



ÉTIENNE GÉRARD

LOGIQUES SOCIALES ET ENJEUX DE SCOLARISATION EN AFRIQUE

RÉFLEXIONS SUR DES CAS D'ÉCOLES MALIENS ET BURKINABÈ'

EN AFRIQUE SAHÉLIENNE, LE CHAMP SCOLAIRE SE RECOMPOSE : LES STRUCTURES PRIVÉES SE DIVERSIFIENT, ET LA DEMANDE SCOLAIRE S'ACCROÎT FORTEMENT. PARALLÈLEMENT, CERTAINS GROUPES SOCIAUX MUSULMANS SE TOURNENT VERS L'ENSEIGNEMENT LAÏC. POUR COMPRENDRE CES ÉVOLUTIONS, CET ARTICLE ANALYSE LES LOGIQUES SOCIALES ET LES ENJEUX DE SCOLARISATION, SUR LA BASE D'ENQUÊTES AU MALI ET AU BURKINA-FASO. IL EXAMINE LES RAPPORTS ENTRE STRATÉGIES ÉDUCATIVES ET CAPITAL SCOLAIRE, ENTRE CES STRATÉGIES ET L'EXTENSION RELATIVE DE LA « CULTURE SCOLAIRE ».

En Afrique de l'Ouest, le temps où l'école publique détenait le monopole de l'éducation scolaire paraît aujourd'hui bien loin. Des écoles privées laïques, des écoles coraniques, des médersas, des écoles chrétiennes, ou encore des écoles communautaires au Togo et au Sénégal, des centres d'éducation de base non-formelle et des écoles satellites au Burkina-Faso, des centres d'éducation pour le développement au Mali, etc., offrent désormais aussi leurs services de formation². Depuis près de vingt ans, le champ scolaire des pays d'Afrique subsaharienne se diversifie et se recompose, prenant les traits d'un véritable patchwork.

Si les États demeurent les principaux responsables en matière d'éducation, des agents privés, des maîtres religieux, des associations et autres ONG, ou encore les bailleurs de fonds – notamment des pays arabes –, ont pris place sur le « marché » de l'offre scolaire. Et ce développement du secteur éducatif

échappe en partie au contrôle étatique. Les médersas, dans lesquelles les enfants reçoivent un enseignement confessionnel ainsi qu'un enseignement laïc, en arabe et en français, en sont un bon exemple. Dans des pays comme le Niger ou le Burkina-Faso, ces établissements se multiplient en milieu urbain et rural sans toujours être déclarés, juridiquement régularisés et, encore moins, recensés. Ici et là, leurs directeurs sont appelés par les responsables gouvernementaux de l'éducation à se faire connaître et des réformes sont engagées pour indexer les programmes des médersas sur celui des écoles publiques.

Cette diversification se double d'une hétérogénéité du champ scolaire : dans chaque pays, l'offre scolaire varie entre régions, entre milieux (urbain ou rural), enfin au sein même des villes. À Bobo Dioulasso, par exemple, la seconde ville du Burkina-Faso, certains quartiers bénéficient de toutes les structures d'enseignement de base ; d'autres comptent seulement



des établissements publics ; dans d'autres encore, les structures d'enseignement musulman sont beaucoup plus nombreuses que les écoles laïques. À cette hétérogénéité géographique entre secteurs s'ajoute une inégalité de l'offre au niveau des structures d'enseignement elles-mêmes : ni les élèves ni les enseignants ne bénéficient, selon le type d'école et la zone géographique, des mêmes conditions d'enseignement³.

Le champ scolaire est ainsi éclaté d'un point de vue géographique – au sein des États et entre eux –, d'un point de vue sectoriel – le secteur privé prenant de l'importance –, et d'un point de vue institutionnel – certaines structures échappant, dans leur existence et leur fonctionnement, aux normes définies par les États⁴. Cependant, dans plusieurs pays (notamment au Mali, au Burkina-Faso, au Togo), la période de déscolarisation des années 80 est arrivée à son terme et les taux de scolarisation dans le secteur public progressent à nouveau.

De nombreuses études expliquent l'éclatement du champ scolaire et sa recomposition par l'évolution des systèmes scolaires publics et leurs carences. Sont ainsi relevés une offre insuffisante – illustrée par le manque de places dans les écoles urbaines ou la cherté des droits d'écologie –, l'inadéquation des systèmes scolaires au marché de l'emploi – dont résulterait en partie le chômage des jeunes diplômés –, ou encore le désengagement des États et la démocratisation de certains d'entre eux – qui favorisent la prise en charge de l'éducation par les sociétés civiles.

