'Education Nationale et les autres institutions du pays et notamment l'Union de la Jeunesse Socialiste Congolaise :

- « — la contribution à l'instauration de la discipline, à la gestion des établissements en vue d'une action plus opérante ;
- l'encadrement appréciable des jeunes pionniers pour leur apporter une éducation morale et civique révolutionnaire ;
- l'intégration des étudiants à la vie politique du pays ;
- la participation de la jeunesse à la production dans les usines, les champs, les chantiers pendant les grandes vacances ;
- la réhabilitation de la culture nationale ;
- la transformation de la mentalité des étudiants de l'université Marien Ngouabi, hier considérée comme dévastatrice » (A. Ndinga Oba, op. cit., page 201).

Mais il reste encore des tâches qui incombent à l'Etat : « Le développement de notre pays étant basé sur l'agriculture, le nouveau système scolaire doit, au cours du cycle fondamental, assurer à tous les Congolais une éducation qui les prépare à effectuer les travaux agricoles, ce qui n'exclut nullement les études à caractère industriel et autres indispensables à la vie en société en général et à l'organisation de l'agriculture en particulier (ididem, page 206).

L'esprit de l'Ecole du Peuple souffle encore, mais le temps a fait son œuvre et, pour beaucoup, il ne s'agit plus que d'un mythe ou d'une utopie. La société vue comme une réalité englobante, ainsi que l'énonce l'idéologie marxiste-léniniste, reste la référence politique, mais elle se heurte aux difficultés de l'action institutionnelle, aux problèmes quotidiens de l'enseignement de masse enfin réalisé.

2.4. L'explosion universitaire

Fleuron de l'enseignement en Afrique, l'université est atteinte par la même explosion démographique que tous les autres ordres d'enseignement. P. Tegda intitule son ouvrage paru à L'Harmattan en 1988 **Enseignement supérieur en Afrique noire francophone — la catastrophe ?**. La croissance rapide et brutale des effectifs pose d'innombrables problèmes. L'université de Madagascar formée de plusieurs

établissements comptait 8 385 étudiants en 1975, 22 632 en 1980 et 38 310 en 1985. Le Zaïre a connu une évolution moins brutale : 24 853 étudiants en 1975, 28 493 en 1980 et 40 878 en 1985. En une dizaine d'années, l'université de Madagascar a vu ses effectifs multipliés par quatre alors que celle du Zaïre les a vus multipliés par un virgule huit. L'ampleur du problème est donc différente d'un état à l'autre et ceci d'autant plus que les Etats pétroliers disposent de ressources largement supérieures aux autres. Si l'on compare deux Etats comme le Congo et le Mali on s'aperçoit qu'en 1975, le Mali dépensait 2 517 dollars constants par étudiants, ce qui représentait vingt fois le PNB par tête, alors que le Congo, qui avait considérablement augmenté ses dépenses (2,8 fois) à la suite de manifestations et de grèves universitaires consacrait 6 579 dollars constants par étudiant, ce qui représentait huit fois le PNB par tête. On observera cependant un mouvement similaire dans les deux pays : l'explosion universitaire entraînera entre 1975 et 1980 une baisse du coût en dollars constant de l'étudiant congolais et de l'étudiant malien. En 1980 la République du Congo n'affectera par étudiant plus que trois fois le PNB/habitant alors que le Mali dépensera quinze parts pour atteindre huit parts en 1983. Au fond, au bout de dix ans de gestion universitaire, les Etats reviendront à des proportions comparables à celles de 1970 (mais à cette époque il n'existait que cinq universités en Afrique noire francophone), voire inférieures. Il leur était difficile de maintenir ce niveau de dépenses sans obérer gravement l'évolution économique nationale, et ce d'autant plus qu'en règle générale, la moitié de la population de ces pays a moins de 25 ans. Le fonctionnement de l'institution universitaire est très coûteux, car à des avantages pour le personnel hérités de la colonisation (logement de fonction, etc.) s'ajoute le fait que dans la plupart des pays, tous les étudiants sont boursiers (p.e. le Gabon et le Mali) ou du moins une forte majorité (85 % pour la Côte d'Ivoire et le Congo). Dans la plupart des cas la bourse est largement supérieure au salaire minimum : elle constitue de ce fait une rente, partagée le plus souvent avec la famille et incite à la facilité.

Les révoltes étudiantes prennent ainsi une tournure ambiguë : elles sont souvent motivées par des aspects matériels, par le non paiement de la bourse et la répression qui y répond entretient la lutte. Le pouvoir a alors beau jeu de rappeler que, comparés aux citoyens ordinaires, les étudiants sont des nantis. Il ne faut cependant pas en conclure que pour les étudiants l'aspect matériel prime. L'idéalisme n'est pas absent et des figures comme celles de Thomas Sankara ou de Jerry Rawlings ont un grand prestige auprès des étudiants africains, car ces hommes politiques représentent pour eux la révolution alliée à la jeunesse et à l'intégrité. La situation politique courante dans les pays africains ne permet guère l'expression des aspirations et des revendications étudiantes ; le régime de parti unique qui est de règle, sauf au Sénégal, implique un contrôle de la population étudiante grâce à des organisations de masse et de jeunesse spécialisées, fers de lance du Parti. Encadrés, sollicités par le Parti, les étudiants dénoncent les fléaux que connaissent les Etats africains : la corruption, la concussion, la richesse affichée de certains cadres. Celle-ci peut être très relative ; la possession par un enseignant d'une Ford Capri 1700 importée de France donna naissance, chez les étudiants en grève de l'université de Brazzaville (1971), à des libelles, à des caricatures où l'on voit un cadre à genoux devant un représentant de la CCSO (importateur Ford à Brazzaville) dire dans le phylactère : « Ne me confondez pas avec les socialistes scientifiques ». Au fond, lorsqu'ils sont en grève, les étudiants s'égarent et font preuve de duplicité, comme les accusations de l'organe du Parti Congolais du Travail, le journal ETUMBA en témoignent :

