

SOCIOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE

par Jean-Yves MARTIN

« L'école est un *rituel d'initiation* qui intègre le néophyte dans la course sacrée de la consommation progressive, un *rituel de propitiation* où les prêtres universitaires servent d'intermédiaires entre les fidèles et les dieux du privilège et de la puissance, un *rituel d'expiation* qui sacrifie ses ratés, les marquant au fer rouge du sous-développement. »

Ivan ILLITCH (1).

La sociologie s'est toujours heurtée à deux grands problèmes. Le premier est celui de la recherche des niveaux privilégiés d'appréhension des sociétés, le second celui de l'identification, toujours remise en question, des moteurs, de « l'énergétique », des ressorts de la dynamique globale de ces sociétés. La solution de ces problèmes correspond à une double ambition : la saisie en profondeur des éléments sociaux multidimensionnels, et leur liaison dans un procès d'ensemble. De ces deux grandes tendances, l'histoire de la pensée sociologique nous donne les points culminants : d'une part Marcel Mauss et sa théorie des phénomènes sociaux totaux, et d'autre part Karl Marx et sa théorie de la lutte des classes.

L'analyse des systèmes d'éducation peut se révéler très féconde pour progresser dans ces deux directions. En effet, ces systèmes, par leur triple fonction de socialisation, d'enculturation et de différenciation sociale, participent dans toute société à l'entretien et à la reproduction des structures sociales et de la culture. Par ailleurs, de la même manière que toutes les relations sociales sont accompagnées d'une certaine relation de type politique, de type religieux, de type économique (2), il y a aussi des relations de type éducatif qui sont associées à ces phénomènes sociaux, car la société se fonde sur ces différents modes de relation. Enfin, on peut dire que toutes les institutions sont des supports de l'éducation. A travers les systèmes éducatifs, on peut disposer ainsi d'un instrument approprié pour analyser les liens entre les institutions, approcher les structures, identifier leurs hiérarchies internes, élucider les grandes tendances de leur dynamique.

(1) Pour en finir avec la religion de l'école, in *Esprit*, déc. 1970.

(2) C'est en raisonnant ainsi que C. MEILLASSOUX a construit son *Anthropologie économique des Gouro de Côte-d'Ivoire*.

G. Balandier a défini le pouvoir « comme résultant, pour toute société, de la nécessité de lutter contre l'entropie qui la menace de désordre » (1); de même, on peut définir l'éducation comme résultant, pour toute société, de la nécessité de lutter contre l'anomie qui la menace de disparition. Les phénomènes éducatifs sont ainsi liés aux phénomènes de pouvoir, de contrôle social. Que doit transmettre un groupe social à sa jeune génération, sinon ses fondements politiques, son équilibre social, son système de valeurs justifiant la nature de ce dernier ? Dans les sociétés qui relèvent de l'anthropologie, le système éducatif est également associé au système religieux (lui-même étroitement dépendant du système politique). En effet, à travers les formes multiples de cultes des ancêtres, l'éducation transmet un cadre idéologique où la société prend conscience d'elle-même dans son unité, son ordre et sa force. Au niveau des phénomènes économiques, l'éducation joue un rôle essentiel dans la mesure où elle forme les individus à leurs futures fonctions de producteurs et où elle leur ménage une place à l'intérieur du système de division du travail. Dans certaines sociétés, les enfants voient même leur éducation assurée par leur incorporation précoce dans le processus global de production à partir de tâches spécifiques (gardiennage des animaux, etc.). Enfin, à travers toutes ces relations, le système d'éducation, outre qu'il situe chaque individu dans l'ensemble de la société en lui conférant un certain statut, lui transmet un certain nombre de symboles de communication (dont la langue) qui le font participer à une certaine culture (au sens ethnologique du terme). Ce sont toutes ces actions de l'éducation que Durkheim a rassemblées dans une formule synthétique : « Développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné » (2). Dans toutes les sociétés, modernes ou traditionnelles, la fonction générique de l'éducation est de faire des nouveau-nés des producteurs, des sujets juridiques et des consciences (3), et à travers les faits éducatifs on peut donc appréhender toutes les instances du système social. L'analyse des systèmes d'enseignement permet ainsi de pénétrer les sociétés en profondeur dans toutes les dimensions qui les constituent, et d'appréhender leur mouvement perpétuel mais non uniforme de renouvellement de leur identité.

Vue de cette manière, l'éducation est donc essentiellement un moyen d'analyse, une sorte de révélateur, et les faits pédagogiques ne sont pas étudiés pour eux-mêmes mais dans le but d'identifier le pouvoir social qui les fonde, l'idéologie qu'ils

(1) *Anthropologie politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967, p. 43.

(2) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, édition de 1947.

(3) Voir à ce sujet le concept d'« homme » chez MARX, in *Sur les concepts fondamentaux du matérialisme historique*, dans L. ALTHUSSER, *Lire le Capital*, Maspéro, 1968, t. II.

ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE

véhiculent, les savoirs qu'ils diffusent et les conséquences qu'ils entraînent au plan de la société. C'est ainsi qu'est née la sociologie de l'éducation. Dans la première partie de cet exposé, nous allons voir comment s'est fondée cette nouvelle branche de la science sociale et les enseignements qu'elle a permis de tirer sur les systèmes d'éducation contemporains des pays développés et sur les sociétés industrielles elles-mêmes. Dans une seconde partie, nous envisagerons les connaissances nouvelles que les études de sociologie de l'enseignement ont permis de faire sur les sociétés d'Afrique noire, pour terminer avec le cas particulier du Cameroun septentrional.

La sociologie de l'éducation dans les pays industriels

Cette discipline de la sociologie est aussi vieille que la sociologie elle-même, mais elle ne s'est réellement développée que dans les toutes dernières années. Marx décrivait déjà l'éducation en vigueur à son époque comme un système visant à entretenir une certaine division *sociale* du travail, par-delà la division *technique*, et profitant à la classe dominante. En témoignent ces deux citations : « Et votre éducation à vous, n'est-elle pas, elle aussi, déterminée par la société ? N'est-elle pas l'œuvre des conditions sociales dans lesquelles vous pratiquez l'éducation, la conséquence de l'intervention directe ou indirecte de la société au moyen de l'école, etc. » (1). « Un certain rabougrissement du corps et de l'esprit est inséparable de la division du travail dans la société » (2). Il faut cependant noter que Marx ne rendait compte à ce propos que d'intuitions sociologiques qu'il n'a jamais réellement exploitées. Ce n'est que bien plus tard, avec Durkheim, que le caractère social de l'éducation a été véritablement établi, et toutes les recherches actuelles ont pour base de référence les analyses durkheimiennes.

L'apport de Durkheim peut être ramené à trois éléments principaux :

— La mise en évidence du caractère de *nécessité sociale* de l'éducation, qui comporte un double aspect. Tout d'abord, aucune société ne peut y échapper si elle veut continuer à être : « L'éducation est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (3). Ensuite, et par conséquent, cette nécessité s'impose aux individus qui font partie de la société, et c'est là que s'exerce en premier lieu la coercition sociale : « Chaque société, à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus d'une manière généralement irrésistible » (4). Et l'on sait que chez Durkheim un des critères de l'existence du fait social est l'action de coercition qu'il exerce.

(1) *Le Manifeste communiste*, p. 178, in K. MARX, *Œuvres*, t. I, Bibliothèque de la Pléiade.

(2) *Le Capital*, liv. I, p. 906, *ibid.*

(3) *Education et sociologie*, Paris, Félix Alcan, 1922.

(4) *Ibid.*

— La mise en évidence du caractère *fonctionnel* de l'éducation ; sa fonction fondamentale est d'intégration sociale, fonction qu'elle assume en entretenant dans la société un certain degré nécessaire d'homogénéité et de diversité : « L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective » (1). C'est le rôle de socialisation. Toutefois, cette homogénéité ne peut aller sans un certain degré de diversité, car, sans elle, toute coopération dans la vie sociale serait impossible : « L'éducation assure la persistance de cette diversité nécessaire en se diversifiant elle-même et en se spécialisant » (1). C'est le rôle de différenciation sociale. Ainsi, toute société doit, pour exister, former un ensemble coopératif bien intégré. C'est à l'éducation qu'est dévolue cette tâche.

— La mise en évidence du caractère *dépendant* de l'éducation. L'éducation étant une émanation de la société, elle dépend étroitement de la nature de celle-ci : « On ne peut faire qu'une société ait, à un moment donné, un autre système d'éducation que celui qui est impliqué dans sa structure » (1). L'éducation étant une institution sociale, c'est-à-dire « un ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes qui constituent des faits parfaitement définis et qui ont la même réalité que les autres faits sociaux » (1), elle dépend de la nature des autres institutions : « Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. » (1). En résumé, tout système d'éducation est dépendant de l'histoire et de la structure de la société à laquelle il ressortit. On peut voir aussi, à travers tout cela, que la conception que Durkheim se faisait de l'éducation dépendait étroitement de la conception qu'il se faisait de la société.