De fait, le rôle des différents partenaires de l'Éducation se redéfinit depuis quelques années. Les États restent les principaux maîtres d'œuvre ; ils doivent orchestrer les recrutements scolaires, former les enseignants,

prendre en charge une grande partie des financements et, selon les responsables gouvernementaux de l'éducation, être garants « de la cohérence d'ensemble des politiques éducatives au sein des plans nationaux de développement ». Mais ces mêmes responsables soulignent l'incapacité relative des États – « ils ne peuvent plus assurer la couverture complète des besoins éducatifs » – et la nécessité pour eux de « s'engager résolument dans des formes de partenariats équilibrés avec les ONG et les communautés⁵ ». Assistées des ONG, les communautés sont, elles, invitées à exprimer leurs attentes « en ce qui concerne la finalité de l'école, le type d'école, le profil du sortant de la nouvelle école », et « élaborer une stratégie tenant compte des réalités sociales et culturelles ; exécuter, suivre et évaluer les actions entreprises ».

D'autres travaux ont souligné le fait, corrélié avec une offre scolaire hétérogène, que des demandes sociales d'éducation s'affirment et se diversifient localement. Ils ont également démontré que ces demandes sont, elles aussi, largement déterminantes dans l'évolution des systèmes scolaires, en raison de stratégies éducatives et de logiques sociales de scolarisation. « Face à ces demandes populaires très diversifiées, l'offre étatique, qui se veut générale et indifférenciée, a beaucoup de mal à assurer le contrôle réel du développement de la scolarisation [...] »⁶. » Les rapports entre offre et demande – qui « interagissent de façon quantitative et qualitative » – influent à la fois sur l'évolution du champ scolaire et sur celle du fait scolaire. Le poids de l'offre dans la dynamique du champ scolaire est donc relatif, et les demandes d'éducation doivent elles aussi être analysées. Plus profondément, le champ scolaire et l'espace social – pour autant

qu'ils puissent être différenciés – se recouvrent largement, en des « formes » et selon des logiques qu'il est nécessaire d'étudier pour saisir l'évolution de la scolarisation.

Nous prolongerons cette réflexion en étudiant plusieurs facteurs clefs de cette évolution : les stratégies et les « enjeux sociaux » de la scolarisation, dans les cas particuliers de populations et de groupes sociaux du Mali et du Burkina-Faso. Nous analyserons ces enjeux et certains de leurs déterminants scolaires et sociaux, sur la base d'études quantitatives et qualitatives menées dans ces deux pays. Nous tenterons ainsi de cerner l'impact, sur la scolarisation, de logiques sociales locales et des systèmes scolaires eux-mêmes. Nous nous intéresserons enfin aux interactions entre ces logiques et ces systèmes en portant l'accent sur une construction sociale particulière : la « culture scolaire », et sur les « rapports aux savoirs », individuels et collectifs. Nous serons ainsi conduits à réinterroger le rôle de l'offre scolaire et des demandes d'éducation dans le processus de scolarisation et dans l'évolution actuelle du champ scolaire en Afrique sahélienne.

RECOMPOSITION DU CHAMP SCOLAIRE ET DIVERSIFICATION DES DEMANDES D'ÉDUCATION

Les stratégies d'éducation sont sous-tendues par un ensemble de facteurs afférents à deux principaux ensembles, le plus souvent distingués : le champ scolaire (autrement dit tout ce qui se réfère à la scolarisation : institutions, politiques, acteurs) et l'espace social (structures et dynamiques sociales, institutions, politiques, acteurs également. L'un et l'autre sont en constante interaction : les dynamiques sociales portent en elles les marques des

dynamiques du champ scolaire, et réciproquement. Comme l'a justement souligné S. Guth, « L'institution scolaire s'intègre dans l'imaginaire social des parents et devient l'objet d'un "sacrifice social" » ; la scolarisation a introduit de nouvelles catégorisations sociales et, « dans les mentalités villageoises, un nouveau type de segmentation⁷ ».

Les stratégies d'éducation sont ainsi influencées par ces différentes dynamiques, par le poids respectif de facteurs scolaires ou non scolaires de scolarisation. Au titre de ces facteurs, des moteurs de ces dynamiques, enfin de leurs principes d'interaction, les enjeux que représente la scolarisation pour les différents acteurs semblent avoir une place particulière. *A contrario*, ils éclairent les stratégies scolaires et constituent l'un des éléments de compréhension de ces dynamiques. Tentons donc, pour évaluer cette dimension, de mettre à jour quelques caractéristiques des demandes et stratégies d'éducation.

Plusieurs études révèlent, en premier lieu, la diversité des « choix » réalisés par les parents : tous ne scolarisent pas leurs enfants de la même manière ; leurs comportements diffèrent selon le nombre et le sexe de leurs enfants. Tous n'optent pas non plus pour les mêmes secteurs d'éducation. Par exemple, 71,1 % des 1 630 individus scolarisés concernés par l'enquête que nous avons effectuée à Bobo Dioulasso en 1995-1996 étaient scolarisés dans l'enseignement public et 28,9 % dans l'enseignement privé ; 73,5 % d'entre eux fréquentaient un établissement laïc durant leur scolarité, 18,7 % une école confessionnelle, et 7,8 % les deux types d'établissements.

