

systemes d'enseignement et systemes sociaux

En novembre 1826, lors d'un discours fait au Conservatoire des Arts et Métiers de Paris, un baron saint-simonien, Charles Dupin, présentait une carte de la scolarisation en France (1). Cette carte, au-delà des inégalités culturelles des communautés régionales, faisait ressortir la correspondance entre le niveau de la demande sociale d'éducation et d'écoles, et les types d'activités socio-économiques. En d'autres termes, la répartition sur le territoire français de l'activité industrielle et de la richesse monétaire recoupait celle de la scolarisation. Ainsi Ch. Dupin a-t-il été le premier à constater que « la scolarisation est un indicateur de développement » (2). Si la liaison scolarisation-développement est bien établie, il ne faut pas en inférer que la première entraîne automatiquement le second. Il semble même que cet entraînement se fasse plutôt dans le sens inverse, à savoir qu'un certain nombre de transformations socio-économiques préalables sont nécessaires pour enclencher un processus de scolarisation, laquelle est alors conçue par les acteurs sociaux comme un impératif d'adaptation, de changement, de mise à jour (certains disent de « modernisation »).

Ce qu'il est important de retenir – sur un plan historique – du travail du baron Dupin, c'est qu'un siècle auparavant et un siècle plus tard les différences qu'il a notées se retrouvent qualitativement, et donc qu'elles reposent sur des causes profondes. Sur un plan sociologique, il est également important de retenir non seulement la nature, mais le poids et la permanence des causes qui président à une telle situation : les types de peuplement, les modes de communication sociale, la diversité des activités productrices ; en un mot, le lien étroit qui existe entre le système scolaire et l'ensemble de la société où il fonctionne.

Nous avons utilisé cet exemple français en guise d'introduction parce qu'il illustre doublement le propos qui sera le nôtre tout au long de ce texte, la relation entre systèmes scolaires et systèmes sociaux dans les pays d'Afrique noire. Doublement, d'abord par sa portée générale quant à l'évolution des sociétés dont le rythme est toujours plus lent qu'on ne peut le croire, et souvent malgré les apparences, ensuite, parce que le système scolaire évoqué est celui-là même dont la diffusion sera entreprise – au début du XIX^e siècle – sur le continent africain par les premiers colonisateurs français (3).

L'analyse de la relation école-société, telle qu'elle s'opère actuellement en Afrique, exige que l'on garde présents à l'esprit un certain nombre de points. En regard des problèmes éducatifs – et pas seulement éducatifs – les pays d'Afrique noire présentent la caractéristique majeure d'être des produits historiques de l'action coloniale. Les territoires à l'intérieur desquels se forment des nations sont issus des découpages coloniaux. Les systèmes d'enseignement qui contribuent à la construction de ces nations ne sont pas le fruit d'une longue évolution nationale, mais ont été importés à l'origine pour les besoins de l'entreprise de colonisation. A l'indépendance, certains pays ont tenté des réformes radicales, mais dans la plupart d'entre-eux, les systèmes scolaires ont continué à fonctionner de manière identique. Par ailleurs, en introduisant l'école, les colonisateurs importaient en même temps tout un système socio-économique, à dominante d'économie marchande, d'administration étatique et d'urbanisation. Ce système socio-économique impliquait un type nouveau de différenciation sociale et en fournissait en même temps le modèle à travers la société blanche et ses premiers collaborateurs autochtones. La diffusion de l'école pendant la période coloniale – et depuis – accompagnait donc la production d'une nouvelle organisation sociale sur la base d'un nouveau mode de socialisa-

(1) Il l'a publiée l'année suivante dans un ouvrage intitulé « *Forces productives et commerciales de la France*. » Les données du baron Dupin sont utilisées et commentées dans le livre de F. Furet et J. Ozouf : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Editions de Minuit, 1977.

(2) L'expression est de F. Furet et J. Ozouf. Op. cit.

(3) Dès 1817 au Sénégal.

tion – exigeant une rupture avec l'ancien mode – et ayant comme aboutissement, un type nouveau de division du travail dont la hiérarchie – intellectuel-manuel – correspondait aux différents degrés de scolarisation.