A la suite de Durkheim, M. Mauss ne s'est pas préoccupé spécialement de l'éducation, mais ses réflexions de sociologie générale et ses suggestions pour orienter la recherche vers des voies jusque-là inexplorées ont fait faire de grands progrès à la science sociale. Dans le domaine qui nous intéresse, il a beaucoup insisté sur la subordination du psychologique au sociologique, et sur le fait que l'éducation des enfants porte la marque des structures sociales jusque dans le détail des conduites et des coutumes. Il a par ailleurs mis en lumière la nature de toute culture comme un ensemble de systèmes symboliques parmi lesquels l'éducation est le système des médiations entre les générations, introduisant aux autres systèmes que sont le langage, les rapports économiques, la religion, les rapports de parenté, etc. Ces différents systèmes entretiennent des rapports entre eux qui dépendent de leurs conditions propres de fonctionnement, chacun ayant son rythme particulier d'évolution, d'où l'existence de différentes sortes de décalages.

(1) *Ibid.*

ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE

Malgré la forte impulsion de ces ancêtres illustres, la sociologie de l'éducation n'a réellement pris son essor que dans les dix dernières années (1), essor qui a coïncidé avec une crise mondiale de l'éducation. En effet, dans le *Traité de sociologie*, publié en 1958 sous la direction de G. Gurvitch, si l'on trouve des études telles que « sociologie de l'art », de la « musique », de la « littérature », du « droit », de la « connaissance », on ne trouve pas de chapitre sur la sociologie de l'éducation. Les années 60 au contraire ont vu subitement paraître de très nombreux travaux émanant principalement des pays industriels. D'une manière succincte, on peut faire ressortir trois traits dominants de l'ensemble de ces études (2).

Les analystes les plus avancés mettent en relief le caractère d'imposition, de contrainte, de coercition et même de *violence* de l'action des systèmes d'enseignement. Cette violence de l'enseignement est associée à la violence du maintien de l'ordre politique et à la domination exercée par ce dernier. En voici quelques exemples :

— « L'éducation est un fait social. Cela signifie que les fins assignées à l'enseignement seront toujours déterminées à l'extérieur de l'individu, par la société ; et que les moyens mis en œuvre pour réaliser la socialisation ne seront jamais hétérogènes par rapport à ceux que la société utilise plus tard pour maintenir les adultes dans le droit fil de ses normes — à savoir le système des *contraintes morales, juridiques et policières* » (René Lourau) (3). (*C'est nous qui soulignons.*)

— « On comprend que le terme de *violence symbolique*... se soit imposé pour signifier l'unité théorique de toutes les actions caractérisées par le double arbitraire de l'imposition symbolique, en même temps que l'appartenance de cette théorie générale des actions de violence symbolique (qu'elles soient exercées par le guérisseur, le sorcier, le prêtre, le prophète, le propagandiste, le professeur, le psychiatre ou le psychanalyste) à une théorie générale de la violence et de la violence légitime, appartenance dont témoignent directement la substituabilité des différentes formes de violence sociale et indirectement l'homologie entre le monopole scolaire de la violence symbolique légitime et le monopole étatique de l'exercice légitime de la violence physique » (P. Bourdieu et J.-C. Passeron) (4).

— « Si mon hypothèse est exacte, il faut admettre que la fonction primaire

(1) Mention spéciale doit cependant être faite à E. GOBLOT et son ouvrage *La barrière et le niveau*, paru à la librairie Félix Alcan en 1925.

(2) Ce sont des études qui portent essentiellement sur les systèmes d'enseignement, c'est-à-dire sur la forme la plus élaborée et formalisée de l'éducation dans les sociétés modernes. Il est difficile de dissocier les influences particulières de l'éducation familiale et de l'école, dans la mesure où, au niveau de la société globale, il n'y a pas de hiatus entre la famille et l'école en tant qu'ils ressortissent à un système homogène de contraintes de socialisation. C'est pourquoi nous utilisons le terme général de sociologie de l'éducation pour parler des sociétés modernes. Il n'en va pas de même en Afrique noire, où ce hiatus est patent. C'est pourquoi nous utiliserons à ce propos le terme plus spécifique de sociologie de l'enseignement.

(3) La société institutrice, in *Les Temps modernes*, mars 1969, n° 273, p. 1649.

(4) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, p. 11.

de la communication écrite est de faciliter l'asservissement » (F. Oury et A. Vasquez) (1).

Et, pour étayer leur assertion, nos auteurs utilisent cette citation de Lévi-Strauss :

— « Si l'écriture n'a pas suffi à consolider les connaissances, elle était peut-être indispensable pour affermir les dominations. Regardons plus près de nous : l'action systématique des Etats européens en faveur de l'instruction obligatoire, qui se développe au cours du XIX^e siècle, va de pair avec l'extension du service militaire et la prolétarianisation, la lutte contre l'analphabétisme se confond ainsi avec le renforcement du contrôle des citoyens par le Pouvoir. Car il faut que tous sachent lire pour que ce dernier puisse dire : nul n'est censé ignorer la loi » (*Tristes tropiques*, p. 266, Editions Plon, coll. « 10-18 »).

Cette violence apparemment uniforme et émanant de la société globale (2) s'exerce en fait au profit de certains groupes privilégiés de la société. C'est le deuxième trait. Cette contrainte sociale qui s'exprime à travers les systèmes d'éducation a pour finalité objective l'entretien des inégalités sociales et le maintien d'une certaine élite qui monopolise les postes les plus prestigieux sur les plans politique, économique et culturel. Cette violence est en réalité modulée selon la classe d'appartenance des enfants sur lesquels elle agit : plus l'on s'éloigne de l'élite, plus la coercition est forte, car il existe au sein de chaque société une culture dominante transmise par l'école, et les enfants des classes défavorisées, en passant par celle-ci, doivent subir à la fois enculturation et acculturation. La plupart des auteurs soulignent que l'école est le produit d'une certaine structure sociale et en même temps l'instrument de la préservation de celle-ci. Ce qui frappe le plus, c'est en quelque sorte le caractère d'inéluctabilité de ce processus, quel que soit le type de société (3) et le coefficient d'égalitarisme dont on peut affecter l'idéologie des hommes au pouvoir dans ces sociétés. Toutes ces analyses des systèmes d'éducation des pays des zones tempérées nous renseignent autant sur la nature particulière des sociétés concernées que sur la nature profonde de toute société humaine, marquée au sceau de l'inégalité fondamentale. Les systèmes d'éducation des pays développés présentent deux caractéristiques communes : ils sont la voie obligatoire d'accès aux statuts les plus élevés, particulièrement par le passage à l'Université, et ils s'affichent tous officiellement comme des systèmes « ouverts », c'est-à-dire que le cursus universitaire est théoriquement accessible à tous. Or, que ce soit dans les pays anglo-saxons, en France ou dans les pays socialistes, un mécanisme de sélection sociale intervient à l'entrée de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur, qui a pour effet de dresser des barrières très difficilement franchissables par les enfants appartenant à certains groupes sociaux.

(1) Problèmes de l'éducation dans les pays du Tiers Monde, in *Les Temps modernes*, mai-juin 1968, n° 264, p. 1962.

(2) C'est ainsi du moins que l'envisageait Durkheim.

(3) Dans la sphère des sociétés dites industrielles.

ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE

Dans les pays anglo-saxons, c'est surtout le rôle du statut socio-économique qui a été mis en évidence : « The higher the occupation of the breadwinner in the student's family, the greater his level of achievement » (1). Ce statut socio-économique est lui-même dépendant d'un certain nombre de variables confluentes : avantage des blancs sur les noirs, des urbains sur les ruraux, etc. C'est le libéralisme même du système d'éducation américain qui est le facteur principal de sélection sociale et de conservation des inégalités. Si beaucoup de jeunes Américains accèdent à l'Université, cela ne veut pas dire que ce mouvement de mobilité sociale ascendante soit suffisant pour changer la structure de répartition des statuts supérieurs et ait pour conséquence un partage équitable de ces derniers entre les enfants issus des différentes catégories sociales. Il y a des niveaux très différents dans l'enseignement supérieur américain, et les Universités les plus valorisées sont aussi les plus chères, et par conséquent réservées à l'élite socio-économique.