Les parents choisissent donc de manière différente selon les secteurs d'éducation en présence. Et bon nombre d'entre eux n'ont



pas de stratégie programmée ou pérenne de scolarisation. Une enquête en milieu rural au Mali a ainsi montré que 35,9 % des pères scolarisaient leurs enfants de manière continue, 15,4 % de manière alternée (un enfant était scolarisé, pas le cadet, puis le suivant l'était, etc.). Enfin, 48,7 % d'entre eux n'avaient pas de « programme éducatif » précis et scolarisaient leurs enfants de manière conjoncturelle⁸. En règle générale, les trajectoires scolaires des garçons et des filles sont par ailleurs très différentes. Celles des premiers sont, par exemple, moins « linéaires » que celles des secondes. Lors de notre enquête à Bobo Dioulasso, 21,7 % des garçons fréquentaient plusieurs établissements durant leur scolarité (« scolarité mixte »), contre 16,9 % des filles. Celles-ci étaient nettement moins scolarisées que leurs pairs masculins⁹, mais elles étaient inscrites dans l'enseignement public dans une proportion supérieure (76,8 % contre 66,7 %).

Le phénomène de déscolarisation des années 80 avait bien montré combien les populations réagissaient à l'offre scolaire de manière conjoncturelle. Les Plans d'ajustement structurel ont conduit certains États (on pense en particulier au Mali) à réduire les dépenses du secteur éducatif et à interrompre le recrutement automatique des jeunes diplômés. Aux yeux de la majorité des populations – qu'elles fussent ou non victimes d'une baisse de leur pouvoir d'achat –, les sacrifices réalisés pour l'éducation scolaire étaient alors une perte ; compte tenu du chômage des lauréats des enseignements secondaire et supérieur, l'investissement scolaire n'était pas « rentable » ; les compromis réalisés pour l'obtention du capital scolaire n'étaient pas satisfaisants.

Loin d'être inconditionnellement acquises à la nécessité de suivre une formation sco-

laire, les populations témoignaient ainsi de la complexité de leurs rapports à l'institution scolaire et du poids de leurs représentations dans l'évolution de la scolarisation. Les exemples précédents illustrent, eux, l'importance de certains paramètres sociaux, de certains « déterminants » extrascolaires. Ils suggèrent de la sorte l'existence de légitimités de scolarisation infléchies par l'offre scolaire et, à la fois, indépendantes d'elle. Apportons deux autres exemples en ce sens : celui de la scolarisation moindre des filles et celui de la souscription à l'enseignement musulman dispensé dans les écoles coraniques ou les médersas – deux problèmes clefs de l'éducation de base en Afrique sahélienne. Force de travail tout autant que bien matrimonial dans nombre de sociétés, la fillette demeure indispensable pour la famille, le lignage, voire le groupe social étendu. Son inscription à l'école peut remettre en cause l'organisation domestique, poser des problèmes pour la garde du nouveau né, mais aussi rompre les échanges matrimoniaux.

En outre, le sacrifice de ressources allouées à la scolarisation féminine ne paraît pas toujours assez « rentable » – n'est-ce pas en effet sa belle famille qui profitera de son instruction ? –, ni légitime : instruite, la fille aura tendance, pense-t-on, à refuser le mariage arrangé ; mariée, elle pourra en outre recourir aux autorités administratives en cas de conflit avec son époux, choisir le divorce et, ainsi, fragiliser le lignage. En milieu urbain, en revanche, là où le capital scolaire représente une « plus-value symbolique¹⁰ », un capital social favorable au mariage, la fillette sera davantage scolarisée. En partie déterminés et pris dans des types particuliers d'organisation sociale, le statut et le rôle de la fillette entravent ou

facilitent sa scolarisation ; l'influence de l'institution et de la culture scolaire module aussi sa scolarité, dans ses trajets comme dans sa durée. La résistance à scolariser les filles ou à leur laisser faire de longues études puise ainsi ses racines dans un ensemble de facteurs sociaux et, conjointement, dans un ensemble de facteurs scolaires. Les uns et les autres interagissent également : les parents arrêtent en effet leurs « choix » après l'évaluation des différents facteurs et leur mise en correspondance au sein d'un même « calcul ».