« Hélas, nous avons aussi fait grief à ces mêmes étudiants de bénéficier des taux de bourse « énormes » par la grâce pourtant de l'Etat néocolonial. En sont-ils donc vraiment responsables ? Tout au plus peut-on leur reprocher, et encore, de se complaire dans une situation privilégiée qui les tente et les abîme. Par la force puissante du coût de la vie et insidieusement celle plus corruptrice des habitudes

malsaines, répandue par une bourgeoisie bureaucratique en mal d'eau de lavande. Beaucoup d'étudiants ne manquent d'ailleurs pas d'entretenir une famille, sinon des parents. Aussi, opposer artificiellement les contribuables aux étudiants est une vue d'esprit démagogique. Le milliard des étudiants comptait primitivement pour 1974. Ce chiffre tout de même important, a gravi les marches des besoins virtuels, avec une avance regrettable de deux années. Le tort n'incombe qu'indirectement à ceux des étudiants qui font les couloirs des cabinets politiques et officines administratives pour bénéficier de bourses frauduleuses... Les doléances des étudiants ont été reconnues par leur justesse. Le Président Marien Nguabi lui-même a loué leur détermination, bien qu'il ait blâmé la procédure suivie par les élèves et étudiants congolais. La surenchère nous est certainement retombée sur les pieds. Le budget des bourses pour l'année prochaine est bien la valeur d'une unité économique de l'importance de Kinsoundi. Peut-être peut-on se faire une idée objective du nombre d'ensembles productifs que représenteraient en un an, les indemnités diverses et autres frais de mission qui sont une spécialité toute exclusive des cadres de la fonction publique ? Sous ce rapport aussi nous avons visé trop bas pour voir la somme d'énergie dépensée inutilement, de biens sociaux gaspillés au profit d'une clique de pingouins improductifs. Lesquels abusent grossièrement, contrairement à notre propos, visant les étudiants sur ce chapitre des « poches généreuses de nos masses populaires ». Les étudiants insatiables ? Allez voir s'ils existent. Et les avoir mis dans le panier... à salade, aux côtés des bourgeois, bureaucrates indémodables, est évidemment un abus » (in ETUMBA n° 219, 4-11 décembre 1971, Brazzaville). Ainsi, après avoir fustigé les étudiants dans un précédent article, le Parti reprend à son compte les déclarations du Président de la République, ses accusations contre les bourgeois compradore, en suggérant que certains étudiants se situeraient eux aussi du côté des pingouins, animal du bestiaire politique congolais représentatif de la duplicité. Le pingouin, noir et blanc, vient du froid comme les néocolonialistes et les impérialistes ; il est improductif et il vit en bandes, c'est-à-dire en cliques ou en groupes de pression. Après avoir accusé une première fois les étudiants, l'auteur de l'article se rétracte en raison de l'allocution présidentielle, mais ne pouvant perdre complètement la face, il procède soit par allusion (« les étudiants insatiables ? Allez voir s'ils existent ».), en mettant en cause les étudiants congolais de l'étranger qui refusent de rentrer, soit en donnant une volée de bois vert aux internes des lycées et collèges qui font grève en raison de la nourriture ou qui subtilisent literie et couvertures. Le processus est constant lors des grèves universitaires en Afrique : après l'indignation devant la désobéissance des étudiants est négociée une conciliation, au cours de laquelle on élimine les étudiants les plus gênants, soit en les emprisonnant, soit en les incorporant dans l'armée. Le ton est en général au paternalisme, et l'agitation s'achève par une transaction avec le pouvoir patrimonial. I. Touré mentionne cette relation spécifique entre le syndicat du parti unique et le pouvoir : « L'UGTI tient à réaffirmer tout haut et publiquement sa volonté de lutter par tous les moyens contre les forces déstabilisatrices et de façon générale contre les ennemis de la nation ivoirienne. A cet effet les membres du Comité Exécutif et du Comité Directeur de l'UGT assurent Son Excellence le Président Houphouët Boigny, président du PDCI-RDA de leur ferme volonté de continuer à œuvrer toujours à ses côtés pour le progrès économique, social et culturel de la Côte d'Ivoire » (L'UGT et le « développement harmonieux » : un syndicalisme anticonflits ? in **Politique Africaine**, 24, Karthala, Paris, décembre 1986). Dans un même ordre d'idée, mais, étant donné la gravité de la situation, avec de toutes autres conséquences, l'empereur Bokassa I s'était exprimé en patriarche devant les parents d'élèves le 20 janvier 1979, après que des émeutes aient éclaté à la suite de l'obligation faite à tous les écoliers de Centrafrique de porter l'uniforme et en raison du surcroît de dépenses imposé. L'empereur entreprend un plaidoyer pour l'uniforme : « La Côte d'Ivoire : tous les élèves portent l'uniforme ; le Gabon : tous les élèves portent l'uniforme ; le Cameroun : tous les élèves portent l'uniforme. Et alors pourquoi pas nous ?... Qui vous a dit que c'était

une brimade quand on a demandé aux élèves de porter l'uniforme ? Qui a dit que c'était une brimade ? Contraire ! Contraire ! C'est un respect que l'on veut attribuer aux élèves et aux étudiants » (Jean Bedel Bokassa, « Paroles impériales » et « Voix du peuple en Centrafrique », in **Politique Africaine**, I, janvier 1981, Paris, page 89). L'empereur évoque ensuite sa retraite dans son village natal où il élève les bœufs qui lui ont été donnés par le peuple qu'il remercie. Il ajoute qu'il est venu à Bangui pour faire la paix, même si son sang doit couler. Il admoneste ensuite les parents d'arrêter leurs enfants dans leur manifestation et désigne les vrais coupables ; les hommes politiques aigris, les commerçants libanais, etc. L'empereur reproche aux parents des élèves de n'être pas venu le voir au sujet du prix de l'uniforme. Le rapport avec le pouvoir est un rapport personnel : on gronde d'abord les manifestants, le chef désigne ensuite les coupables, les responsables, en général les bourgeois et les *politiciens corrompus*, puis invite les mécontents à formuler leurs griefs **en sa présence**. La répression, qui inévitablement suit, fait partie du secret et de la rumeur publique, non parce que les forces de l'ordre ne sont pas visibles, mais parce que, dans le cadre du *monopartisme politique*, leur intervention ne fait guère l'objet de commentaires publics.