En France, les études récentes de sociologie de l'éducation ont montré « une série de contradictions pénibles entre les exigences morales de l'idéologie démocratique officielle et le fonctionnement effectif du système d'éducation » (2). De fait, la démocratisation de l'enseignement est régulière, mais extrêmement lente, et les structures sociales n'en sont pas du tout bouleversées, mais au contraire, reproduites. Ce mécanisme de reproduction sociale a été démonté par P. Bourdieu et J.-C. Passeron (3) : l'école produit un type de structure sociale identique au type de structure sociale dont elle est le produit parce qu'elle exige des élèves de se conformer à certains modèles, de sacrifier à certains rites, d'utiliser un certain langage pour lesquels les enfants des classes supérieures sont prédisposés par leur héritage socio-culturel, et non en fonction de « dons » particuliers. Cette existence d'une culture dominante à l'école entraîne l'élimination des enfants issus des milieux sociaux qui ne ressortissent pas à cette culture et donc leur nonaccès à l'Université et aux statuts supérieurs qui en découlent. La subtilité avec laquelle s'effectue cette élimination permet de garder les apparences de l'égalité de tous face à l'école ; en effet, cette élimination n'intervient pas tant à la suite d'échecs à différents examens (4) qu'à la suite d'abandons volontaires : l'idéologie de la culture dominante et du don s'impose avec une telle force que les familles des milieux ruraux et ouvriers n'orientent pas volontiers leurs enfants vers les cycles longs en pensant qu'ils ne sont pas

(1) Peter H. Rossi, Social factors in Academic Achievement : A Brief Review, in *Education, Economy and Society*, p. 269, edited by A. H. HALSEY, Jean FLOUD et C. Arnold ANDERSON, New York, The Free Press, 1961.

(2) A. PEARSE, Les sociologues et l'éducation, in *Rev. Int. Sc. Soc.*, Unesco, 1967, vol. XIX, n° 3, p. 342.

(3) In *La reproduction*.

(4) Examens face auxquels tous les candidats sont apparemment à égalité, ce qui tend à perpétuer le mythe de l'examen « juste ».

faits pour eux (1). Les études françaises de sociologie de l'éducation montrent ainsi de quelle manière la société globale entretient l'identité de sa structure en induisant en définitive à travers son système d'éducation des motivations et des comportements spécifiques, orientant vers une destinée de classe, plutôt que des capacités ou des aptitudes.

Des informations analogues portant sur les systèmes d'éducation de l'Europe de l'Est nous sont fournies par une étude récente (2). Dans ces sociétés qui ont complètement bouleversé leurs fondements économiques, juridico-politiques et idéologiques dans le but de supprimer la structure des classes sociales, au profit d'une stratification beaucoup plus souple et favorisant largement les processus de mobilité sociale, on voit se mettre en place un mécanisme de sélection profitant à un groupe privilégié, l'*intelligentsia*. Le mécanisme de cette sélection a été analysé par l'auteur. Il nous montre pour commencer la constitution du monopole de l'Université dans le modelage de la nouvelle société socialiste : d'une part le système doit inévitablement sélectionner les meilleurs pour leur confier les tâches les plus qualifiées afin d'assurer un développement optimum, et d'autre part le talent doit passer par la peau d'âne, et non plus s'appuyer sur la naissance ou le capital, pour se faire valoir. Il en découle un type de stratification sociale qui est fonction de la division technique du travail : manuels (ouvriers, paysans) et non-manuels (*intelligentsia*). Malgré tous les efforts des dirigeants politiques pour ouvrir l'accès à la *strate* la plus élevée d'une manière égale pour tous les milieux, et donc en favorisant en particulier l'entrée à l'Université des enfants des travailleurs manuels, un processus s'exerçant au profit des enfants de l'*intelligentsia* (largement surreprésentés à l'Université), s'est instauré dans les pays socialistes. Là comme dans les pays « capitalistes », « la neutralité formelle des procédures dissimule le jeu réel de la variable sociale » (3). Cette sélection opérant au détriment des « manuels » est le produit de la conjonction de deux phénomènes : d'une part des différences dans les aspirations sociales en fonction du milieu d'origine, qui traduisent des différences dans « la rationalité économique de la prise de conscience du temps » (4) et qui influent en dernier lieu sur « la décision ou non de se porter candidat à l'école supérieure », et d'autre part « cette tendance du système universitaire à choisir les sujets les mieux préparés à recevoir son enseignement » (5).

Cette notation nous introduit au dernier des traits dominants

(1) Cf. le sondage Sofres cité dans *L'Express*, janv. 1971, n° 1020 : « 58 % des Français pensent que la possibilité de faire des études dépend plus de l'intelligence que du milieu social. Dans l'ordre des facteurs de réussite, la conscience professionnelle est placée en tête (44 %), puis l'intelligence (26 %), l'instruction (16 %) et enfin le milieu social (13 %) ! »

(2) J. MARKIEWICZ-LAGNEAU, *Education, égalité et socialisme*, Paris, Edit. Anthropos, 1969.

(3) *Id.*, *ibid.*, p. 144.

(4) *Id.*, *ibid.*, p. 142.

(5) *Id.*, *ibid.*, p. 113.

des récentes études de sociologie de l'éducation dans les pays industriels : la mise en relief du décalage qui se développe entre l'institution scolaire et le reste de la société, décalage qui débouche sur une crise actuelle de l'éducation. Ce décalage tient à deux séries de raisons. La première repose sur le caractère rigide de l'institution scolaire et sur la tendance particulière des systèmes éducatifs à « l'autonomisation ». Pour le comprendre, il faut replacer ces systèmes dans leur dimension historique et les resituer par rapport à la fonction fondamentale qu'ils remplissent dans toute société. La fonction primitive de l'éducation étant de conservation sociale et de renouvellement des conditions d'existence de la société par la transmission d'un corps de valeurs éprouvées, la logique propre de fonctionnement des systèmes éducatifs a pour conséquence une accentuation de ce conservatisme et de la volonté d'intangibilité des normes transmises. Les individus chargés d'assurer la bonne marche du système se sentent investis d'une mission sacrée en tant que dépositaires des valeurs de la société et tendent tout naturellement au misonéisme (1). La seconde série de raisons repose sur les différences de temporalité entre les diverses instances de la société industrielle. L'instance économique en particulier est marquée par une accélération continue du progrès technique. Elle a pour conséquence un rythme extrêmement rapide d'évolution des rapports sociaux dû à l'industrialisation et à l'urbanisation. Ces changements rapides dans les rapports liés au travail et à la résidence en appellent d'autres dans les autres secteurs de la vie sociale et provoquent en particulier toute une série de pressions sur le système d'éducation qui, en comparaison, n'évolue pas. C'est la crise, aggravée par l'explosion des effectifs et la mise en question de l'éthique scolaire, maintenant assimilée à une éthique de classe.

Une institution qui s'exerce avec violence, qui sert à l'entretien des inégalités sociales et qui se refuse au changement de manière rigide malgré son déséquilibre d'avec le reste de la société ne peut être remise en question que d'une manière violente et globale qui retentisse sur toute la société. Tout cela nous ramène à la première définition sociologique que Durkheim donnait de l'éducation : « Un ensemble de pratiques et d'institutions qui se sont organisées lentement au cours du temps, qui sont solidaires de toutes les autres institutions sociales et qui les expriment, qui, par conséquent, ne peuvent pas plus être changées à volonté que la structure même de la société » (2). La pratique sociale (mai 1968 à Paris, les émeutes de Berkeley, etc.) a confirmé la théorie sociologique.

Sociologie de l'enseignement en Afrique noire

Dans le prolongement des études sur les sociétés industrielles, plusieurs recherches ont été entreprises dans la dernière décennie

(1) Cf. V. ISAMBERT-JAMATI, La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs, in *Rev. franç. Sociol.*, 1966, VII, pp. 306-324.

(2) In *Education et sociologie*, Paris, Félix Alcan, 1922.

sur les systèmes d'enseignement en Afrique noire (en particulier Sénégal, Côte-d'Ivoire, Ghana, Cameroun). En tirant les leçons des unes et des autres, le point de liaison étant constitué par le fait que les systèmes d'enseignement d'une grande partie de l'Afrique noire ne sont guère que des systèmes européens exportés, on peut élaborer une méthode nouvelle d'approche des dynamismes des sociétés africaines. En effet, dans ces régions où des sociétés globales sont en contact et en rapports de force, où la colonisation se prolonge dans un certain type de domination, et où s'affrontent tradition et modernité, la sociologie de l'enseignement permet tout à la fois de garder un fil directeur dans l'analyse d'ensembles encore non structurés, et donc difficiles à appréhender, et d'identifier à la base la nature, les ressorts et les tendances des changements sociaux en cours.

Les systèmes d'enseignement actuellement en vigueur en Afrique noire présentent la caractéristique commune d'être non pas le fruit d'une longue évolution nationale, mais le résultat d'une transplantation pure et simple des systèmes des ex-métropoles (1). La sociologie de l'enseignement en Afrique noire devra donc tenir compte de ces deux données essentielles : d'une part les relations qu'entretient l'école avec sa société d'origine, c'est-à-dire la métropole, d'autre part les relations qu'elle entretient avec les sociétés sur lesquelles elle intervient, c'est-à-dire la multitude des sociétés traditionnelles qui ont subi le joug colonial.

Le phénomène colonial peut être caractérisé par la démarche de sociétés globales expansionnistes qui se sont exportées dans le but d'absorber d'autres sociétés, but voilé sous les termes nobles de « civiliser » (2), « éduquer », etc. Dans cette perspective, l'introduction de l'école en Afrique par le colonisateur n'est pas à séparer de l'introduction conjointe de l'économie de marché, de la religion chrétienne et de l'état moderne dont l'école était parfaitement dépendante. On peut dire ainsi que l'enseignement n'a été que l'un des instruments de la pénétration coloniale, au service de la domination politique, de l'exploitation économique et du prosélytisme religieux. Il faut ajouter que cette pénétration a été violente, et que les marchands, les missionnaires, les administrateurs et les instituteurs furent toujours précédés, accompagnés ou suivis par les soldats. On voit ainsi le double caractère de violence de l'école en Afrique noire : le premier par l'imposition de son existence même, et le second par l'imposition de l'arbitraire culturel qu'elle diffuse.