La scolarisation dans les médersas fournit un autre exemple de cette association de facteurs scolaires et sociaux au fondement des stratégies de scolarisation. Selon la religion musulmane, l'important n'est pas tant de réaliser au mieux sa vie ici-bas que de préparer l'au-delà. L'un et l'autre « mondes » ont leurs attributs, dont la langue de communication. Symbole de « modernité », langue d'écriture et vecteur de communication, le français mérite de plus en plus d'être maîtrisé ; langue sacrée du Coran, l'arabe est, lui, indispensable pour connaître les quelques versets des prières quotidiennes, et pour s'inscrire dans ce rapport particulier à l'au-delà. La médersa instruit dans ces deux voies, livre ces deux passeports. C'est à ce titre qu'elle accueille, en milieu musulman, un nombre croissant d'enfants. La détérioration des systèmes scolaires publics n'est pas seule responsable de cette scolarisation en établissements confessionnels : l'islamisation accrue de certaines sociétés joue également un rôle important, au titre sociocentrique d'imposition d'une culture particulière (ne pas pratiquer l'islam conduit à être exclu), et au titre de facteur d'intégration. Là encore, la scolarisation renvoie aux domaines scolaire et social.

Le bref exposé de ces deux exemples, même schématique, illustre quelques caractéristiques des stratégies éducatives ; celles-ci sont en partie déterminées par des contraintes et des logiques scolaires : les parents choisissent bien sûr le secteur éducatif en fonction de la « qualité » qu'ils reconnaissent à l'éducation scolaire, de l'utilité des études et de la valeur sociale des diplômes. Elles sont aussi l'expression d'une appréciation des institutions et de ce qu'elles dispensent. Et elles peuvent, aussi bien, témoigner d'une adhésion à l'école et à la culture d'inspiration occidentale comme d'une résistance ou d'un refus de ces mêmes éléments, ou encore d'un manque d'intérêt à leur égard, tant ils sont difficilement compréhensibles et demeurent étrangers. Enfin, ces stratégies résultent également de négociations entre des facteurs extrascolaires d'ordres divers. Les représentations de l'éducation en général, ainsi que l'organisation et les règles sociales (relatives, notamment, au rôle et au statut de l'enfant), interviennent elles aussi.

Apparaît la sujétion des populations, en matière d'éducation, à de nombreux paramètres sociaux, économiques et politiques ; apparaît aussi le fait que ni l'institution scolaire, ni la scolarisation ne sont universellement instituées, que leurs dynamiques respectives varient selon les milieux et les contextes. Pour preuve : l'inscription de l'aîné à l'école n'engage pas toujours celle du cadet, celle du garçon n'implique pas nécessairement celle de la fille, etc. En ce sens et en milieu rural au moins, la scolarisation est rarement un acte par lequel les familles ou les groupes sociaux se reproduisent. Elle ne constitue pas davantage une voie d'héritage – en l'occurrence du capital scolaire et, plus largement, d'un corpus de savoirs. Enfin, hormis les cas où la majorité



des enfants va à l'école – dans quelques milieux urbains –, la scolarisation n'a pas encore permis un ancrage durable de la culture scolaire : celle-ci, en effet, n'est pas appropriée de manière généralisée et n'a pas encore engagé, par une scolarisation effective, la pérennité des systèmes scolaires.

Cela apparaît bien sûr dans la demande scolaire elle-même : non seulement les populations ne sont pas majoritairement acquises à l'enseignement, mais elles nourrissent également des projets éducatifs différents, en partie à l'origine de la diversification du champ scolaire. Après avoir été longtemps consacré comme modèle unique – et unificateur – de formation et de devenir, l'enseignement public est déprécié et remis en cause. L'institution elle-même voit se jouer en elle un ensemble de pratiques sociales qui entravent son bon fonctionnement ou, à tout le moins, travestissent ses fonctions de régulation¹¹ ; elle génère aussi, ici et là – selon que le fait scolaire est ou non institutionnalisé – des stratégies différenciées d'appropriation des capitaux offerts sur le « marché scolaire ». Tentons d'apprécier cette triple dimension : l'institutionnalisation relative de la culture scolaire, la diversification des demandes d'éducation, enfin la complexification des rapports entre champ scolaire et espace social, en examinant différents « enjeux sociaux de scolarisation ».

STRATÉGIES ET ENJEUX SOCIAUX DE SCOLARISATION

Pour les populations à majorité rurale, faiblement instruites, la scolarisation de tous les enfants est rendue difficile par le manque de ressources. Mais, à leurs yeux, elle ne s'impose pas non plus toujours. À la différence des populations citadines, notamment lettrées,

le savoir scolaire (en particulier de la langue française et de l'écriture) n'est pas un capital distinctif ; et il n'est un instrument de gestion des biens et un facteur d'organisation sociale, de régulation des rapports sociaux, ou encore un outil de communication, qu'à titre secondaire. L'appropriation de ce savoir n'est donc pas indispensable et a lieu sous certaines conditions. La scolarisation représente un enjeu relatif.