III. - JEUNESSE, FAMILLE ET CONTRÔLE SOCIAL

L'imprégnation culturelle initiale, acquise au sein de la famille, ne fait jamais l'objet d'une norme institutionnelle explicite, mais elle demeure en chacun et en chaque groupe social une attente implicite, un devoir moral, une volonté de l'être. En effet, le sacrifice social qu'accomplit la communauté familiale doit trouver une finalité dans l'accomplissement de l'enfant, garant des jours heureux de la vieillesse de ses parents. Les étudiants interrogés par P. Erny ont tous mentionné de devoir moral envers leur famille : « Quand un enfant entre à l'école..., les parents lui mettent dans la tête dès la première année qu'il étudie non pour s'instruire, mais pour devenir quelqu'un. En sixième année, l'enfant attend avec inquiétude l'examen national qui va décider si oui ou non « il sera riche ». Quand les résultats du fameux examen sont communiqués, ceux qui ont réussi sont déjà classés parmi les riches de la colline et les malchanceux reviennent dans leur famille déçue. Au collège, l'élève est entretenu dans cette illusion : le luxe relatif dans lequel il vit, la protection dont il jouit, les soins dont il est l'objet, le font paraître comme un homme déjà parvenu... Les voisins parlent déjà du fils d'un tel qui est devenu Blanc et ses parents le reconnaissent *comme tel*. Dans la tête du jeune homme s'est ancrée l'idée que les études procurent une certaine garantie qui s'accroît chaque fois qu'il monte de classe ». A l'université le problème devient plus grave parce que l'on en est plus conscient. « C'est à ce moment que nous entendons des réflexions comme celles-ci : « Je ne voudrais pas mourir sans posséder un véhicule ; il me faudra une maison où il y ait l'eau et l'électricité... On verra le fonctionnaire à dix heures du matin non au bureau, mais sur un chantier de construction, surveillant les maçons qui construisent la maison » (P. Erny, op. cit. tome 2, cf. supra, page 359). Pour la famille, le clan, la région, le devoir **en soi** se transforme en devoir **pour soi**, première amorce de l'individualisme dans l'interdépendance.

Bien qu'il soit extrêmement difficile, dans le contexte africain, de faire l'analyse de la parenté dans un système familial sans risquer de tomber dans une vision trop unitaire qui gommerait les différences, la plupart des spécialistes s'accordent pour donner une description qui tente de lier l'ontologie et les pratiques culturelles éducatives. L'éducation familiale est présentée en contraste avec celle de l'école et cette opposition amplifie sans doute nombres de phénomènes décrits et relègue à l'arrière plan de nombreuses similitudes culturelles et éducatives. Lorsque l'on compare l'éducation du jeune enfant africain à celle de l'enfant européen, on fait comme si l'éducation européenne était homogène, comme si les normes des types familiaux n'étaient pas très différentes, bien qu'elles tendent à une certaine homogénéisation.

Qu'y-a-t-il de commun entre l'éducation de l'enfant des pourtours de la Méditerranée, qui reçoit des marques d'affection nombreuses et fréquentes et celle plus austère et plus autoritaire du monde germanique au sens large. Les châtiments corporels sont très inégalement distribués, mais leur influence sur l'enfant et l'adulte est pourtant considérable. Dans cette diversité des situations européenne, on pourrait trouver nombre d'analogies avec l'éducation traditionnelle africaine et celle-ci perdrait, de ce fait, sa typicalité.

La différence la plus frappante entre les systèmes européens et africains est marquée par la famille à géométrie variable. Si dans tous les cas l'enfant africain vit pendant sa prime enfance une relation très étroite avec sa mère, impliquant un contact corporel et sensoriel constant, la scolarisation va conduire de nombreux enfants à pratiquer une sorte de mobilité familiale, et l'entrée au collège, l'accès au lycée seront autant d'occasions de changement de résidence et de cellule familiale. Cette mobilité peut être heureuse dans certaines circonstances, malheureuse dans d'autres. L'élève africain d'aujourd'hui connaît, au cours de sa scolarité, plusieurs types d'autorité, celle de sa famille propre, celle des pères et des mères classificatoires, celle de l'oncle maternel, celle de la tante paternelle. Dans ces différentes familles d'hébergement, il peut être traité comme le fils de la famille ou comme un domestique. Il apparaît à tous les écoliers africains qu'un tuteur, qu'un soutien est indispensable pour mener une vie scolaire normale. Or, dans la tradition, l'enfant confié l'est entièrement, sans esprit de contrôle, car la confiance familiale est à ce prix. Les souffrances qu'endurent les scolarisés, ces néocitadins, au sein des familles d'accueil les conduisent à préférer la solution de l'internat, de la bourse, et plus tard de la cité universitaire. La politique des bourses que nous avons évoquée plus haut tire son origine d'un certain nombre d'expériences vécues, mais aussi de la volonté populaire. On voit par là que bien qu'il existe un hiatus entre la culture d'origine et l'institution scolaire, dans nombre de cas s'est établi un compromis participant de la logique des deux systèmes sociaux.

Alors que l'école tend par ses institutions à créer des classes d'âges, l'éducation traditionnelle concevait trois grandes étapes de l'enfance à l'âge d'homme. La première, de la naissance au sevrage est celle de l'identification : qui est cet être venu au monde ? Son rang dans la fratrie, les circonstances de sa naissance, son aspect physique sont autant de signes qu'il s'agira d'interpréter. L'attribution du nom, plus qu'un baptême, introduit l'enfant parmi les visibles et les invisibles, dans ce qui a été et dans ce qui est. La seconde étape, du sevrage à la puberté, est celle de la fratrie, des pairs ; l'échange par les jeux permet d'intérioriser, sous une forme ludique, la culture sociétale, les attitudes, les règles de vie, les devoirs, mais aussi de s'initier aux pratiques artisanales, à celles de la pêche et de la chasse. Certaines sociétés ont mis en place une subdivision en classes d'âge, source de fraternité, de solidarité, mais aussi d'autorité. Il convient cependant de préciser que la structure en classes d'âge n'est pas générale. Les classes d'âge représentent une formation supra-parentale qui entraîne de devoirs quelquefois plus impérieux que ceux dûs à la famille. C'est une intégration horizontale entre égaux, qui commence dans certains cas dès l'âge de cinq ans et qui s'achève à la maturité. Ces sociétés d'enfants ou d'adolescents ont plus d'importance pour les garçons que pour les filles. Celles-ci sont sollicitées beaucoup plus tôt pour travailler et aider leur mère : balayer, soigner le petit frère, etc. Ces Burschengesellschaft mènent quelquefois une vie communautaire et partagent dortoirs et repas. L'école d'aujourd'hui présente une alternative à la solidarité horizontale ; les regroupements qu'elle propose (Union de la Jeunesse du Parti, enfants de Marie, etc.) donnent à ces agrégats un aspect spécifique qui dans certains cas rappelle celui des classes d'âge ou des rites pubertaires. Les bizutages ont souvent une grande influence sur les étudiants :

« — Le point positif de la période d'initiation est la solidarisation de tous les nouveaux au contact des anciens. On apprend à vivre dans la même société, au

même niveau pour éviter le complexe de richesse que pourraient étaler les enfants de richards dès la première minute.