A l'Indépendance, on a assisté à la perpétuation paradoxale du système de domination dont on prétendait s'affranchir. Mais le paradoxe n'était qu'apparent. En effet, les nouveaux Etats indépendants sont des entités géographiques héritées du découpage colonial. Jusqu'alors leur unité politique avait tenu à la puissance du pays colonisateur qui réprimait sévèrement les tentatives de

(1) Hormis la Guinée et le Mali.

(2) Actuellement on emploie le terme « développer ».

désagrégation. Les nouveaux chefs d'Etat africains se sont ainsi trouvés à la tête de pays dont l'unité était tout artificielle, et qu'il fallait, à partir de *micro-sociétés* traditionnelles très différenciées, transformer en société globale au niveau d'une nation moderne. Pour ce faire, il était nécessaire d'étendre l'autorité de chaque nouvel Etat à tout le pays, et de créer une conscience nationale. Les moyens dont on disposait étaient ceux dont on avait hérité de l'ancienne puissance coloniale, et l'aide de celle-ci se révélait indispensable pour les utiliser. Un autre choix était-il possible ?

Dans l'éventail de ces moyens de la pénétration du pouvoir étatique et de l'instauration d'une conscience nationale, les systèmes d'enseignement sont privilégiés. En effet, l'école, expression la plus élaborée des systèmes modernes d'éducation, exerce sa fonction essentielle non pas tant par les savoirs dont elle assure la transmission que par les normes sociales dont elle assure l'intégration coercitive. Ces normes sociales sont intégrées par l'ordre et la contrainte qui organisent la transmission des savoirs. Le caractère fondamental de l'école est « modélisant » et disciplinaire : contrainte d'apprentissage d'un savoir, d'une langue, de la vie en groupe, de l'autorité (de l'Etat...). L'école est un apprentissage social disciplinaire.

Or, si les systèmes d'enseignement actuels en Afrique noire sont des instruments privilégiés au service des Etats indépendants, la structure de ces systèmes est calquée sur celle de l'ancienne métropole. L'exemple particulier de l'Afrique noire francophone nous montre comment, sous trois aspects au moins, le système d'enseignement en vigueur est un héritage colonial :

— Tout d'abord, on constate une homologie très grande entre le système français et les systèmes appliqués en Afrique noire francophone sur le plan des cycles d'enseignement, des programmes, de la pédagogie et des sanctions. En ce qui concerne les cycles, la division en cycles primaire, secondaire (court et long) et supérieur est identique. Au niveau des programmes, des variations de détail portant en particulier sur l'histoire et la géographie n'ont pas changé le fond de l'enseignement qui reste un enseignement général (surtout dans le primaire), sans lien réel avec le milieu ambiant. La pédagogie a également peu varié, ne requérant toujours qu'une participation passive des élèves. L'organisation des sanctions est restée la même : discipline quasi militaire, classements hiérarchiques en fonction des notes, système des examens par lesquels tout le monde doit passer pour avoir une existence scolaire. Une évaluation du système français a été faite récemment par des experts de l'O.C.D.E. (1). Cette évaluation peut être, de manière encore plus caricaturale, appliquée à l'Afrique francophone : outre l'importance accordée au talent littéraire et à l'abstraction — caractéristique commune des systèmes européens — le système français met l'accent sur la recherche de l'égalité. Mais, disent les rapporteurs, « la recherche de l'égalité a

(1) Cf. *Le Monde* du 20 mai 1970.

pris en France un caractère surtout légal et juridique. Tous les citoyens devaient subir les mêmes examens, les concours devaient être normalisés... Le souci de l'égalité appliqué à l'enseignement a été à l'origine d'un esprit de compétition très développé, d'un respect pour les rangs et les grades, et du rôle déterminant joué par les examens. Il a favorisé l'éclosion d'un type d'enseignement visant au savoir encyclopédique. L'enseignement français a été probablement celui qui attendait des élèves qu'ils acquièrent, dès leur plus jeune âge, la plus grande quantité de connaissances... ». En Afrique cela se traduit par une course effrénée aux examens (C.E.P.E., B.E.P.C.), et une très grande proportion d'abandons, de redoublements et d'échecs. L'échec à un examen est plus grave en Afrique qu'en France, car c'est un échec sociologique : on ne peut revenir à son milieu d'origine, parce qu'on est complètement déculturé, on a perdu toute motivation pour le travail de la terre, occupation infériorisante, et on ne peut, sans diplôme, s'intégrer au secteur moderne. On entre alors dans le purgatoire socio-économique des chômeurs urbains.

— On constate une homologie supplémentaire, celle des valeurs transmises, ce qui a pour conséquence de faire exercer à l'enseignement en Afrique francophone quelques-unes des fonctions qu'il remplit en France. La tendance française, qui consiste à valoriser les « humanités » dans les études, tendance qui manifeste déjà un certain décalage d'avec les besoins réels de la société industrielle, se traduit en Afrique non seulement par une dévalorisation des cycles courts au profit des cycles longs (1), mais encore par la prééminence du classique sur le moderne ou le technique, alors que la nécessité de l'extension de ces derniers est encore plus grande qu'en France, étant donné les besoins du développement. Une étude effectuée en Côte-d'Ivoire a abouti à des conclusions suivantes :

« Tout d'abord, les sections les plus valorisées de l'ordre d'enseignement le plus haut placé dans la hiérarchie des écoles (sections classiques des lycées) tendent à recruter leurs élèves au sein des milieux économiquement et socialement les plus favorisés, ici au sein des milieux dont les contacts avec la culture européenne ont été les plus anciens et les plus intenses. Deuxièmement, la population classique tend à mieux réussir scolairement que la population moderne. Enfin et en dernier lieu, aux différences relatives à leur origine sociale, aux différences relatives à leur niveau d'adaptation académique s'ajoutent les différences relatives à leur niveau d'aspiration professionnelle. En Afrique comme en France, l'élite cherche à se perpétuer. En ce sens, les systèmes d'enseignement dans les deux pays remplissent des fonctions analogues » (2).

— Enfin, on peut voir un dernier aspect de l'enseignement en Afrique noire francophone qui le qualifie d'héritage colonial.

(1) Ce qui est tout à fait normal, étant donné que le niveau d'instruction d'un individu, qu'il soit Sénégalais, Ivoirien ou Camerounais, est le déterminant essentiel de son statut socio-économique dans la nation.

(2) R. CLIGNET et P. FOSTER, La prééminence de l'enseignement classique en Côte-d'Ivoire. Un exemple d'assimilation, in *Rev. franç. Sociol.*, 1966, VII, pp. 32-47.

L'enseignement colonial avait pour but à l'origine de former un nombre limité d'élèves en fonction des besoins particuliers d'emplois du système colonial : employés de bureau, interprètes, fonctionnaires, infirmiers, etc. C'était des emplois du secteur tertiaire. L'élite des blancs travaillant dans l'administration, les premiers Africains scolarisés ayant accédé à des emplois administratifs et ainsi participé au prestige de l'élite blanche, il se produisit dans la perception sociale des populations une assimilation entre scolarisation - emploi de bureau - réussite sociale et statut prestigieux. Ainsi toute aspiration à l'évolution moderniste s'est confondue avec l'aspiration au travail bureaucratique. Si cette logique du système d'enseignement était fonctionnelle au temps de la colonisation, elle devint parfaitement dysfonctionnelle dans le système post-colonial (1), quand s'est développée la scolarisation de masse. La valorisation extrême de la fonction publique dans les Etats africains indépendants, souvent dénoncée, se trouve reliée à la valorisation des diplômes en tant qu'héritage colonial. Le seul secteur de promotion sociale effective est le secteur public administratif, le plus gros fournisseur d'emplois dûment hiérarchisés en fonction des niveaux d'instruction, et le secteur privé commercial et industriel est extrêmement réduit ; les pays développés veulent limiter le rôle économique de leurs anciennes possessions à celui de fournisseurs de matières premières. Il y a dans les populations africaines les plus marquées par le contact avec l'Occident une très forte demande d'éducation. Ce désir de l'élévation du niveau socio-économique exerce une forte pression sur les gouvernants qui se voient contraints d'accroître le secteur administratif jusqu'à l'hypertrophie.