Tout autre est le cas des populations qui détiennent déjà le capital scolaire ou qui cherchent à l'acquérir par besoin ou nécessité, parce qu'elles vivent dans un milieu où ce savoir participe à la définition des différents codes (administratif, juridique notamment), où il est un instrument de communication ou une référence sociale. Les populations urbaines liées à des activités nécessitant la maîtrise du français et de l'écriture (professions libérales, cadres ou fonctionnaires) ou, au contraire, peu instruites, représentent ces deux cas. Pour les premières, la détention du diplôme représente une condition d'inscription durable dans le monde de l'élite, voire de reproduction ; pour elles, l'instruction des enfants ne saurait être remise en cause. Pour les secondes, l'instruction est davantage et prioritairement un enjeu social d'intégration, autrement dit d'adaptation, dans un contexte largement régi par l'écrit.

Le cas des commerçants et des bureaucrates de Ouahigouya, au Burkina-Faso, étudiés par S. Sankara est à ce sujet probant. Les premiers ont pour objectif principal d'acquérir les rudiments de l'instruction, dans la perspective d'avoir un emploi. Cet enjeu « minimal » les conduit à scolariser leurs enfants tout autant en médersa qu'à l'école publique, et ils participent peu à l'éducation scolaire de

ces derniers. Les bureaucrates de cette même ville adoptent, eux, des stratégies tout autres : ils manifestent une « implication totale dans l'éducation scolaire de leurs enfants » et créent « les conditions favorables à leur réussite », notamment en les inscrivant dans l'enseignement public. Ces stratégies sont, ici, motivées par la volonté de ces acteurs d'assurer leur succession à la tête des administrations. Ainsi, note l'auteur de l'étude, « les deux groupes espèrent tirer quelque chose qui va leur permettre de se reproduire (pour les bureaucrates) et de conquérir d'autres espaces socio-économiques, ou tout au moins renforcer leurs activités (commerçants) ». Ceux-ci cherchent ainsi à acquérir les connaissances dispensées par l'école, car elles peuvent « favoriser l'adhésion au cercle de ceux qui ont la charge des biens publics¹² ».

Le fait scolaire, mais aussi le statut de la culture de type occidental dispensée par les institutions publiques d'enseignement, au niveau de la société globale et à un niveau local, modulent ainsi les pratiques individuelles et collectives de scolarisation. Le rapport entre l'instruction d'un père citadin et la scolarisation de ses enfants, d'une part, la scolarisation en fonction de l'activité du chef de famille, d'autre part, fournissent à ce sujet des indications éclairantes.

Selon notre enquête, il n'y a pas de rapport causal entre le fait d'être instruit et celui de scolariser ses enfants. Les pères non instruits font en effet cette démarche tout autant que ceux qui le sont (77,5 % contre 77,8 %). Cela apparaît paradoxal avec l'énoncé précédent. En fait, un ensemble de conditions sont déjà réunies dans ce cas précis – un milieu urbain – pour la réalisation de la scolarisation : l'organisation sociale, en particulier celle du travail,

mais aussi le statut et le rôle de l'enfant autorisent sa « libération » en dehors du cadre familial¹³. De plus, la maîtrise de la langue française et de l'écriture est de plus en plus indispensable pour trouver un emploi, faire face aux contraintes administratives, communiquer ou, simplement, se positionner socialement. Dans un milieu urbain où plus de 50 % des enfants sont scolarisés, être instruit constitue en soi un enjeu, au point que les stratégies de scolarisation peuvent relever de l'acharnement – à l'instar des pratiques abidjanaises¹⁴ –, occasionnant le recours à toutes les ressources familiales et aux réseaux familiaux pour poursuivre la scolarité le plus loin possible, comme c'est le cas dans des pays fortement scolarisés tels le Togo ou le Congo¹⁵. Ici, l'influence de la culture issue du savoir scolaire (en termes de hiérarchisation sociale notamment) est davantage déterminante que l'appartenance aux milieux lettrés.

Cette influence ne gomme pas les différences nées de l'inégale détention du capital scolaire, comme le montre l'incidence du type d'instruction des pères sur leurs choix de scolarisation. Ceux qui sont issus de l'école publique scolarisent davantage leurs enfants que ceux qui n'ont suivi que des études islamiques, même au plus haut niveau (82,8 % contre 71,7 %). Et ils les inscrivent plus dans l'enseignement laïc, public ou privé (85,1 % contre 69,3 %). Les parcours scolaires de leurs enfants sont également plus simples : 5,2 % seulement d'entre eux fréquentent plusieurs types d'établissements (laïcs et confessionnels) durant leur scolarité, alors que 10,8 % des autres sont dans ce cas. Enfin, les enfants de parents instruits à l'école publique sont davantage diplômés que ceux dont les parents n'ont suivi que des études en établissements