— A première vue, on avait l'impression que le baptême n'était fait que pour embêter les gens, mais en y regardant de près, je constate qu'il a changé beaucoup de choses dans mon for intérieur. Je peux dire avec conviction qu'il m'a déchargé de cette dose de timidité qui m'indisposait depuis toujours. Outre cela, il a fait de moi un homme capable de supporter tous les maux possibles et imaginables sans pour cela me mettre hors de moi-même. Je ne dis pas que le baptême est bon sur tous les points, mais pour moi, ça a été un coup de foudre, un changement à nul autre pareil.

— Le baptême universitaire lui avait ouvert les yeux sur la question des classes sociales qui le hantait jusque là. Au sortir de ces rites, il n'aura plus de complexe d'infériorité. En effet, les condisciples qu'il craignait aux humanités à cause de leur niveau social très élevé avaient dû subir les mêmes épreuves que lui. A partir de ce jour, il pourra entrer dans n'importe quel cercle sans complexe. Il ne songeait plus à ses origines. Il menait une autre vie. Les femmes ne l'intimidaient plus et il eut très vite fait d'effacer de son cerveau le doute qu'il avait sur sa virilité. A l'Université, il fit sa première expérience sexuelle et il réussit à découvrir, sinon complètement, du moins partiellement, ce monde féminin que lui avait caché son passé misérable ». (témoignages recueillis par P. Erny in op. cit., cf. supra, pages 374 & 375).

L'entrée dans une autre période de la vie, dans un autre cercle est marquée par un rituel, comme ce « baptême universitaire ». Dans l'éducation traditionnelle, la puberté donne lieu à des fêtes à des rites. Une formation est donnée, qui a pour but de transformer l'enfant en homme et de montrer cette transformation à la société villageoise. Ces rites montrent la mort de l'enfant et la naissance du jeune adulte. La mort est symbolisée par la parure, par la poudre de kaolin, mais aussi par la cadence du mouvement de danse, par l'immobilité des traits, par l'absence de reconnaissance par les proches du village. La renaissance se fait quelquefois dans la position fœtale, mais comme toute naissance, elle est toujours accompagnée de douleur. La pédagogie de la douleur est considérée comme profondément humaine, car la douleur est la fidèle compagne de l'homme. Comme le montre P. Erny (**L'enfant et son milieu en Afrique Noire**, Payot, Paris 1972, pages 226 & 227) l'initiation se déroule dans un contexte émotionnel intense. Les danses qui mènent au bord de l'épuisement, les jeûnes, la douleur de la circoncision ou de l'excision conduisent l'adolescent ou l'adolescente vers la transe, l'extase, l'envoûtement collectif. Par ces moyens se crée le groupe mystico-extatique d'initiés, et la fusion dans la communion peut s'opérer. Comme le relate l'auteur, dans certaines ethnies, celle des Sara en particulier, la société toute entière participe au mouvement mystique : « Les chefs confessent leurs fautes, les dignitaires se font frapper, tout le monde se soumet à une abstinence et à des jeûnes collectifs ». Il s'agit là d'un phénomène social total où les rites de la génération sont vécus par tous et concernent le cheminement du groupe dans sa globalité. Il ne faut cependant pas imaginer que toutes les sociétés africaines possèdent ce type de rites. Ces pratiques sont absentes dans nombre de sociétés, alors que là où elles existent, elles représentent le passage nécessaire vers la vie d'homme, l'incirconcis étant considéré comme un homme impubère, comme un homme que la société n'a pas transformé. La pédagogie sociétale des rites pubertaires a été fortement altérée par l'école : les rythmes scolaires ne permettent pas cette longue période de réclusion et d'apprentissage ; en concurrence avec l'école, la pédagogie initiatique a été reléguée aux vacances scolaires. Raccourcis, simplifiés, ramenés quelquefois à un état plus juvénile ou à l'état de folklore, les rites changent de registre, s'affaiblissent, perdent de leur importance et surtout de leur signification. L'écolier en cours d'initiation supporte moins la contrainte, les brimades et la vie ascétique qu'on lui impose. L'image du guerrier qui maîtrise sa peur et sa douleur semble appartenir à une autre société, à un autre monde. On constate, dans ce qui

semblait être un des piliers de la société traditionnelle, l'apparition d'un « bricolage idéologique » où se perdent certains éléments, où d'autres sont conservés, peut-être parce que leur sens est plus magique qu'ontologique. Le savoir secret acquis par étapes a été amoindri et diminué par le livre, par l'éducation gratuite pour tous. L'éducation scolaire nécessite certes des étapes, mais, principe plus généralisant et plus universel, elle s'est imposée par la force de ses institutions, par la force de son pouvoir, mais aussi grâce à sa capacité d'englober toutes les micro-sociétés et de répondre à l'hétérogénéité sociale croissante. L'école n'a pas été le seul facteur de transformation qui a agi sur l'éducation coutumière. Les nouvelles conditions de la vie en société, le développement des transports, l'exode rural, la vie urbaine, le travail salarié ne permettent plus ces vastes rassemblements coutumiers.