Malgré cette homologie de structures et de fonctions entre le système de l'ex-métropole et les systèmes d'enseignement de l'Afrique noire francophone, homologie à fondement historique et sociologique, il y a des différences très importantes à noter. Elles sont dues au fait, évident, que les systèmes d'enseignement en Afrique noire s'exercent sur des structures sociales totalement différentes des structures européennes. Les deux différences principales sont pour nous les suivantes :

— La première tient au double décalage des systèmes d'enseignement en Afrique noire. Bien qu'ils soient trop conservateurs et marqués par le passé colonial pour le type de modernité auquel les jeunes Etats aspirent, ce qui a pour conséquence de former des cadres inadaptés aux besoins du développement, ils sont cependant très « modernes » par rapport aux sociétés traditionnelles sur lesquelles ils interviennent et où opèrent des processus relativement rigides de stratification sociale, ce qui a pour conséquence d'entraîner une très grande mobilité sociale. Ces sociétés traditionnelles disposent pour la plupart (celles qui sont sans écriture) de systèmes informels d'éducation, et les deux fonctions de base de

(1) Voir à ce sujet : P. HUGON, Intégration de l'enseignement africain au développement, in *Rev. Tiers Monde*, janv.-mars 1970, t. XI, n° 41.

ceux-ci, les fonctions d'homogénéisation et de différenciation, s'exercent toujours de manière relativement harmonieuse pour l'équilibre de la société. Il n'en est plus de même quand s'introduisent des modèles formels d'éducation comme ceux de l'école. Floud et Halsey situent ce problème d'une manière générale :

« Un nouvel ensemble de problèmes purement sociologiques est créé aussitôt que les tâches éducatives sont remplies par des agents spécialisés, parce que la possibilité intervient alors que ceux-ci peuvent se comporter comme des variables relativement indépendantes du système social, promouvant ou retardant le changement et produisant des conséquences inattendues aussi bien qu'attendues, et dysfonctionnelles aussi bien que fonctionnelles » (1).

Il ne fait pas de doute que ces conséquences ont été dysfonctionnelles pour beaucoup de sociétés en Afrique noire :

« L'éducation occidentale était dysfonctionnelle pour les structures sociales traditionnelles et les systèmes de différenciation du statut, dans une grande mesure indépendants de ce qu'enseignaient les écoles, puisque l'éducation formelle constituait une nouvelle dimension de la structure sociale » (2).

En effet, l'école est le moteur de nouveaux processus de stratification sociale. Les systèmes d'enseignement transplantés ont favorisé « la naissance de nouvelles conceptions du statut social, basé non plus sur la naissance mais sur la formation acquise, la place tenue dans la hiérarchie professionnelle, le niveau de vie » (3). Ces nouvelles conceptions du statut social, jointes à la scolarisation de masse instaurée à l'Indépendance, ont entraîné tout naturellement une mobilité sociale beaucoup plus importante qu'en Europe, où la scolarisation est beaucoup plus ancienne et où l'école joue maintenant un rôle très conservateur.

Les systèmes d'enseignement en Afrique sont ainsi très ouverts et possèdent un recrutement démocratique quant à l'origine socio-professionnelle des élèves. Prenons l'exemple du Sénégal. La population des élèves de sixième de ce pays possède les caractéristiques suivantes, comparées avec celles de la population totale du pays (4) :

<i>Professions</i>	<i>Population du Sénégal (I)</i>	<i>Population des sixièmes (II)</i>	<i>Indice (III/I)</i>
Agriculture	72 %	32 %	0,4
Non-cadres	26 -	51 -	2,0
Cadres	2 -	17 -	7,5

(1) The Sociology of Education, in *Current Sociology*, London, Basil Blackwell, 1958, VII, n° 3, p. 168.

(2) P. FOSTER, *Education and Social Change in Ghana*, London, Routledge & Kegan Paul, 1965, p. 7.

(3) V. CAMPION-VINCENT, *Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal*, in *Sociologie des mutations* (publié sous la direction de G. BALANDIER), Paris, Anthropos, 1970, pp. 437-450.

(4) Source : *ibid.*

ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE

On constate évidemment une sur-représentation des enfants issus de familles de cadres (indice : 7,5) et une sous-représentation des élèves d'origine agricole (0,4). Cependant, les cadres ne représentent que 17 % de la population scolaire, les non-cadres 51 %, et les agriculteurs 32 %. On peut donc dire que le système d'enseignement est relativement ouvert à toutes les strates socio-professionnelles.

Le degré d'urbanisation du lieu de résidence des parents manifeste une ouverture identique (1) :

<i>Degré d'urbanisation</i>	<i>Popul. du Sénégal (I)</i>	<i>Popul. des sixièmes (II)</i>	<i>Indice (II/I)</i>
Rural	63 %	22 %	0,34
Semi-urbain	16 -	28 -	1,77
Urbain	10 -	24 -	2,29
Capitale	11 -	25 -	2,31

Cette ouverture est confirmée par un autre critère, celui du niveau d'instruction des parents (1) :

<i>Niveau d'instruction des parents d'élèves des sixièmes</i>	
Non-scolarisés	56 %
Education primaire	25 -
— secondaire	13 -
— supérieure	5 -

Les classes de sixième du Sénégal sont ainsi peuplées à 56 % d'élèves dont les parents n'ont suivi aucun enseignement. Etant donné le faible taux de scolarisation générale du pays (11 % de la population des hommes âgés de plus de dix ans savent lire et écrire le français, la langue d'enseignement), et le taux encore plus faible de scolarisation secondaire, on constate donc que l'enseignement est un instrument effectif de mobilité sociale en pénétrant largement dans les milieux encore non scolarisés.

Cependant, tous ces tableaux peuvent être interprétés dans un autre sens, celui de l'existence de mécanismes d'autosélection analogues à ceux qui jouent en Occident, à savoir que les enfants dont les parents ont été à l'école, travaillent dans le secteur moderne de l'économie et résident dans les agglomérations urbaines ont de plus grandes chances d'accéder à l'enseignement secondaire. On pourrait donc dire que ces interprétations sont dans une certaine mesure contradictoires, puisqu'elles concluent d'une part à une ouverture certaine du système d'enseignement et d'autre part à l'existence de mécanismes d'autosélection des milieux privilégiés. Il semble en fait qu'il faille utiliser des variables sociales autres que la catégorie socio-professionnelle, le degré d'urbanisation ou le niveau d'instruction des parents pour comprendre

(1) Source : *ibid.*

ces phénomènes en apparence antinomiques, car ces variables sont associées à une variable plus fondamentale, qui fait référence à une structuration sociale de type traditionnel, l'ethnie.

— C'est à ce niveau que l'on peut situer la deuxième grande différence entre les systèmes d'enseignement européens et les systèmes d'enseignement africains : ces derniers fonctionnent en référence non pas à des inégalités de classes sociales, mais à des différences de groupes ethniques. Continuons avec l'exemple du Sénégal, en comparant maintenant la population totale et la population des sixièmes en fonction des ethnies (1) :

Ethnies	Popul.	Popul.	Indice (II/I)
	du Sénégal (I)	des sixièmes (II)	
Wolof	37 %	52 %	1,40
Autres ethnies sénégalaises	60 -	41 -	0,67
Africains non-Sénég.	1 -	2 -	2,11
— non-Afric.	2 -	6 -	2,90

Ce tableau nous montre que les Wolof rassemblent à eux seuls plus d'élèves que l'ensemble de toutes les autres ethnies du Sénégal, alors que la population totale de ces dernières est presque deux fois plus importante. De plus, en rapport avec les trois variables évoquées plus haut, les Wolof montrent également qu'ils sont dans l'ensemble plus urbanisés (88 % de non-ruraux), qu'ils ont un niveau d'instruction plus élevé (45 % de scolarisés) et qu'ils travaillent davantage dans le secteur moderne de l'économie (56 %) que les autres ethnies (42 % de ruraux, 72 % sans instruction et 65 % travaillant dans le secteur traditionnel).

On voit donc que les variables utilisées pour analyser les sociétés européennes, telles que celles d'urbanisation, de niveau d'instruction, de catégorie socio-professionnelle, et qui dans ces sociétés permettent des interprétations globales par leur association dans une variable plus générale que sont les classes sociales, ne permettent dans les sociétés africaines des interprétations d'ensemble que si elles sont associées dans la variable ethnique. C'est du moins ce que l'on peut conclure à partir de l'exemple sénégalais (2). Mais il y a d'autres exemples. Ainsi le groupe des Agni de Côte-d'Ivoire a une représentation dans l'enseignement secondaire trois fois supérieure à son pourcentage dans la population totale (3). Il en est de même du groupe des Merina à Madagascar, où il compte 60 % des effectifs de l'enseignement secondaire, alors qu'il ne représente que le quart de la population totale de Madagas-

(1) Source : *ibid.*

(2) Ainsi le fait de dire que le système d'enseignement est ouvert reste valable, il faut simplement ajouter que toutes les ethnies n'y adhèrent pas de manière égale.