Dans le cadre des jeunes nations africaines regroupant des sociétés multiples, différenciées et dont les racines plongent dans le passé précolonial, quelles sont les implications sociales de la scolarisation ? D'une manière générale, on peut dire qu'elles sont de deux sortes.

La première est que l'école, en fonction de ses niveaux hiérarchisés, donne accès à des positions sociales et économiques privilégiées. En outre, le passage par l'école est nécessaire pour accéder à toute forme de pouvoir.

La seconde est que l'école, fonctionnant dans des sociétés dites traditionnelles, conduit, à terme, à vider justement le cadre traditionnel de ces sociétés de son contenu : les jeunes générations, en passant par l'école, ne pourront suivre la même voie que les précédentes, puisqu'elles sont éduquées de manière différente, pour faire autre chose, le plus souvent ailleurs. Ces deux sortes d'implications nous semblent résumer la problématique sociale de l'école en Afrique noire. Elles nous permettent aussi de préciser les deux questions de fond qui doivent être analysées ici en regard du développement scolaire : les inégalités sociales et les différences culturelles. Nous aborderons ces questions en partant de trois niveaux, chacun de ces niveaux donnant de la situation une image qui permet de compléter ou de nuancer celles données par les deux autres : les niveaux national, régional et local (4).

systèmes ouverts ou systèmes fermés ? *

Comme nous l'avons souligné dans notre introduction, la diffusion de l'école dans les pays anciennement colonisés s'est faite de manière toute particulière.

En France, par exemple, ainsi que l'ont montré les historiens F. Furet et J. Ozouf (5), le « système scolaire, loin d'être dans notre histoire une institution imposée d'en haut, du pouvoir vers la société, est au contraire le produit d'une demande sociale d'éducation qui monte avec la généralisation progressive d'un modèle culturel ». Ce modèle culturel est celui de la culture écrite, indissociable du fonctionnement de l'économie de marché et de l'Etat centralisé.

* Ces expressions n'ont pas ici le sens que l'on pourrait leur donner dans l'analyse de système (cf. Recherche Pédagogie et Culture, vol. V, n° 28), ici, ouvert signifie à entrées variées, sans privilège donné à une seule classe dominante. N.D.L.R.

(4) En termes plus techniques, on pourrait dire niveau macro-social et niveau micro-social.

(5) op. cit. p. 350, T. I.

En Afrique noire, cette institution a été imposée d'en haut, du pouvoir vers les sociétés locales ; du pouvoir colonial d'abord, en direction des sociétés (ou plutôt d'une partie de celles-ci) situées dans les zones dont la mise en valeur était privilégiée en fonction des modalités de l'implantation coloniale ; du pouvoir national ensuite, en direction de **l'ensemble des sociétés**. La mise en place d'un enseignement primaire de masse, l'apparition d'un véritable enseignement secondaire sont à mettre au compte du volontarisme des Etats indépendants, pour lesquels la liaison enseignement-développement (social, national, économique) était celle d'une séquence chronologique. Quels ont été les résultats, au niveau national, de cette volonté affichée de scolarisation généralisée ? Quelles ont été les implications, en regard des structures sociales environnantes, du fonctionnement scolaire ?

Pour l'ensemble des pays, les progrès scolaires, exprimés en termes d'effectifs inscrits dans les différents niveaux d'enseignement, ont été considérables depuis les années 1960. Certains pays ont abouti à une scolarisation quasi-totale des enfants correspondant à la tranche d'âge du cycle primaire (Congo-Gabon). D'autres en sont relativement proches (6) (Cameroun, Côte d'Ivoire, Ghana, Togo). D'autres enfin en sont encore très éloignés (Haute-Volga, Niger, Mali). Ce constat appelle d'ores et déjà plusieurs remarques. Tout d'abord, les pays qui se situent actuellement parmi les plus scolarisés occupaient déjà cette position avant l'indépendance. Ensuite une sorte de clivage s'établit entre pays côtiers et pays sahéliens. Ces derniers sont largement sous-scolarisés, malgré les programmes mis en œuvre (7). Ce clivage, au-delà de la diversité économique et culturelle, manifeste l'importance de l'action coloniale dans les processus actuels de scolarisation. **Les pays actuellement peu scolarisés sont dans l'ensemble ceux dans lesquels les actions de mise en valeur ont été les plus légères et ceux dont les rapports économiques et sociaux ont été le moins transformés.** Enfin, il semble que les grandes vagues de scolarisation qui ont suivi les années d'indépendance soient quelque peu retombées, et ce sont les évolutions spontanées qui paraissent dominer les processus de croissance des effectifs.