confessionnels (32,8 % contre 25 %) ; ils sont donc davantage inscrits dans la sphère, laïque, de transmission du savoir scolaire, davantage portés à acquérir ce capital et à le valoriser. Notons encore le lien entre la position sociale et l'impregnation de la culture de type occidental, illustré par les stratégies éducatives, variables selon l'activité du chef de famille. À Bobo Dioulasso, les enfants de parents qui exercent dans le secteur libéral, de ceux qui sont fonctionnaires, ou encore cadres, sont plus souvent scolarisés que les enfants de parents cultivateurs, commerçants ou artisans (respectivement à 85,8 %, 84,2 % et 88,9 %, contre 71,4 %, 72,1 % et 72,8 %). Les uns et les autres n'ont pas non plus les mêmes parcours scolaires. Par exemple, 64,3 % des enfants d'artisans interrogés fréquentent l'école laïque, alors que 88,2 % des enfants de cadres sont dans ce cas ; 8,5 % des premiers vont au moins dans un établissement laïc et dans une école confessionnelle durant toute leur scolarité, contre 5,9 % seulement des seconds.

Dans le cas de sociétés socialement hiérarchisées sur la base du capital scolaire, l'acquisition de ce savoir se reproduit. Cette règle n'est pas nouvelle. M. Le Pape et C. Vidal avaient par exemple noté que, dans les années 80, les parents des classes moyennes abidjanaises prolongeaient les études de leurs enfants, « malgré l'inutilité, sur le marché du travail, d'enseignements payés au prix fort, malgré la dévaluation accélérée des diplômes », parce qu'eux-mêmes avaient été scolarisés « à une époque où des individus non diplômés, mais pourvus d'un savoir scolaire leur permettant de se qualifier progressivement, pouvaient s'élever dans la hiérarchie des positions professionnelles et sociales et s'intégrer aux classes moyennes¹⁶ ».

La scolarisation est ainsi déterminée, non seulement par les capitaux détenus, mais également par des enjeux particuliers (eux-mêmes liés aux différents capitaux), à l'appartenance à un groupe social donné, enfin au rapport entretenu avec les différents savoirs – lui-même étant influencé par le développement des systèmes éducatifs et, de manière plus générale, par l'extension et la vulgarisation de leur culture. Le moindre niveau d'études des enfants des classes moyennes par rapport à ceux des classes supérieures, par exemple, s'explique ainsi par le fait que leurs parents ont moins de ressources économiques à consacrer à leurs études, qu'ils sont moins instruits, enfin que l'obtention d'un diplôme ne représente pas pour eux le même enjeu. Il en est de même pour les enfants de milieu rural et de parents non instruits. Pour ces derniers, l'enjeu de la scolarisation réside principalement dans la maîtrise des rudiments du savoir scolaire, langue française et écriture, car celle-ci conditionne en partie leur intégration sociale et leur adaptation à l'évolution en cours. À leurs yeux, l'instruction confère le pouvoir symbolique d'être « évolué » ; elle a aussi une fonction pratique de gestion des biens et celles, sociales, de communication et d'inscription dans des réseaux qui transcendent les frontières de son propre milieu.

Les enjeux liés à la détention du savoir scolaire peuvent donc être symboliques, sociaux, économiques, mais aussi individuels et collectifs. La scolarisation conditionne parfois l'intégration, dans d'autres cas la mobilité et la promotion sociales, dans d'autres encore la reproduction. L'appropriation des savoirs permet aussi aux individus ou aux groupes de s'émanciper par rapport aux autres et constitue un enjeu politique. « Ils veulent arriver

au papier, nous disait par exemple un enseignant malien au sujet des paysans malinkés illettrés, avant d'expliquer : pour eux, tant qu'ils ne savent pas lire, ils pensent qu'ils se font bouffer. Et nous [les lettrés], on est ceux qui les bouffent. » Les paysans, eux, affirmaient en échos : « Nous sommes dans les mains des lettrés. Ils ont plus de pouvoir, tout le monde a peur d'eux. Si tu es illettré tu peux avoir la force de supporter quelqu'un dans un voyage tout autour du monde. Mais s'il est instruit il peut te coloniser¹⁷. »

Ces différents enjeux – sociaux, économiques ou politiques – ne sont pas concomitants ; ils diffèrent selon le contexte socio-économique, et d'un groupe social à l'autre¹⁸. Un point commun les réunit cependant : les enjeux liés à l'appropriation du capital scolaire et leurs déterminants (sociaux, culturels, scolaires) orientent la scolarisation dans les différentes structures d'enseignement – publiques et privées, laïques et confessionnelles –, la durée de la scolarité et les parcours scolaires. Le cas des enfants de différentes familles « maraboutiques » du Sud-Ouest burkinabè constitue un autre exemple de ce rapport entre les enjeux de scolarisation, les stratégies éducatives et le type de fréquentation scolaire. Les enfants de certaines d'entre elles ne fréquentent pas l'école publique : cela leur est interdit. Seuls ceux que leur mère inscrit à l'insu de leur père ou ceux qui suivent des cours du soir peuvent apprendre les rudiments de l'instruction publique. Les autres, héritiers naturels d'un savoir séculaire, doivent prolonger l'exercice paternel d'enseignement des préceptes coraniques. Certaines familles « maraboutiques » reconduisent ainsi l'interdit à l'égard de toute chose introduite par les Blancs, de ce qui « ouvre les yeux » et qui peut remet-

tre en cause le bien-fondé de leur savoir. Elles ne sauraient admettre d'autres savoirs, ni par le biais de structures « modernes » ou de leurs représentants dans l'espace communautaire, ni par l'acculturation de leurs membres. La préservation de leur identité, mais aussi et surtout du pouvoir lié à ce savoir, est à ce prix.