(3) Cf. R. CLIGNET et P. FOSTER, *The Fortunate Few : A Study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast*, Northwestern University Press, 1966, pp. 52 et 79.

car (1). Un dernier exemple, celui du Cameroun : la région Sud-Ouest (peuplée en majorité de Bamileke) a fourni en 1969 85,5 % de tous les candidats au baccalauréat du pays (2). R. Clignet, dans une étude sur l'enseignement secondaire dans l'Afrique de l'Ouest, aboutit à la conclusion suivante :

... en Afrique, les différences ethniques dans les attitudes ne semblent pas être profondément érodées par l'école... Si les attitudes des étudiants issus d'ethnies différentes restent bien distinctes, on peut voir qu'une telle diversité est encore plus caractéristique dans d'autres environnements sociaux (que l'école)... Les populations au niveau identique de participation au secteur moderne de l'économie ou vivant dans un voisinage urbain comparable sont beaucoup plus diversifiées et donc plus susceptibles de garder leurs normes et leurs valeurs traditionnelles. Au moins à court terme, cette observation nous conduit à penser que le changement social ne supprime pas les tensions et les clivages ethniques traditionnels. La persistance des particularismes ethniques reste un des obstacles majeurs à surmonter par les nations africaines dans leur processus de croissance » (3).

Il semble ainsi qu'en Afrique noire ce soit l'appartenance ethnique, et non l'appartenance à de problématiques classes sociales qui détermine avant tout les comportements vis-à-vis du système d'enseignement et de manière concomitante à tout ce qui touche à la modernité. Cela tient au fait que ces groupes ethniques sont des sociétés globales au sens gurvitchien du terme, et qu'ils réagissent en tant que tels face à la société occidentale. De même qu'en France la société globale entretient l'identité de sa structure en induisant à travers son système d'éducation des motivations et des comportements spécifiques, orientant vers une destinée de classe, de même que dans les pays socialistes il existe des différences dans les aspirations sociales en fonction du milieu d'origine, qui traduisent des différences dans « la rationalité économique de la prise de conscience du temps », de même en Afrique noire il existe des motivations différentes en fonction de l'ethnie d'origine. Etant donné que les incitations à la modernité et au changement social proviennent de l'extérieur, d'une société étrangère (européenne), ce n'est pas en tant qu'agriculteur, artisan ou personnalité religieuse que l'on va réagir, mais en tant qu'Agni, Merina ou Bamileke, quelle que soit la place que l'on occupe dans ces sociétés. La pénétration par une société globale étrangère appelle une réaction globale de la société globale pénétrée. C'est à ce niveau que se situe l'affrontement de la tradition et de la modernité, et c'est à ce niveau qu'il faut situer le problème des dynamismes sociaux en Afrique noire, sans préjuger des structurations sociales ultérieures. Mais comment interpréter ces différences dans les comportements des groupes ethniques ? Comment identifier les

(1) Cf. LE THANH KHOÏ, *L'industrie de l'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1966, p. 128.

(2) Cf. Y. MARGUERAT, *Les problèmes géographiques de l'enseignement au Cameroun*, Yaoundé, O.R.S.T.O.M., 1969 (document multigr.).

(3) R. CLIGNET, *Ethnicity, Social Differentiation, and Secondary Schooling in West Africa*, in *Cah. Et. afric.*, 1967, n° 26, p. 378.

tendances de ces mouvements actuels ? Nous pensons que l'on peut progresser dans cette voie par l'étude spécifique des rapports au système d'enseignement, point d'articulation essentiel de la production (ou de la reproduction) des structures sociales. Ces rapports sont fonction des conditions historiques et culturelles, des conditions de mise en relation des sociétés européenne et africaine. C'est ce que nous allons essayer de montrer à partir des problèmes du Cameroun septentrional.

Sociologie de l'enseignement au Cameroun septentrional

La région du Cameroun septentrional, comparativement au reste du pays, présente une situation remarquable vis-à-vis du système d'enseignement. Non seulement on y constate un retard considérable sur le plan de la scolarisation, mais encore ce retard se double de très fortes inégalités à l'intérieur même de cette région, inégalités de scolarisation des différentes ethnies.

Voici quelques chiffres portant sur l'enseignement primaire en 1969 :

Régions	Populat. totale (I)	Populat. scolaire (II)	Indice (II/I)
Centre-Sud (Yaoundé)	25,8 %	38,1 %	1,4
Nord	36,4 -	11,2 -	0,3
Ouest	19,2 -	24,6 -	1,2
Littoral (Douala)	12,8 -	19,2 -	1,5
Est	5,8 -	6,9 -	1,0

Ce tableau nous montre une région nord largement sous-représentée dans l'enseignement primaire (indice 0,3), alors que d'autres régions comme le littoral (indice 1,5) manifestent une très large sur-représentation.

Ce retard scolaire global de la région nord trouve son explication dans le fait que la pénétration occidentale s'y est effectuée beaucoup plus tardivement que dans le sud du pays, et qu'elle n'a jamais pu être très profonde. En effet, c'est dès 1472 que les Portugais avaient découvert l'embouchure du Wouri et le site qui verra plus tard s'élever la ville de Douala, alors que la conquête du Nord-Cameroun par les Allemands ne se termina qu'en 1902. Jusqu'à l'aube du xx^e siècle, la région de la savane camerounaise avait donc vécu une histoire proprement africaine, histoire dont la brièveté de la colonisation n'a pu effacer les traces ni supprimer les ressorts. Les sociétés du Sud-Cameroun, sociétés côtières et forestières, furent longtemps en contact avec l'Occident avant que ne débutent les grandes entreprises de colonisation. C'est pour cette raison que cette dernière connut une pénétration relativement facile, les fondements de son implantation, fondements essentiellement économiques, religieux et éducatifs, étant déjà en partie réalisés. La première école du Cameroun fut ainsi fondée en 1844 sur la côte, à Bimbia, par un missionnaire protestant. Pendant ce temps,

les sociétés du Nord participaient à un univers de civilisations totalement différent, orienté vers toute l'Afrique des savanes, et surtout marqué par l'émergence et les soubresauts des Etats islamiques de la cuvette tchadienne. Dans leur expansion, ces Etats se sont heurtés entre eux et ont heurté les sociétés animistes environnantes, ce qui a eu pour conséquence, à travers diverses luttes, migrations et fusions, de créer de nouveaux agencements sociaux, des zones d'influence et de domination, des courants d'acculturation et des champs de résistance. C'est à partir de là que se sont constituées la plupart des ethnies actuelles du Nord. Cependant, c'est la fondation de l'Empire peul de Sokoto en 1802 qui marquera définitivement l'histoire de cette région. Au nom de l'Islam, les Foulbé (pluriel de Peul) sont partis en guerre contre l'infidèle environnant et sont ainsi entrés en contact avec toutes les ethnies du Nord. Certaines furent complètement dominées, d'autres trouvèrent à la longue un *modus vivendi*, d'autres enfin restèrent toujours en rapport d'hostilité. Ainsi, avant l'arrivée des Allemands, le Nord était en état de guerre, et tous les rapports sociaux étaient polarisés par les Foulbé. Les colonisateurs allemands eurent beaucoup de mal à conquérir cette région, car ils se heurtèrent aux armées organisées des émirs, sultans et *lamibé*, ainsi qu'aux « païens » insoumis. Ils figèrent en leur état les rapports sociaux traditionnels en instaurant leur domination. Ils renforcèrent toutefois la puissance des Foulbé qui s'étaient montrés plus aptes à dialoguer avec eux que les populations animistes. Les Français ont changé peu de choses à cet état de fait, l'influence occidentale n'a été que superficielle pendant la colonisation, et ce sont les dynamismes anciens, parés du décor de l'Etat moderne, qui ont resurgi à l'Indépendance.

L'histoire de la scolarisation (1) du Cameroun septentrional montre que son implantation fut extrêmement difficile et que les retards de cette région, constatés dès l'origine par les administrateurs français, n'ont jamais pu être comblés. Au contraire, alors que dans le Sud du pays tous les objectifs sont dépassés, dans le Nord actuellement la progression apparente des effectifs scolaires globaux cache une régression réelle de la scolarisation, c'est-à-dire une diminution du nombre des nouveaux inscrits. C'est l'augmentation du nombre des redoublants, jointe à un certain accroissement de la population, qui masque ce phénomène (2). Vue à travers les chiffres généraux de la scolarisation, on pourrait donc dire que la modernité dans le Nord n'est qu'un épiphénomène, et que la dynamique scolaire n'a pas réellement embrayé sur l'ensemble de la population. Cependant, les choses ne sont pas aussi simples, et l'analyse plus complète de la population scolaire va nous permettre de nuancer notre assertion.

(1) Cf. à ce propos notre étude : *L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional*, in *Cahiers O.R.S.T.O.M.*, série Sc. hum., vol. VIII, n° 3-1971.

(2) Cf. LABROUSSE (A.), *Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves*, Yaoundé, M.E.J.E.C., 1970.