Par ailleurs, quels que soient les taux de scolarisation, la plupart des auteurs qui ont étudié les systèmes d'enseignement en Afrique tropicale concluent à l'existence de **systèmes ouverts** quant à l'origine socio-professionnelle des élèves, les enfants d'origine paysanne y étant par exemple beaucoup plus largement représentés qu'en France ou en Grande-Bretagne. Ceci mérite discussion. De notre point de vue, si les systèmes européens sont relativement **fermés**, c'est-à-dire que l'élargissement du recrutement vers les catégories sociales ouvrière et paysanne s'avère lent et difficile, les systèmes africains

(6) Cette proximité est celle des chiffres. Elle n'implique pas une proximité dans le temps.

(7) Ainsi au Mali une réforme, intitulée « L'Ecole pour Tous », a été mise en place en 1962, avec, comme objectif, la scolarisation de tous les enfants vers 1970. Or, à cette date, seulement 18,62 % des enfants de 6-14 ans l'étaient.



sont ouverts parce qu'il peut difficilement en être autrement, et ce n'est pas pour autant qu'ils sont **égaux**.

En effet, ces systèmes sont ouverts pour plusieurs raisons.

● **La première est le caractère relativement récent des entreprises de scolarisation de masse.**

Les élèves actuels dont les parents sont eux-mêmes passés par l'école sont, par définition, minoritaires. Rares sont en effet les familles ou les groupes dont les traditions scolaires remontent à plusieurs générations.

● **La seconde est l'extension géographique des systèmes :** les politiques de scolarisation de masse ont provoqué la création d'écoles dans les secteurs ruraux les plus reculés.

● **La troisième est le faible développement des classes sociales de type européen et des rapports sociaux spécifiques qui en découlent :** les entreprises industrielles et commerciales privées proprement africaines sont rares. Les bourgeoisies nationales sont donc cantonnées dans le secteur politico-administratif, et ce dernier, malgré l'hypertrophie relative qu'il connaît dans beaucoup de pays, ne peut regrouper qu'une population fortement minoritaire par rapport à la masse des populations rurales.

Cependant, malgré leur extension aux différentes catégories socio-professionnelles des divers pays, ces systèmes ne sont pas égaux. Tout d'abord, en dehors des pays - peu nombreux - qui ont réalisé une scolarisation universelle, très rares sont ceux qui la maintiennent dans leurs objectifs prioritaires ou qui, de manière réaliste, peuvent l'envisager à moyen ou à court terme (8). Autrement dit, dans la plupart des pays africains, une partie plus ou moins grande de la jeunesse ne passera jamais par l'école, sans compter la quasi-totalité des adultes qui, eux, ne seront jamais alphabétisés, étant donné que l'essentiel de l'effort éducatif est consacré à la jeune génération. Or, et nous le verrons plus loin, la possibilité d'être ou non scolarisé n'est pas due au hasard, mais repose sur des causes de nature historique, économique et sociale. De la même manière, ce n'est pas par hasard si les filles sont beaucoup moins scolarisées que les garçons.

Ensuite, même dans les pays qui ont un taux d'inscription scolaire de 100 %, le fonctionnement du système est celui d'une mécanique d'hypersélection où le hasard ne joue pas davantage. Ainsi, au Cameroun, nous avons calculé qu'entre 1970 et 1973, sur 1 000 élèves qui entrent en première année du primaire, 173 obtiennent le certificat d'études, 90 passent dans le secondaire et moins de 40 obtiennent le Bepc ; 29 passent en classe de seconde et 11 obtien-

nent finalement le baccalauréat (9). Dans l'ensemble, les pyramides scolaires nationales ont une base très large qui se rétrécit brusquement à l'issue de la première ou de la deuxième année du primaire, ce qui indique de nombreux redoublements et abandons. Le rétrécissement se poursuit dans les années suivantes, mais plus lentement, jusqu'à la dernière année du primaire où l'on constate une excroissance, signe de forts taux de redoublements pour l'obtention du Cepe. Au-delà, entre le primaire et le secondaire, il y a une coupure radicale et les effectifs perdent de 60 à 80 % de leur montant. Par la suite, entre la troisième et la seconde, les effectifs baissent encore de 50 %. N'échappent en définitive à ces décimations successives que des cohortes squelettiques.