Certains marabouts, « maîtres coraniques » versés dans l'étude du Livre saint (*karamokow*), ont cependant un rapport différent au savoir scolaire, et mettent en œuvre d'autres stratégies éducatives. Soucieux de sauvegarder leur place dans des sociétés en transformation – dans lesquelles les codes inspirés de la culture occidentale investissent les sphères sociale, économique et politique –, ils choisissent d'inscrire leurs enfants à l'école publique ou à la médersa, après les avoir instruits dans les écoles coraniques. À l'encontre des membres « fermés » aux valeurs occidentales et aux canaux de leur vulgarisation, ils pensent que l'évolution en cours est davantage favorable à ceux qui suivent la voie tracée par les Blancs. Tout en menant leurs fonctions de guides spirituels et de gardiens des traditions (en réglant, par exemple, les alliances matrimoniales, en perpétuant la division des familles en nobles et descendants d'esclaves), ils cherchent à acquérir ce qui, dans la société, autorise la mobilité et la promotion sociales. Pour eux, l'inscription des enfants dans le secteur public ou, mieux, dans différents établissements, laïcs et confessionnels, s'avère la stratégie la plus appropriée pour préserver leur patrimoine culturel – à la base de leur pouvoir local – et pour s'intégrer aux pans « modernes » de la société. Face à une évolution sociale et politique qu'ils jugent incertaine, la défense de leur identité et la préservation d'un certain équilibre des



pouvoirs passent à leurs yeux par l'appropriation d'autres savoirs, y compris dans les structures de leur transmission. Et ils multiplient les actes d'inscription dans les champs de leur valorisation, à l'instar des marabouts ou des communautés musulmanes prompts à soutenir le parti dirigeant ou de tous ceux qui, à un moindre niveau, voient dans l'éducation publique le moyen d'acquérir l'écriture latine et la langue française, armes nécessaires pour déjouer l'arbitraire des décisions administratives et de justice.

Face à un type de modernité, certains groupes se ferment, d'autres s'ouvrent ; les premiers optent pour une résistance au savoir scolaire et à l'école publique, les seconds pour une adhésion, totale ou partielle. Quelles que soient ces différences, les stratégies éducatives satisfont des objectifs communs : préserver un certain partage des savoirs et des pouvoirs, défendre une identité, enfin s'adapter à une évolution accusée par la transformation du champ des savoirs. Comme dans le cas des groupes sociaux constitués sur la base d'un capital économique et du capital scolaire, le rapport au savoir scolaire et les enjeux que constitue son appropriation motivent les stratégies de scolarisation. Et, dans ces deux contextes – l'un urbain, gouverné par une fermeture aux savoirs de type occidental, l'autre rural, où la population est majoritairement illettrée –, les stratégies éducatives sont le produit de dynamiques sociales locales et de l'influence exercée, en leur sein, par les différents savoirs. Mais, à l'inverse des populations fortement scolarisées de Bobo Dioulasso, les stratégies éducatives – notamment de distanciation vis-à-vis de l'instruction laïque – sont davantage déterminées par des logiques sociales commu-

nautaires que par l'offre et les politiques scolaires étatiques.

Les enjeux de la scolarisation dépendent ainsi de la position sociale des individus, de la structure de leur groupe et de ses modes de reproduction, enfin de leurs rapports au savoir scolaire – donc du degré de vulgarisation de la culture scolaire. Le fait que les pères non instruits scolarisent leurs enfants autant que les autres montre qu'il n'y a pas de rapport mécanique entre la détention du capital scolaire et son appropriation. Mais l'extension de la culture scolaire semble nécessaire à la généralisation de la scolarisation. C'est en effet dans le cas de cette extension, et de la hiérarchisation sociale sur la base du capital scolaire, que la scolarisation constitue un enjeu collectif pour le groupe d'appartenance de l'individu. Tel est bien le cas pour les classes qui se reproduisent en Afrique depuis trente ans, parfois plus, sur la base du capital scolaire et, de manière générale, pour les populations sujettes à des dynamiques sociales impulsées par le développement des systèmes scolaires.