Nous avons dit que le retard scolaire du Nord par rapport au reste du pays se doublait de fortes inégalités internes. En effet, la présentation de la région Nord par départements nous montre qu'il existe de grandes différences entre eux :

Départements	Popul. totale (I)	Popul. scol. (II)	Indice (II/I)
Adamawa	14,1 %	21,9 %	1,5
Diamaré	25,1 -	25,5 -	1
Mayo-Danay	11,7 -	12,3 -	1
Bénoué	21,3 -	21,2 -	0,9
Logone et Chari	6,0 -	4,9 -	0,8
Margui-Wandala	21,8 -	14,2 -	0,6

Nous voyons que le département du Margui-Wandala est particulièrement sous-représenté (indice 0,6), au contraire de l'Adamawa (1,5). Ces différences sont encore plus nettes, quoique allant dans le même sens, pour ce qui est de la représentation des départements dans l'enseignement secondaire. Par rapport à une moyenne nationale de 19 élèves pour 1 000 habitants, l'Adamawa possède un taux moyen de 1,5 pour 1 000, la Bénoué 1,2, le Diamaré 0,9, le Mayo-Danay 0,7, le Logone et Chari 0,6, et le Margui-Wandala 0,3 (1) ! Cependant, les départements ne sont que des découpages administratifs (hérités de la colonisation), qui ne rendent pas compte de la division du Cameroun septentrional entre différents groupes ethniques. En effet, ces différences départementales de scolarisation recouvrent en fait des différences dans la scolarisation des diverses ethnies. Bien qu'ayant participé à la même histoire précoloniale et coloniale, ces groupes ethniques n'ont pas un comportement identique face à l'enseignement moderne.

Nous avons pu avancer que le retard global du Nord en matière d'enseignement tenait à deux raisons principales, d'une part le caractère très récent de son contact avec l'Occident, et d'autre part son caractère relativement superficiel qui était lui-même fonction de l'histoire spécifique du Nord, marquée par l'Islam et l'émergence d'Etats traditionnels. C'est ce recours à l'histoire précoloniale et aux rapports sociaux particuliers qui en sont le produit, joints à l'identité singulière des structures sociales traditionnelles en présence qui nous permettra également d'interpréter les attitudes différentielles des groupes ethniques face au système d'enseignement. Par ailleurs, la mise en évidence des fonctions effectives que remplit ce système d'enseignement quant à la différenciation sociale de type moderne et qui ne peuvent être interprétées qu'en termes de stratégies ethniques originales nous permettra de formuler un certain nombre d'hypothèses sur les processus actuels de changement social et sur la nature et les ressorts des dynamismes fondamentaux du Cameroun septentrional.

(1) Source : Y. MARGUERAT, *ibid.*

ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE

Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, présenter une analyse statistique détaillée des populations de l'enseignement primaire et secondaire. Un minimum de chiffres est cependant nécessaire à l'exposé. Ainsi, la situation de l'enseignement secondaire se présente de la manière suivante en ce qui concerne la représentation ethnique (en %) :

<i>Ethnies</i> (1)	<i>Popul.</i> <i>totale</i>	<i>Présence</i> <i>dans le secondaire</i> (2)	
		<i>Classe</i> <i>de 5^e</i>	<i>Classe</i> <i>de 3^e</i>
Païens de montagne	25,30	10,42 (0,4)	5,20 (0,2)
— de plaine	24,64	37,13 (1,5)	32,81 (1,3)
— Bénoué	5,95	5,86 (0,9)	11,97 (2)
— Adamawa	11,12	17,58 (1,5)	16,14 (1,4)
Foulbé	20,91	16,93 (0,8)	20,83 (1)
Musulmans non-Foulbé	12,03	10,74 (0,8)	13,02 (1)

(1) Nous avons procédé à des regroupements.

(2) Ces chiffres nous ont été fournis par Mme M. Martin-Sauveur, du Bureau d'Orientation scolaire et universitaire du Cameroun.

On constate dans ce tableau que les Païens de montagne, le groupe le plus nombreux pour la population totale, compte au contraire les effectifs les plus réduits dans l'enseignement secondaire (indices 0,4 et 0,2). On constate un second phénomène, celui de la forte sur-représentation des Païens de plaine (indices 1,5 et 1,3) et des Païens de l'Adamawa (1,5 et 1,4). On constate enfin une représentation équivalente dans la population totale et dans la population des lycées et collèges des Foulbé et des autres ethnies musulmanes (0,8 et 1).

L'analyse plus détaillée du groupe des Païens de montagne nous montrerait une sous-représentation à peu près équivalente de chacune des ethnies le composant. La même analyse appliquée au groupe des Païens de plaine nous montre au contraire que leur sur-représentation n'est pas du tout homogène si on prend les ethnies les unes après les autres (en %) :

<i>Païens de plaine</i>	<i>Popul.</i> <i>totale</i>	<i>Présence</i> <i>dans le secondaire</i>
		<i>Classe de 5^e</i>
Massa	6,74	6,51 (0,9)
Mousgoum	2,97	1,62 (0,5)
Toupouri	5,77	11,72 (2)
Moundang	2,54	9,44 (3,9)
Guiziga	3,50	1,62 (0,5)
Guidar	3,12	6,18 (2)

Les Moundang (3,9), suivis par les Toupouri (2) et les Guidar (2), se séparent ainsi très nettement des Massa (0,9), des Guiziga (0,5) et des Mousgoum (0,5). La différence est très nette entre les Païens de plaine sur-représentés et ceux qui sont sous-représentés.

En analysant maintenant la population de l'enseignement primaire, nous arrivons à des constatations identiques, c'est-à-dire que nous voyons se manifester des représentations ethniques différentes, et dans les mêmes proportions que pour l'enseignement secondaire. Nous avons vu que le département du Margui-Wandala, quoique le plus peuplé, était le moins représenté de tous (indice 0,6). Nous savons que ce département est peuplé dans sa majeure partie des ethnies païennes de montagne. Elles se distinguent toutes par un comportement homogène de refus de la scolarisation, et elles sont donc logiquement sous-représentées dans le secondaire. Prenons maintenant l'exemple des deux départements du Diamaré et du Mayo-Danaye (indice 1 pour l'enseignement primaire). Nous constatons que les ethnies qui les composent ont des comportements scolaires diversifiés, et ces diversifications vont dans le même sens que celles de l'enseignement secondaire. Ces deux départements sont peuplés essentiellement de Foulbé, et du groupe des Païens de plaine : Massa, Toupouri, Guiziga, Moundang. Voici leur répartition respective dans l'enseignement primaire :

<i>Ethnie</i>	<i>Population (estimation)</i>	<i>Elèves du primaire</i>	<i>Nombre d'élèves pour 1 000 hab.</i>
Foulbé	140 000	6 756	48
Massa	79 000	2 134	26
Toupouri	70 000	5 839	83
Guiziga	45 000	1 674	37
Moundang	31 000	4 313	139

Les Moundang (139 pour 1 000), suivis d'assez loin par les Toupouri (83), arrivent largement en tête comme dans l'enseignement secondaire. Il en est de même pour les Massa et les Guiziga, qui se retrouvent les moins nombreux dans le primaire comme dans le secondaire. Les Foulbé quant à eux possédaient les indices 0,8 et 1 pour les classes de 5^e et de 3^e, c'est-à-dire une représentation moyenne ; dans le primaire ils ont 48 élèves pour 1 000 hab., c'est-à-dire presque la moyenne régionale (50 ‰ pour l'ensemble du Nord). Ils ont donc le même taux de représentation dans les deux cycles.

Que peut-on conclure de cette présentation des populations des deux cycles d'enseignement ? La première remarque à faire est de souligner la variation très grande des comportements des différentes ethnies vis-à-vis de la scolarisation. La seconde remarque consiste à mettre en évidence le fait qu'il n'y a pas de différences sensibles entre les représentations respectives des diverses ethnies dans chacun des cycles d'enseignement. Chronologiquement, le taux de représentation dans le primaire détermine donc le taux de représentation dans le secondaire. Nous savons que l'entrée dans l'enseignement secondaire se fait par la réussite au concours d'entrée en sixième. Nous voyons donc que ce concours

ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE NOIRE

joue son rôle de sélection d'une manière relativement égalitaire pour les diverses ethnies puisqu'il ne modifie pas leurs proportions réciproques d'un cycle à l'autre. Il ne semble donc pas qu'il existe encore dans le Cameroun septentrional une sorte d'héritage socio-culturel qui prédisposerait à la réussite dans l'accession aux études secondaires. Par contre, s'il n'existe pas de concours d'entrée dans l'enseignement primaire, la première année de ce cycle, appelée « section d'initiation au langage » (français) joue un rôle de sélection absolument draconienne dans le Nord, et pas du tout égalitaire. La comparaison entre ce qui se passe à ce sujet dans la région du Littoral et dans le Nord est parfaitement éclairante :

	Cycle du primaire (1)					
	S.I.L.	C.P.	C.E.1	C.E.2	C.M.1	C.M.2
Littoral :						
Abandons	156	27	99	15	34	535
Redoublements ..	587	370	466	485	389	539
Nord :						
Abandons	654	38	66	39	13	0
Redoublements ..	1 160	190	176	148	136	205

(1) Source : A. LABROUSSE, *ibid.* Le chiffre de 1 160 pour les redoublements des S.I.L. du Nord provient du nombre excessif de « triplements » et de « quadruplements ».