Cette hypersélection rend les systèmes très inégaux de par les conditions dans lesquelles elle s'effectue. Cependant, de ce point de vue, il ne faut plus retenir comme seuls instruments d'analyse les éléments de stratification socio-professionnelle de type société industrielle, mais, au contraire, utiliser des critères socio-géographiques comme les régions, elles-mêmes recouvrant des types différents de rapports sociaux et d'univers culturels, en fonction des groupes qui les composent.

Dans une perspective sociologique, le moment le plus significatif du processus de fonctionnement scolaire - tel que le révèlent les pyramides scolaires qui évoluent peu dans leurs proportions internes à travers le temps - nous semble être celui de la chute des effectifs à l'issue de la première ou de la deuxième année de l'école primaire. Sait-on au bout de combien d'années d'enseignement il y a réellement alphabétisation, c'est-à-dire insertion fonctionnelle dans la culture écrite, laquelle, de surcroît, s'appuie sur une langue étrangère ? Une familiarité plus ou moins grande - ou tout au moins une attitude positive - du milieu familial ou social de l'élève avec la culture écrite n'est-elle pas nécessaire pour franchir sans dégâts les deux premières années du primaire ? A défaut de familiarité - cas le plus répandu dans la génération adulte - une attitude positive est fonction du degré d'imprégnation et d'adhésion à un certain mode de rapports sociaux dominés par la recherche individuelle de la réussite et la compétition, rapports qui correspondent en définitive à des normes sociales diffusées par l'école. C'est ici que nous voyons combien la procédure de sélection peut être inégalitaire. C'est ici que nous commençons à entrevoir comment des inégalités sociales peuvent être induites par des différences culturelles (10). C'est ici également que l'approche régionale permet de compléter l'approche nationale.

différences et disparités régionales

L'approche des systèmes scolaires au niveau national - que nous venons seulement d'esquisser - donne une idée de la logique qui régit les processus

(8) On peut ranger le Nigeria dans cette catégorie. Animé d'une volonté politique d'unification nationale, nanti de ressources pétrolières considérables, l'Etat fédéral du Nigeria a fait démarrer en 1976 un projet de scolarisation primaire universelle (U.P.E.), cf. plus loin, p. 38.

(9) Dans notre étude « *Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun* ». IPE-UNESCO, 1978, 102 p.

(10) Un minimum d'acculturation-déaculturation n'est-il pas nécessaire pour une insertion viable dans le système scolaire ?

globaux de la scolarisation : sélection draconienne d'une élite restreinte en fonction de critères inégalement étrangers aux groupes dont sont issus les élèves, différenciation sociale en fonction du temps passé à l'école et des obstacles franchis, depuis l'absence totale de scolarisation jusqu'aux niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire. Cependant, **c'est au niveau régional qu'apparaissent clairement les inégalités de la sélection et la diversité de la différenciation, laquelle ne peut être attribuée au seul fonctionnement scolaire.**

Les politiques scolaires sont le plus souvent menées sous l'égide de principes et d'impératifs économiques et sociaux **nationaux**, en regard desquels les raisons régionales ou locales ne sont prises en compte que pour autant qu'elles s'accordent aux critères du pouvoir central, aux objectifs politiques et idéologiques de l'appareil et à la logique interne du système. C'est de cette manière que les différences régionales peuvent être génératrices de disparités. Or, les régions, que les découpages administratifs en respectent ou non l'identité socio-géographique, sont généralement marquées en tant que telles par une plus grande profondeur historique que la nation elle-même. Leur identité ne tient pas à l'arbitraire de découpages coloniaux, mais aux relations qu'ont entretenues entre eux dans le passé pré-colonial les différents groupes qu'elles rassemblent. Ce passé, et leur position géographique, font que l'emprise coloniale s'y est exercée de manière différente. Elles ont également donné des réponses différenciées aux politiques de scolarisation de masse menées depuis les indépendances.