Les sociétés européennes traditionnelles ont connu cette même transformation dans les fêtes et les rites, dans l'enseignement de la culture familiale et ethnique. Les contes se lisent dans les livres, ils ne sont plus racontés. L'oralité nécessite l'existence de grands groupes interdépendants : la division du travail les a considérablement réduits. Lorsque le passé s'efface ou qu'il n'a plus pour support une participation collective intense, la nostalgie d'un monde plus harmonieux s'installe. La nostalgie de ce qui a été, de la continuité temporelle et de l'unité du groupe appartient cependant à l'imaginaire collectif. Le passé n'est jamais allé sans conflits, sans subordinations et sans contraintes dont la plupart nous paraîtraient aujourd'hui intolérables. Le refuge de l'unité imaginée, de la vision globalisante et quasi-mythique relève de l'acte de défense devant un monde devenu moins interprétable et plus entropique. Pour les éducateurs qui vivent tous dans une semi-utopie, le risque est toujours grand de chercher à façonner le monde pour le rendre plus rationnel, plus éthique, plus lisible. La cooptation de l'éducation coutumière à l'éducation nationale fait partie de ces volontés de réforme, de recherche en soi. Or nous sommes là en présence de deux mondes qui appartiennent à des sphères totalement différentes. L'un relève du contact pré-verbal et verbal, de l'affectif, la relation dominante y est l'intégration dans un groupe fortement différencié où chaque membre a une place spécifique. L'autre appartient à l'organisation étatique rationnelle, fondée sur des principes généraux et légaux, qui doit tendre vers l'universel afin d'englober toutes les particularités. Le transfert de l'éducation coutumière vers l'école prendra nécessairement les formes sociales propres à cette institution. L'introduction de la culture coutumière à l'école se fait par l'intermédiaire de contes, de devinettes et de proverbes, qui permettent un apprentissage du langage, de l'écrit, de la grammaire et de l'orthographe... Cette culture semble perdre l'essentiel de sa chair dans ce genre d'exercices, mais aussi à cause de sa traduction dans la langue d'enseignement, le français. La littérature orale, traduite et devenue écrite, enseignée dans les écoles, prend donc une toute autre finalité. Les recueils de contes privilégient certaines cultures au détriment de certaines autres. La pérennisation par l'écrit devient le moteur de la différenciation culturelle que les écrivains accentuent à leur manière, en lui donnant une portée plus générale. On dit souvent que l'école doit se rapprocher de la vie, mais on oublie qu'elle est la vie... une vie institutionnelle, avec ses contraintes propres qui ne peuvent se transformer, sauf sous une forme ludique, en un lieu de vie particulier.

L'évolution des problèmes de la jeunesse africaine a été décrite avec brio par le politologue camerounais J.A. M'Bembé : il montre les stratégies qui ont été mises en œuvre lors des indépendances, les stratégies politiques qui se manifestent aujourd'hui et les destructurations qui s'opèrent. La prise en main de l'appareil d'Etat lors de la loi-cadre et au moment des indépendances était directement liée au parcours scolaire des ressortissants de ces nouveaux pays. Du fait de la singularité des détenteurs de diplômes, la relation entre fonction politique et diplôme devenait une relation nécessaire, quelle qu'ait été leur action militante ou protestataire au sein de la FEANF. Cette situation de monopole du diplôme a duré souvent plus d'une décennie, mais le niveau de diplôme est allé croissant. Après avoir recruté leurs

élites au niveau du BEPC, puis du baccalauréat, de la licence, de la maîtrise, du doctorat de 3^e cycle, la plupart de ces pays sont arrivés au terme supérieur, le doctorat d'Etat. Cette limite supérieure reste actuellement monopolistique ou oligopolistique, car la plupart des Etats sont demandeurs en 1989 de cadres de ce type. L'accroissement de la fonction publique a permis dans un premier temps d'accueillir tout nouveau diplômé de manière honorable, voire de le promouvoir immédiatement à un poste de direction. Cette situation d'opHELIMITÉ a connu sa limite lors de sa venue sur le marché du travail des nouveaux diplômés issus de l'explosion scolaire. Les années 1970 ont marqué ce passage du monopole à l'oligopole, puis à la concurrence si ce n'est à la pléthore. Par exemple, en 1973, sept thèses (Etat et troisième cycle) ayant pour sujet la République Populaire du Congo avaient été soutenues, dans toutes les disciplines par des doctorants français et congolais ; quinze ans après, il en a deux cent quatre vingt sept... Dans nombre de situations, l'appréciation de J.A. Mbembe se vérifie : « L'on semble par conséquent en voie d'entrer dans une ère où les élites installées à la faveur de l'aggiornamento colonial se reproduisent d'elles-mêmes ». Dans tous les Etats, « l'étape de production des systèmes de domination semble être en voie d'achèvement aujourd'hui... » Plus loin l'auteur ajoute : « les universités africaines risquent alors de devenir, dans les années qui viennent, des lieux de contrôle social par excellence (J.A. Mbembe, « Les jeunes et l'ordre politique en Afrique Noire », *Logiques Sociales*, L'Harmattan, Paris 1985, page 68). En effet, le pouvoir de parti unique cherche essentiellement à canaliser et à encadrer la jeunesse scolaire, ne lui laissant d'autre alternative que l'absence de « soutien » : « Certes, comme par le passé, affirme un communiqué, les résultats scolaires seront acquis par le mérite, sans discrimination aucune ; mais aucune bourse ne sera attribuée à aucun élève, à aucun étudiant ne militant pas dans le Parti, aussi bien en Côte d'Ivoire qu'à l'étranger » (in *Fraternité Hebdo* du 30 mai 1969, cité par J.A. Mbembe, op. cit. page 111). La main mise idéologique de l'Etat est donc très lourde et s'exerce à l'étranger grâce à des sections extra-métropolitaines du parti unique, regroupant tous les ressortissants du pays concerné. Elle offre en compensation aux zéloteurs l'espoir de faire partie de l'élite, d'atteindre le niveau de vie le plus élevé, d'être à l'abri du besoin. Elle exacerbe les désirs de la jeunesse, qui voit richesse ou misère s'approcher, en fonction de leur réussite scolaire et de leur militantisme.

J.A. Mbembe en moraliste, montre la dépendance qu'a engendré l'appétit de consommation ; il va jusqu'à intituler un chapitre de son livre « Conscience alimentaire du pouvoir ? ». Il évoque, ce que chacun peut constater en passant devant les établissements scolaires de jeunes filles ou devant des établissements réputés des capitales, la relation de la sexualité et du pouvoir. Voitures de services, voitures de ministres, gardes du corps du président attendent la sortie des jeunes filles, « deuxièmes ou troisièmes bureaux » (maîtresses) des dignitaires et des hauts fonctionnaires. La prostitution scolaire, le concubinage, le droit de cuissage exercé par certains enseignants défraient la chronique dans les pays pauvres. L'ampleur des fruits de ces relations affectent aujourd'hui l'Etat. « En Côte d'Ivoire, pour la seule année scolaire 1983-84, il y a eu 900 grossesses déclarées et 300 décès pour tentative d'avortement » (déclaration faite par le ministre de l'Education Nationale lors de la réunion du 17 septembre 1984 au lycée Sainte Marie d'Abidjan de la commission 7 des Etats Généraux de l'Education Nationale et de la Recherche). Après avoir établi une liste exhaustive des causes de grossesse en milieu scolaire qui mettait en avant la désunion et la démission des parents, le relâchement de la surveillance, la situation socio-économique, le trafic d'influence des personnalités etc., la commission a proposé des sanctions pour protéger les jeunes filles mineures, le maintien de leur droit à la bourse et la perception de celle du père de l'enfant, la rescolarisation des deux adolescents dans un autre établissement si leur travail antérieur le justifie. Ces mesures peuvent paraître dérisoires, mais elles sont l'amorce d'une distinction entre l'espace privé et l'espace public, elles montrent une perception plus large des