Le Nord présente ainsi un contingent extrêmement nombreux d'abandons et de redoublements au niveau de la première année du primaire, avec des chiffres beaucoup plus bas ensuite, à la différence du littoral, la région la plus anciennement scolarisée du Cameroun, où les redoublements sont étalés tout au long du cycle, et les abandons peu nombreux dès la première année. Nous pouvons donc conclure que dans le Nord *tout semble se jouer dès la première année de scolarité* : la majorité des élèves des « sections d'initiation au langage » redoublent, triplent ou même quadruplent et (ou) abandonnent... Peu persévèrent, et nous avons vu leur répartition ethnique. Il n'y a pas non plus à ce niveau d'héritage socio-culturel prédisposant à la réussite dans le primaire, puisque les taux de redoublements sont également élevés pour les différentes ethnies. Ce qui change, c'est le taux d'abandons, autrement dit *la motivation à persévérer dans le système d'enseignement*. Et cette motivation, nous l'avons vu, est fonction de l'appartenance ethnique.

Ainsi, le fonctionnement du système d'enseignement au Cameroun septentrional montre que, à la différence des pays socialistes où la fonction de différenciation sociale est assumée par l'enseignement supérieur (c'est à ce niveau que joue l'héritage socio-familial au bénéfice de l'*intelligentsia*), des pays de l'Europe occidentale où elle est assumée par l'enseignement secondaire, c'est dès l'entrée dans l'enseignement primaire que la différenciation sociale de type moderne s'effectue. Ce qui importe est donc ce qui se passe en amont du système, et les comportements

ethniques particuliers déterminent non pas les fonctions de différenciation sociale que le système d'enseignement remplit ici comme partout ailleurs, mais les tendances de cette différenciation. Autrement dit, c'est la dynamique traditionnelle qui oriente les processus modernes de changements sociaux.

Pour comprendre ces phénomènes, l'analyse doit donc se porter sur l'élucidation de ces motivations différentes à persévérer ou non dans le système d'enseignement et à tout ce que ce dernier supporte et accompagne, c'est-à-dire la société étatique moderne. Ces motivations différentes vis-à-vis du système d'enseignement sont à intégrer dans un ensemble de réactions globales qui sont l'expression des stratégies originales des différentes sociétés traditionnelles face à la modernité, et ce sont ces stratégies qui nous éclaireront sur les ressorts des dynamismes sociaux actuels.

L'étude des relations au système d'enseignement nous permet de conclure à l'existence de trois grands types de réactions : refus, adhésion, adaptation. Les réactions de refus sont le fait de l'ensemble des ethnies païennes de montagne, de quelques ethnies païennes de plaine comme les Massa, les Mousgoum et les Guiziga, et d'une ethnie musulmane, les Arabes Choa. Leur refus de la scolarisation s'accompagne d'un refus généralisé du changement et de la modernisation, que celle-ci prenne la forme des structures modernes d'administration et d'encadrement technique ou des façons culturelles modernes. A l'opposé de ce groupe de « résistants », nous trouvons un ensemble d'ethnies qui adhèrent totalement à la scolarisation. Elles sont représentées par une ethnie musulmane, les Kotoko, par des Païens de l'Adamawa, et surtout par des Païens de plaine, les Toupouri, les Guidar et les Moundang. Pour le premier groupe, le refus de la scolarisation manifestait un refus global de la modernité ; pour celui-ci l'adhésion à l'enseignement moderne manifeste une adhésion globale à la modernité, et l'on peut enregistrer dans ces ethnies un rythme rapide de changement social dans tous les domaines : économique, politique, éducatif et même religieux. Si les Toupouri et les Guidar s'orientent massivement vers le christianisme, les Moundang s'orientent de manière égale vers le christianisme et l'Islam. Enfin, nous constatons un phénomène remarquable d'adaptation chez les Foulbé : ils n'ont jamais accepté totalement la scolarisation, mais il y a toujours eu des enfants Foulbé à l'école, même s'ils étaient des fils d'esclaves, car les Foulbé sont très généreux dans la dévolution de leur « nationalité ». Le résultat se lit dans leurs taux actuels de scolarisation : une représentation moyenne. Comme ils sont l'ethnie la plus nombreuse, répartie dans tous les départements et peuplant en majorité les centres urbains, ils ont en fin de compte beaucoup d'enfants scolarisés et résidant dans les villes. Ce sont aussi les Foulbé qui ont les activités les plus diversifiées sur le plan économique, particulièrement dans le secteur du commerce et des échanges. Les Foulbé n'ont pas voulu rester à l'écart des courants de modernisation, ils n'ont pas voulu davantage abandonner leur mode de vie séculaire. Ils se sont adaptés à la modernité en l'inté-

grant à leur dynamique traditionnelle. Ils n'ont pas modifié leur stratégie précoloniale, qui était universaliste et expansionniste. Ils sont toujours dominateurs et assimilationnistes, et ils ont simplement utilisé les moyens de l'Etat moderne pour maintenir et étendre un pouvoir traditionnel. Aujourd'hui comme il y a près de deux siècles, c'est par rapport aux Foulbé que se situent les autres ethnies du Cameroun septentrional. C'est l'existence de cette sorte de colonialisme interne qui permet d'expliquer les rapports sociaux actuels et d'interpréter les stratégies différentielles. Les Foulbé ont toujours été dispensateurs de modèles socio-culturels de base (politiques, religieux, linguistiques) et ils ont très bien su les adapter à la structure administrative moderne, ou plutôt ils ont très bien su adapter la structure administrative moderne, qui est entre leurs mains, à leurs modèles socio-culturels. Pour les autres ethnies, ce sont les Foulbé qui sont à la tête de l'Etat. Il y a une analogie très grande entre l'Etat peul traditionnel et les formes que prend l'Etat moderne au Cameroun septentrional. Paradoxalement, c'est la tradition peul qui présente aux autres ethnies une alternative de la modernité par rapport à laquelle on doit se situer, et leurs stratégies sont en conséquence : les ethnies qui résistent au changement luttent pour leur survie économique, sociale et culturelle face à la « nation » peul. Les ethnies qui adhèrent au modernisme veulent déborder les Foulbé sur ce plan.

Nous n'avons pu exposer ici que ce qui nous apparaissait comme étant les éléments fondamentaux d'interprétation des dynamismes sociaux actuels du Nord. Nous croyons avoir pu montrer combien l'analyse des rapports au système d'enseignement peut se révéler féconde pour appréhender les processus de changements sociaux. Ainsi une lecture en termes de classes sociales nous semble prématurée. Elle ne permettrait pas de dresser « une synthèse traduisant un phénomène total au niveau des sociétés globales, d'appréhender le dynamisme politico-social d'un peuple, et de pronostiquer sociologiquement son évolution » (1). Une lecture en termes de stratification sociale serait incomplète. En effet, à un stade peu avancé de la scolarisation, il est normal que les processus modernes de différenciation sociale ne soient encore qu'embryonnaires. Ce qui l'est moins, c'est le caractère peu avancé de cette scolarisation. Nous avons vu succinctement les raisons de ce phénomène. Ce sont ces mêmes raisons qui font que les mouvements sociaux actuels du Cameroun septentrional trouvent encore leurs impulsions dominantes dans le passé précolonial. C'est donc dans les conditions historiques et culturelles, dans les conditions de mise en relation des différentes sociétés globales en contact que l'on peut trouver les éléments explicatifs. C'est cette recherche que nous poursuivons.

(1) C. RIVIÈRE, De l'objectivité des classes sociales en Afrique noire, *Cah. int. Sociol.*, 1969, vol. XLVII.

Conclusion

La sociologie de l'enseignement, appliquée à quelques sociétés africaines, nous a montré son caractère fructueux dans la recherche des niveaux d'appréhension des sociétés en mutation, et dans l'identification de la dynamique globale de ces sociétés. Appliquée au Cameroun septentrional, elle nous a permis de voir que l'« énergétique » sociale peut avoir d'autres sources que la lutte des classes, mais qu'elle tient toujours aux rapports qu'entretiennent des êtres collectifs réels, rapports liés au pouvoir et à la domination. Quelle que soit la nature de ces êtres collectifs : classes, ethnies ou nations, ce sont toujours des luttes de domination. De plus, l'approche de la « tradition » par le biais des rapports qu'elle entretient avec les systèmes modernes d'éducation nous a montré qu'elle n'a pas du tout le caractère figé qu'on lui prête le plus souvent, mais qu'au contraire elle peut se révéler dynamique et capable d'intégrer des éléments de la modernité sans se modifier de manière fondamentale, car le rapport tradition-modernité n'est pas un rapport univoque.

SUMMARY. — The sociology of education applied to African societies shows that it is possible to define the levels at which social mutations become effective and to determine the whole dynamic of the societies.

O.R.S.T.O.M., Yaoundé.

Mars 1971.

FDO
24.VIII.82

(N)

CAHIERS INTERNATIONAUX DE
SOCIOLOGIE

Revue publiée avec le concours du C.N.R.S.

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE



EXTRAIT

du Vol. LIII . 1972

B03059 ex 1