Dans beaucoup de pays africains, les régions se hiérarchisent ainsi selon les taux de scolarisation, et les écarts peuvent être considérables. Les exemples ne manquent pas. Ainsi, en Nigéria, la distribution régionale de l'enseignement primaire était la suivante en 1971 :

Régions	Population totale I	Population enseignement primaire	II	II/I
Northern .	53,6	767.985	19,7	0,36
Eastern . . .	22,3	1.596.989	41,0	1,83
Western . .	23,0	1.288.796	33,1	1,43
Lagos	1,1	240.769	6,2	5,63
Ensemble	100	3.894.539	100	

On voit dans ce tableau que la Northern Region, avec plus de 53 % de la population totale, ne fournit pas 20 % de la population de l'enseignement primaire. Cet handicap s'accroît quand on passe dans l'enseignement secondaire, dont la même région ne fournit plus que 15 % des effectifs.

Au Cameroun, pays voisin, des écarts analogues existent : en 1971, la région Nord, pour 26 % de la population totale, ne regroupe que 10 % des effectifs

de l'enseignement primaire et moins de 5 % des effectifs de l'enseignement secondaire. La région du Centre-Sud, à la même époque, rassemblait environ 21 % de la population totale, mais fournissait 29 % des effectifs du primaire et près de 35 % des effectifs du secondaire.

On pourrait ainsi multiplier les chiffres. **Ce qui semble surtout devoir être retenu, c'est tout d'abord l'accroissement des disparités régionales quand on passe d'un niveau d'enseignement à un autre. Ensuite, il s'avère que ces disparités restent relativement stables à travers le temps.** Cela signifie que, quelles que soient les politiques menées, leur réduction se révèle extrêmement ardue. Enfin, sans vouloir entrer dans les détails, **les disparités scolaires ne se présentent pas toutes seules. Elles vont généralement de pair avec des inégalités dans le domaine du bien-être et de la santé, de la richesse et de la capacité de production agricole et industrielle, du pouvoir enfin.** Là encore, la scolarisation est un indicateur de développement, ce dernier étant conçu comme une série de transformation socio-économiques conduisant à une accumulation productive. C'est en manifestant ce type de liaisons que l'analyse régionale rend le mieux compte des rapports entre systèmes scolaires et systèmes sociaux. L'inégale différenciation socio-économique au niveau régional se traduit – entre autres aspects – par des disparités régionales en termes de scolarisation. Y a-t-il une explication à cela ?

Nous avons noté plus haut que les disparités éducatives, malgré les changements quantitatifs, restaient relativement stables dans le temps. Quand, dans les années qui ont immédiatement suivi les indépendances, les Etats ont mis en place des politiques de scolarisation massive en direction de toutes les régions des territoires, la demande sociale d'éducation et d'écoles n'a véritablement « éclaté » que dans les régions déjà marquées par le développement de l'économie marchande et le mode de vie et les valeurs de type urbain, autrement dit, par tout ce qui est rupture avec l'économie de subsistance et l'orientation idéologique traditionnelle.

La demande sociale en matière d'école ne peut véritablement naître que lorsqu'il existe une certaine cohérence entre les deux univers : la demande scolaire pré-suppose l'existence d'une base concrète de possibilité en matière d'emploi, de revenu, d'intégration sociale. Le développement de la demande scolaire nécessite donc que la formation scolaire puisse avoir une incidence autre qu'abstraite et lointaine, et cesse d'apparaître simplement comme l'une des manifestations de la contrainte exercée par le pouvoir central. Il faut donc remonter à la période coloniale pour trouver une explication aux disparités régionales. Ce n'est malheureusement pas le lieu pour développer cette analyse historique. On peut seulement noter que les actions coloniales n'ont pas eu la même durée ni la même intensité dans toutes les régions des territoires coloniaux, parce qu'elles ont varié dans le temps et dans l'espace. Par ailleurs les groupes qui composaient ces régions n'étaient ni semblables ni

immuables; ainsi le colonisateur est intervenu à des moments différents de leur évolution historique propre, et les structures sociales et politiques existantes ne présentaient pas le même caractère de compatibilité ou d'incompatibilité avec les structures nouvelles que l'Européen voulait imposer.