La forte scolarisation de cette décennie en Afrique sahélienne laisse penser que ces populations sont aujourd'hui majoritaires. Et certains groupes, attachés depuis des siècles à une éducation largement étrangère aux influences de la culture occidentale, empruntent d'autres « chemins de savoirs ». Les derniers enfants scolarisés, inscrits à l'école publique, métamorphosent la « généalogie scolaire » de leur groupe, de plus en plus absent des écoles coraniques et autres médersas, de plus en plus présent dans les sphères laïques du savoir et du pouvoir. Les stratégies éducatives évoluent, à l'aune des transformations qui affectent le champ des savoirs, et des enjeux, nouveaux, liés à leur appropriation.

La question des enjeux de la scolarisation fournit ainsi une base supplémentaire de compréhension des stratégies et des logiques sociales éducatives en Afrique sahélienne. Leurs spécificités et leurs variations, individuelles et collectives, éclairent également le phénomène de recomposition et de diversification du champ scolaire: n'est-ce pas, en effet, parce que ces enjeux se transforment, que changent les rapports à l'éducation et à l'école et que peuvent éclore toutes les structures privées d'éducation? Au-delà, les enjeux de la scolarisation – avec les glissements de légitimités qu'ils recouvrent, les dynamiques sociales dont ils émanent, les rapports variables à l'État qu'ils mettent en scène – orchestrent en partie la place de l'école dans la société et permettent de mieux la discerner. Tel est bien l'un des intérêts de leur analyse: mettre à jour l'évolution du champ scolaire et l'influence des systèmes publics et privés d'enseignement sur la structuration sociale.

Étienne Gérard

IRD, BONDY

1. Ce texte fait suite à une communication présentée au 10^e Congrès mondial d'éducation comparée du Cap (Afrique du Sud) en juillet 1998. Depuis, des travaux ont été publiés sur le thème des enjeux de l'éducation en Afrique. Voir notamment É. Gérard (dir.), « Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud », *Les Cahiers Ares*, n° 1, Bondy, mai 1999.

2. Pour le Mali, voir M.-F. Lange et O. Gisselbrecht, « L'évolution de la scolarisation », in P. Bocquier et T. Diarra (dir.), *La Population du Mali*, à paraître.

3. Sur l'hétérogénéité du champ scolaire au Burkina-Faso, voir Y. Yaro, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina-Faso?*, thèse de doctorat, université Paris-I, 1994.

4. Voir M.-F. Lange « Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », *Les Cahiers Ares*, *op. cit.*, pp. 49-63.

5. *Les Ateliers de Bamako, 1-5 décembre 1997*, Unesco/Ministère de l'Éducation de base du Mali, Aide et Action, p. 31.

6. M.-F. Lange et J.-Y. Martin (dir.), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, Orstom éditions, vol. 31, n° 3, 1995.

7. S. Guth, « L'école en Afrique noire francophone: une appropriation institutionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 90, janv.-mars 1990, pp. 81 et 82.

8. Voir É. Gérard, *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-Orstom, 1997.

9. Au Burkina-Faso, en 1991, le rapport de masculinité scolaire était, dans l'enseignement de tous niveaux, de 160 %. En 1996, les filles représentaient 35,11 % des effectifs du primaire. Mais l'écart de scolarisation entre les sexes se réduit très nettement en milieu urbain, au point que les proportions des uns et des autres sont presque identiques. En 1992, les filles représentaient 50 % des effectifs de Ouagadougou et 47 % de ceux de Bobo Dioulasso.

10. Voir L. Proteau, *École et société en Côte d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, thèse de doctorat, Paris, EHESS, 1996.

11. On pense en particulier à l'achat des places scolaires et aux pratiques du « couloir » en vigueur en Côte d'Ivoire. Voir L. Proteau, *ibid.*; M. Le Pape et C. Vidal, « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, nov. 1987, pp. 64-73.

12. S. Sankara, *Bureaucrates et commerçants face à l'école: cas de la ville de Ouahigouya*, mémoire de maîtrise, université de Ouagadougou, 1996, p. 76.

13. Dans ces milieux urbains, les filles sont presque autant scolarisées que les garçons pour cette raison même et en vertu du fait que des contraintes sociales, comme l'échange matrimonial, pèsent moins sur elles. Voir É. Gérard, « Femmes, instruction et développement au Burkina-Faso. Incertitudes africaines », in M.-F. Lange (dir.), *L'École et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, 1998, p. 197-220.

14. Voir thèse citée de L. Proteau.

15. Voir S. Guth, *Lycéens d'Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1997.

16. M. Le Pape et C. Vidal, « L'école à tout prix... », *art. cit.*, p. 64.

17. Cité dans *La Tentation du savoir en Afrique*, *op. cit.*, p. 137.

18. Réciproquement, on peut s'interroger sur la possibilité d'identifier ces groupes sociaux par leur rapport au savoir (en l'occurrence scolaire), à la lumière des enjeux que constitue pour eux l'appropriation de ce savoir.