causes et font preuve d'un souci plus grand de la réinsertion de la lycéenne mère d'un enfant. S'il est difficile pour le politique africain de résoudre les problèmes de la quotidienneté et de l'urbanisation galopante, nous voyons cependant exprimé ici officiellement l'état de la question des avortements en milieu scolaire, de leurs causes et une esquisse des solutions qu'il est possible d'y apporter. La mortalité des lycéennes et des collégiennes, due à des pratiques abortives, est un phénomène assez ancien, mais qui a pris de l'ampleur avec le temps et les progrès de la scolarisation des jeunes filles. Il faisait partie de la rumeur scolaire (c'est encore le cas dans certains pays), il est maintenant l'objet de mesures officielles destinées à aider les jeunes filles enceintes.

IV. - EN GUISE DE CONCLUSION

La prise de conscience des problèmes posés par la scolarisation est sans doute aujourd'hui plus aigüe qu'elle ne l'a jamais été, mais les mesures à appliquer à un enseignement de masse paraissent souvent sans effet, car elles ne touchent en général qu'un trop faible effectif et ne transforment pas l'ensemble de manière significative. La genèse des systèmes scolaires en Afrique montre que la reproduction d'un système, d'une organisation, s'opère plus efficacement dans le temps que lors de sa mise en place. On arrive en effet dans les Etats d'Afrique centrale peu peuplés à scolariser l'ensemble de la population susceptible de l'être au bout d'une soixantaine d'années (exception faite de certains groupes particuliers comme les Pygmées). Ce transfert dans la génération d'une institution montre qu'à partir d'un schéma initial, où les solutions sont trouvées de façon pragmatique, mais aussi idéologique, la seconde époque possède la hiérarchie de l'organisation et connaît l'étendue des moyens à mettre en œuvre. Cette efficacité organisationnelle, qui ne doit pas être confondue avec le rendement scolaire, se heurte à l'absence de liens sociétaux. L'institution scolaire est allogène et, n'étant pas secrétée par la société, elle ne correspond pas aux rythmes de développement des pays et donne naissance à des finalités utopiques comme l'Ecole du Peuple et le développement par l'école. *Pendant les deux premières décennies des indépendances — et aujourd'hui encore* dans les pays où la scolarisation est faible —, l'école et l'éducation des citoyens étaient considérées comme le moteur essentiel du développement et de l'accession à la société industrielle. L'expérience a montré que l'institution scolaire ne produisait que des diplômés et qu'il n'était pas dans ses moyens de donner naissance à des emplois industriels et agricoles. L'oubli de l'état asynchrone de l'institution est fréquent : l'école ne saurait avoir les mêmes effets sociétaux qu'en Occident, car elle ne participe pas de la même société, bien que l'appareil étatique soit de même nature. La transposition d'institutions semble plus aisée dans des nations culturellement proches et ayant suivi une évolution économique semblable, comme les pays occidentaux. En Afrique l'école a été, à notre sens, la cause de nombreux bouleversements, qu'ils soient survenus dans l'ordre social, culturel ou politique. On ne peut, pour le moment, parler de reproduction sociale par l'école. L'institution scolaire a été un facteur de différenciation sociale de premier ordre, elle ne deviendra un élément de reproduction que lorsque la transmission scolaire familiale jouera sur un effectif important. C'est l'affaire de la seconde et de la troisième génération... L'institution a eu des effets différents dans le temps. Lorsque les effectifs de lettrés étaient peu nombreux, il s'est développé une aristocratie de l'écriture ; lorsqu'un enseignement de masse a pu être mis en place, c'est l'ampleur des laissés pour compte qui frappe ainsi que les stratégies de conservation, d'appropriation des héritiers de la culture parentale.