On pourrait avancer qu'une partie de l'explication des inégalités scolaires régionales se trouve dans le système scolaire lui-même. Par exemple l'offre scolaire en matière de locaux, de maîtres qualifiés, etc., est plus faible dans les régions qui sont le moins scolarisées. Concrètement, cette différence dans l'offre pourrait ainsi se manifester : le pôle le plus défavorisé est celui des enfants des villages où n'existe aucune école ou seulement un établissement primaire à cycle incomplet. Le pôle plus favorisé est celui des grandes villes où existent non seulement des écoles primaires à cycle complet, mais encore des écoles maternelles, un lycée, etc. Par ailleurs, on peut mettre en évidence des processus de fonctionnement interne du système scolaire qui tendent à entretenir les écarts de scolarisation. Au Cameroun, la stratification scolaire interrégionale se forme dans l'enseignement primaire – particulièrement par le jeu des abandons massifs au cours des trois premières années – ce qui élimine toute possibilité de rattrapage dans l'enseignement secondaire, et à plus forte raison dans l'enseignement supérieur. Cependant, ces tentatives d'explications, tout en conduisant à des analyses approfondies qui rendent plus transparent le fonctionnement de l'école, sont insuffisantes, car elles négligent le fait fondamental suivant : l'école s'inscrit toujours dans un mouvement social global où entrent en jeu des variables politiques, économiques et idéologiques. Ce qui se passe dans l'école ne peut s'expliquer complètement que par ce qui se passe en dehors de l'école, dans la famille, le village, les groupes sociaux. Et nous parvenons de la sorte au troisième niveau d'approche que nous avons évoqué en introduction : le niveau local, c'est-à-dire le rapport de l'école avec les différents groupes sociaux locaux qui constituent la réalité sociale des pays africains.

école et sociétés

Quand on descend d'un cran dans l'analyse, en passant du régional au local, on s'aperçoit rapidement que les situations locales d'une même région ne sont pas plus homogènes que ne le sont les situations régionales par rapport au national. Les disparités scolaires entre les groupes d'une même région peuvent ainsi être plus fortes que les disparités entre les régions.

C'est le cas par exemple de la région Nord du Cameroun où l'écart de représentation entre le groupe le plus scolarisé (les Moundang) et les groupes les moins scolarisés (les Arabes Choa et les Kirdi montagnards) est plus grand qu'entre la région la mieux représentée scolairement (l'Ouest) et celle qui l'est le moins (le Nord). On peut en dire plus sur les Moundang. Ce groupe est situé dans une région qui a été



très peu transformée pendant la période coloniale : pas d'économie de plantations, pas de grands travaux, pas d'actions missionnaires, une administration le plus souvent indirecte, et une scolarisation qui n'a vraiment commencé que vers 1945. Le groupe arrive pourtant à atteindre un taux de scolarisation avoisinant celui de la région du littoral (environ 200 élèves pour 1 000 h.), c'est-à-dire une région où l'enseignement a été introduit dès 1844 et qui est actuellement la plus développée selon les normes de l'économie marchande. Une telle situation suscite de nombreuses questions, car elle nous place vraiment au cœur du problème des relations entre système scolaire et systèmes sociaux. Est-ce à dire qu'il y a des groupes ethniques qui s'insèrent mieux que d'autres dans l'univers scolaire en vertu d'on ne sait quels dons, affinités ou héritages culturels ? Cela semble très difficile à admettre. On peut penser au contraire qu'étant donné la coupure radicale qui existe du point de vue linguistique et culturel entre le système scolaire d'origine européenne et les systèmes sociaux africains sur lesquels il intervient, ces systèmes sociaux, quoique marqués par des différences culturelles, se retrouvent également étrangers face à l'école (11). En revanche, c'est la vision de l'école et de l'ensemble du processus éducatif scolaire élaborée par ces sociétés qui paraît déterminante dans les modalités de l'insertion au sein de l'univers scolaire.

En fonction de leur orientation idéologique et culturelle, il y a des groupes qui ont ou n'ont pas intégré l'école dans leurs reproductions, et les conditions naturelles, l'histoire et les rapports sociaux régionaux leur ont fourni inégalement les moyens de nourrir ces stratégies ou de pouvoir les modifier.