Suzie GUTH
Professeur de sociologie,
Université Paul Valéry,
Montpellier

Bibliographie

1. Ouvrages ou articles publiés

- BALANDIER Georges, L'enfant chez les Lebou du Sénégal, in **Enfance**, 1948 (pages 285 à 303).
- BRETONES C.J., Francophonie, analphabétisme et développement rural, in **Mondes et cultures**, XLIV, 4, 9, Paris, novembre 1984.
- Collectif, **Problème de l'intégration sociale des déscolarisés en milieu rural Baoulé**, Ministère de l'Education Nationale, Bouaké, 1976.
- Collectif, **Rapport final de la Commission n° 7** (scolarisation et environnement socio-culturel), Etats Généraux de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, Yamoussoukro, 1985.
- DAGUE Pierre, **Psychologie de l'enfant et de l'adolescent en Afrique et à Madagascar**, AUDECAM, Abidjan, 1970.
- DESALMAND Paul, **Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire**, CEDA, Abidjan, 1983.
- ERNY Pierre, Un siècle de pédagogie en Afrique Noire, in **Ethnopsychologie**, XXVII, 2 — 3, juin-sept 1972, (pages 293 à 321).
- ERNY Pierre, **L'enfant et son milieu en Afrique Noire**, Payot, Paris, 1974.
- ERNY Pierre, Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne, in : **Dossiers Pédagogiques**, 11 — 12, mai-août 1974, AUDECAM (pages 18 à 22).
- ERNY Pierre, **L'enseignement dans les pays pauvres — modèles et propositions**, L'Harmattan, Paris, 1977 (210 pages).
- ERNY Pierre, **L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire**. Naissance et première enfance, Editions de l'Ecole, Paris, 1972 (360 pages).
- ERNY Pierre, **Sur les sentiers de l'université**, Autobiographies d'étudiants zairois. La Pensée Universelle, Paris, 1977, (440 pages).
- ERNY Pierre, **De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda**, (1900 — 1975), Thèse Strasbourg Lettres, 1978, 2 tomes.
- FLIS-ZONABEND Françoise, **Lycéens de Dakar — Essai de sociologie de l'éducation**, Maspéro, Paris, 1968.
- GUTH Suzie, Les petits maîtres : le métier d'enseignant in **Annales de l'Université de Brazzaville**, 7, 1971 (pages 11 à 26).
- GUTH Suzie, Contribution à l'histoire de l'enseignement privé au Congo in **Annales de l'Université de Brazzaville**, 8, 1972 (pages 57 à 80).
- GUTH Suzie, Contribution à l'histoire de l'enseignement public au Congo in **Annales de l'Université de Brazzaville**, 10, 1974 (pages 103 à 122).
- GUTH Suzie, Niveau socioéconomique, scolarisation et attitude face à l'argent à Brazzaville in **Annales de l'Université de Brazzaville**, 11, Série AB, 1975 (pages 41 à 51).
- GUTH Suzie et GUTH René, **Dictionnaire de l'enseignement en Afrique**, Librairie Intercontinentale, Aubenas, 1987, (263 pages).
- KEITA Aoua, Femme d'Afrique, **Présence Africaine**, Paris, 1975.
- KNAPEN Marie-Thérèse, **L'enfant mukongo**, Béatrice Neuwelaerts, Paris, 1962 (202 pages).
- MBEMBE J.A., **Les jeunes et l'ordre politique en Afrique Noire**, Logiques Sociales, L'Harmattan, Paris, 1985.
- MOUMOUNI Abdou, **L'éducation en Afrique**, Maspero, Paris, 1964, (399 pages).
- NDINGA OBA André, L'enseignement en Afrique, Cas du Congo, **Présence Africaine**, Paris, 1989.
- NGOUABI Marien, **Vers la construction d'une société socialiste en Afrique**, **Présence Africaine**, Paris, 1975.
- ORTIGUES Marie Cécile et Edmond, **Œdipe africain**, Plon, Paris, 1966, (335 pages).
- RIVIERE Claude, **Classes et stratifications sociales en Afrique : le cas guinéen**, Publications de la Sorbonne, PUF, Paris, 1978, (295 pages).
- SANOU Fernand, Politiques éducatives au Burkina Fasso, in : **Politique Africaine**, Karthala, Paris, 1987, (pages 10 à 64).
- SANOU Fernand, **African universities in search of their identities : a study of the culture of careerism at the University of Ouagadougou (Upper Volta)**. PhD, University of Southern California, Los Angeles, 1982, (383 pages multécopié).
- TEGDA P., **Enseignement supérieur en Afrique noire francophone — la catastrophe ?** L'Harmattan, Paris, 1988.
- THOMAS Louis Vincent, De l'usage de quelques tests projectifs pour la compréhension de la personnalité noire, in : **Bulletin de l'IFAN**, XXI, 1 — 2, Dakar, 1959, (pages 1 à 19).

ZEMPLIENI A. & RABAIN Jacqueline, L'enfant rit ku bon. Un tableau psychopathologique traditionnel chez les Wolof et les Lebou du Sénégal, in : **Psychopathologie africaine**, 1965, (pages 329 à 441).

2. Thèses de doctorat

Ces ouvrages sont pour la plupart multigraphiés. Ils sont disponibles dans les universités où ils ont été soutenus, et l'on peut les obtenir grâce au prêt inter-bibliothèques.

- ABESOLE NDONG Benjamin, **Adapter et améliorer l'enseignement de l'anglais au Gabon par une nouvelle politique de formation**, Etudes africaines, doctorat de 3^e cycle, 1982, Nancy 2.
- AGBODJAN Herman, **L'attitude des élèves togolais vis-à-vis de l'enseignement du français au niveau du second degré**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1979, Caen.
- AGUESSY KONE Pierrette, **L'enseignement en Afrique occidentale et centrale. Contribution à une problématique de l'enseignement primaire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1977, Paris 5.
- AKA Kouadio, **Le rendement scolaire du système ivoirien**, Etude d'une des causes d'échec scolaire, le bilinguisme, (étude expérimentale sur un groupe d'enfants agni), Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1976, Caen.
- ASKA Kouadio, **Le système éducatif en Côte-d'Ivoire**, (1960-1981), Fonctionnement et nouvelles orientations, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1983, Lille 3.
- ATANGANA MEBARA Jean-Marie, **Formation scolaire, formation en entreprise et marché du travail au Cameroun**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Paris 8.
- BA Thiernoaliou, **Pratiques éducatives, mutations sociales et dynamismes villageois dans la moyenne vallée du Sénégal**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1987, Lyon 2.
- BAYIHA KEND Luc, **Un exemple de déstructuration culturelle : la décadence de la chefferie traditionnelle en Afrique Noire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1983, Paris 8.
- BENVENISTE Annie, **La télévision au service de l'éducation rurale. Le cas du programme d'éducation télévisuelle extra scolaire de Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1978, Paris 8.
- CAHI LAGO BRIZI Edouard, **Contribution à l'étude des difficultés de la pédagogie de l'enseignement en langue non maternelle** (passage de la langue maternelle à la langue française dans une école primaire publique de Côte-d'Ivoire), Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1974.
- CONDE Nicodeme, **Les enseignants maliens face aux innovations éducatives : le cas des instituteurs de Bamako**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Paris 8.
- DIAGNE N'Dary, **Ecole, langues et cultures en Mauritanie**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Paris 5.
- EDONGO Hubert Menye, **Analyse de contenu du manuel officiel de lecture de français utilisé dans les classes de 6^e de l'enseignement général au Cameroun**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Paris 5.
- FADIGA Kanvaly, **Le problème de la langue et de la culture dans l'enseignement ivoirien**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1975, Paris 5.
- FALL SECK Aminata, **La formation des enseignants du premier degré de l'époque coloniale à nos jours au Sénégal**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1985.
- FAUCHEUX François, **L'enseignement dans la société malleenne**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle ancien régime, 1973, Paris 5.
- GAYE Lucien, **Enseignement de masse ou enseignement élitiste en Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1977, Paris 5.
- GBAYORO Zeregbe, **Culture orale et éducation : étude fonctionnelle des contes et légendes de l'Afrique de l'Ouest**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1983, Lyon 2.
- GICHURU François, **La politique de l'éducation au Kenya et son rôle stratégique dans le développement socio-économique : contribution à une étude comparée des politiques pédagogiques en Afrique francophone et anglophone**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1981, Bordeaux 2.
- GNEBA Akpale, **L'éducation traditionnelle dida face à l'acculturation**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1978, Paris 5.
- GOUNOT Michèle, **Impact de l'enseignement actuel au Sénégal sur la culture traditionnelle**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1986, Paris 8.
- GUTH Suzie, **La République populaire du Congo : école et société**, Sociologie, doctorat de 3^e cycle, 1973, Strasbourg 2.