Ainsi, vers les années 1950, les Moundang ont intégré l'école dans leurs stratégies. Peu à peu, ils ont pris conscience que le passage par l'école était la meilleure façon de se situer dans le décor planté par le Blanc, en même temps qu'il était le moyen, le plus sûr de concurrencer celui qui avait toujours été le voisin dominateur, le Peul. De plus – autre raison – le passage par l'école permettait d'accéder à des emplois salariés, et donc à des possibilités de revenus dont l'origine extra-coutumière les faisait échapper au contrôle des chefs traditionnels. Les enfants Moundang ne réussissent ni moins bien ni mieux à l'école que les autres élèves, mais ils y entrent proportionnellement en beaucoup plus grand nombre que les enfants des autres groupes, et leur scolarisation est soutenue collectivement par la communauté villageoise tout au long du cycle menant à un diplôme monnayable sur le marché de l'emploi. Pour des raisons diverses – en particulier historiques et culturelles – il n'en va pas de même chez les Arabes Choa. Ces derniers, éleveurs semi-nomades, n'ont pas – par absence de choix tout autant que par refus – intégré l'école dans leurs stratégies. Ils se trouvent ainsi dans une situation de minorité culturelle (comme les sociétés d'agriculteurs des monts Man-

dara, comme les Pygmées) et occupent de ce fait une position inférieure dans la hiérarchie sociale post-coloniale.

On peut voir, à travers ces exemples trop rapidement exposés, que les rapports à l'école ne sont jamais simples et que les choix scolaires (de l'adhésion à la plus grande réticence) ne vont jamais sans risques culturels ou politiques. Dans la génération qui suivra celle des élèves actuels, la culture Moundang sera-t-elle autre chose qu'un souvenir ? Les agriculteurs du Mandara ou les Pygmées peuvent-ils choisir de rester eux-mêmes tout en refusant la réification ethnographique et touristique dont ils sont l'objet dans le contexte national ?

conclusion

En conclusion de ce bref exposé, nous pouvons essayer de resituer globalement, à travers les différents niveaux par lesquels nous l'avons abordée, la relation entre systèmes scolaires et systèmes sociaux dans les pays africains.

Même dans les pays fortement scolarisés, les systèmes d'enseignement fonctionnent de manière élitiste. On peut remarquer à ce sujet qu'il peut difficilement en être autrement, étant donné que leur organisation en cycles hiérarchisés est conçue pour opérer une distribution inégale d'un savoir et de connaissances dont la possession assure des positions sociales différentes. On pourrait donc dire que c'est par définition que ces systèmes produisent des inégalités. Par ailleurs, ces systèmes n'évoluent pas dans un milieu indifférencié. Même si leur fonctionnement manifeste une certaine logique autonome, il n'en répond pas moins à une certaine commande sociale et à certaines contraintes économiques, d'une part, et d'autre part il opère sur des groupes sociaux dont les caractéristiques sont extrêmement diverses. Cette diversité, qu'elle respecte des orientations culturelles pré-coloniales ou qu'elle soit le produit de transformations imputables à l'action coloniale, crée des conditions différentes d'acceptabilité de l'école ou d'accessibilité à celle-ci. Il en résulte donc des inégalités dans la participation à l'enseignement et à ce à quoi il permet d'accéder. Il y a ainsi lieu de s'interroger sur les politiques d'enseignement dans les pays africains. Quelle est par exemple la signification des politiques de scolarisation universelle en regard du pouvoir d'Etat et des groupes qui y participent. Quelles sont les implications culturelles des objectifs d'égalité devant l'enseignement ? Si les différences culturelles – richesse inévaluable d'après les étalons de l'économie marchande – peuvent conduire à des inégalités sociales par le jeu de la logique institutionnelle de l'école, l'égalité sociale par le jeu des mêmes institutions ne se fera-t-elle pas au prix de la conformité ?

Jean-Yves Martin,
Chercheur à l'Orstom.

(11) Nous avons évoqué cette question dans une étude publiée en 1975 : « Inégalités dans l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional », *Revue Française de Sociologie*, juil.-sept. 1975-XVI-3.

(12) Pour avoir plus de détails, on peut lire l'article de F. Hagenbucher : « Les Arabes dits « suwa » du Nord-Cameroun », in *Cah. Orstom, SH*, XIV, 3, 1977.