- HARZO Christian, **Histoire et devenir social**, (étude rétrospective et prospective des manuels d'histoire utilisés en Afrique de l'Ouest), Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1979, Ehess.
- HOUSSOU Moïse, **Modèles pédagogiques et adaptation de l'école au milieu en Afrique**, L'expérience du Bénin, Sc. de l'éducation, doctorat d'Etat, 1985, Paris 10.
- KABORE TIENDREBEOGO Alice, **L'utilisation de documents multimedia dans l'enseignement de l'histoire africaine**, Problèmes, perspectives d'avenir, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1982, Paris 13.
- KAMGNAN FOSSO Celestin, **Les problèmes soulevés par l'application pratique de la réforme de l'enseignement au Cameroun**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1985, Paris 7.
- KOFFI Dadié, **Pratiques éducatives, normes sociales traditionnelles et leurs incidences sur la relation enseignant-enseignés en Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1980, Bordeaux 2.
- KONATE Bintily, **L'impact des facteurs familiaux sur la réussite scolaire des élèves de neuvième année fondamentale du district de Bamako**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Strasbourg 2.
- KONDE Ya'ohon, **Langue maternelle et mécanismes opératoires chez des écoliers maliens**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1980, Bordeaux 2.
- KONE Assetou, **Education et formation féminines au Mali : de l'exclusion scolaire à l'intégration sociale**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1987, Bordeaux 2.
- KPEGLO Adzoa Dodzi, **L'influence de l'école en tant qu'élément de modernité, sur l'éducation et la vie sociale de la femme togolaise**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1983, Bordeaux 2.
- KUADJOUH DJIYEHUE Kuaku Edouard, **Problèmes institutionnels et politiques de l'enseignement au Togo**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1981, Paris 8.
- LATSAKA Abraham, **Politiques scolaires et stratégies concurrentielles à Madagascar de 1810 à 1910**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Lyon 2.
- LOMDO Bouwissiwe, **Formation des enseignants et changement institutionnel et social**, Contribution à la compréhension des motivations des élèves-maitres de l'école normale des instituteurs d'Attakpamé au changement institutionnel et social au Togo, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Toulouse 2.
- MABONGO Edouard, **Pour une politique rationnelle de l'éducation**, Planification de l'éducation et économie au Cameroun : le rôle primordial de l'enseignement supérieur, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1980, Paris 8.
- MAMA DEBOUROU Djibril, **Les jeunes Béninois et l'enseignement supérieur**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1983, Paris 5.
- MARONE Omar, **La politique d'éducation au Sénégal depuis 1960 en relation avec la société wolof traditionnelle**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1979, Paris 8.
- MBALA OWONO Rigobert, **Origine sociale et éducation au sud-Cameroun**, Sc. de l'éducation, doctorat d'état, 1986, Paris 5.
- MVESSO André, **Analyse d'une tentative d'innovation en éducation — la ruralisation de l'enseignement primaire au Cameroun**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1981, Paris 5.
- NJIALE Pierre Marie, **L'enseignement au Cameroun sous le mandat et la tutelle de la France : ses idéologies et ses contradictions (1916-1960)**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Paris 5.
- NOUAILLE DEGORCE Brigitte, **La politique française de coopération avec les Etats africains et malgache au sud du Sahara. (1958 — 1978)**, science politique, doctorat d'état, 1980, Bordeaux 1.
- OBIANG Emmanuel, **L'échec scolaire au Cameroun**, Les causes : essai d'interprétation, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1983, Strasbourg 2.
- ONKAN EVAGLE Joseph, **Education traditionnelle chez les Bantu du sud-Cameroun : fondements idéologiques et socio-politiques**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1980, Bordeaux 2.
- RABO Arouna, **Evolution des projets de réforme éducative au Niger : vers une généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1985, Paris 8.
- SALL Hamidou, **La crise de l'enseignement supérieur au Sénégal — les fondements économiques, politiques et pédagogiques de la crise de l'enseignement supérieur au Sénégal : rapport de l'exploitation économique et de la domination culturelle**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1981, Paris 5.
- SANGARE Minata, **La délinquance juvénile au Mali**, Sc. de l'éducation, Doctorat d'université, 1976, Paris.
- SANON Gaston, **L'école et mon village**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1982, Strasbourg 2.

- SEMITI Ani-Jules, Les rapports d'autorité entre les adultes et les enfants chez les Gouro en Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1978.
- TCHETCHE Diny Georges, La formation des enseignants de l'école primaire face aux changements de l'enseignement dans le premier degré en Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1983, Grenoble 2.
- TSOUNGUI Slama-Louis, La formation des enseignants au Cameroun**, Analyse des motivations professionnelles et suggestions pédagogiques, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1978, Caen.
- TUAKLI James, La politique scolaire de la mission de Breme au Togo 1847-1914**, histoire, doctorat de 3^e cycle, 1981, Paris 12.
- VANESSE Véronique, Développement de l'enfant africain et évaluation de la réussite scolaire**, Elaboration d'une épreuve de niveau pour des écoliers d'Abidjan en fin de cycle primaire, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Caen.
- WADE Ibrahima, L'évolution des fonctions de l'inspecteur de l'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1945**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1986, Paris 5.

ERRATUM

CRAHAY (Marcel). — **Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ?**

Une inversion des figures et schéma est apparue dans la **Note de Synthèse** de M. Crahay parue dans la précédente livraison de la **Revue Française de Pédagogie** (n° 88 de juillet 1989).

Ainsi, le schéma n° 1 qui se trouve à la p. 82 aurait dû être inséré à la p. 81 à la fin du 1^{er} paragraphe de la partie 3. La figure n° 2 aurait dû prendre la place occupée par la figure n° 1, et la figure n° 3 ci-dessous, qui a été omise, devait prendre la place de la figure n° 2, page 85.

Figure 3

