

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie  
= Swiss journal of sociology

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

**Band:** 8 (1982)

**Heft:** 1

**Artikel:** Des paysans africains face à l'école

**Autor:** Arnold, Peter

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-814307>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 29.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## DES PAYSANS AFRICAINS FACE À L'ÉCOLE

*Peter Arnold*

Faculté des Sciences économiques et sociales, Département de Sociologie,  
Université de Genève, 2, rue de Candolle, 1205 Genève, Suisse.

### RÉSUMÉ

Les objectifs poursuivis à travers l'école varient en fonction du milieu social. Les paysans sénégalais (Diola, Casamance maritime) et ivoiriens (Baoulé, sous-préfecture de Bocanda) étudiés ici se signalent par un comportement spécifique : ils n'envoient qu'une partie de leur progéniture à l'école et réservent les autres pour le travail de la terre. L'écolier qui réussit doit ensuite quitter la campagne pour la ville. Cette attitude s'explique par le type de relation que la population rurale africaine entretient avec le monde urbanisé englobant (dont l'école est une émanation), caractérisé par une soumission partielle et une autonomie relative. L'école fait partie d'une stratégie d'intervention ponctuelle : elle sert d'instrument pour gérer ces rapports ville-campagne tant au niveau culturel que politique et économique. Les instruits, à la fois ruraux et urbains, sont les intermédiaires des paysans chargés de rétablir un équilibre menacé. Mais cette stratégie repose sur deux conditions qui sont de moins en moins réalisées : la possibilité de maintenir restreint et sélectif l'enrôlement scolaire des jeunes ruraux, et la capacité intacte du marché du travail urbain d'absorber ces scolarisés d'origine villageoise.

### ZUSAMMENFASSUNG

Die Ziele, welche mittels der Schule verfolgt werden, sind Funktion des sozialen Milieus. Die senegalesischen (Diola, Casamance maritime) und ivorischen (Baule, Subpräfektur Bocanda) Bauern, welche hier untersucht werden, unterscheiden sich durch ein spezifisches Verhalten : Sie schicken nur einen Teil ihrer Nachkommenschaft in die Schule und behalten die andern Kinder als Arbeitskräfte auf dem Land. Der erfolgreiche Schüler muss nach Abschluss der Schulzeit in die Stadt ziehen. Dieses Verhalten erklärt sich auf dem Hintergrund der besonderen Beziehung, welche die ländliche Bevölkerung Afrikas mit der urbanen Welt (zu der auch die Schule gehört) unterhält. Diese Beziehung lässt sich als teilweise Unterwerfung und relative Autonomie charakterisieren. Die Schule ist Teil einer punktuellen Interventionsstrategie : Sie dient als Instrument der Ausrichtung der Stadt-Land-Beziehungen, und zwar sowohl auf kultureller, wie politischer, und wirtschaftlicher Ebene. Den Gebildeten, die zugleich Landleute wie Städter sind, fällt die Rolle zu, als Mittelsmänner im Auftrag der Bauern ein bedrohtes Gleichgewicht wiederherzustellen. Diese Strategie beruht auf zwei Bedingungen, welche immer weniger zutreffen : Die Möglichkeit, eine begrenzte und selektive Einschulung der Landjugend aufrechtzuerhalten, und die ungebrochene Fähigkeit des städtischen Arbeitsmarktes, die Schulabgänger vom Land zu absorbieren.

«*L'instruct est brillant, il est comme une plantation qui donne des fruits*»

### 1. INTRODUCTION

#### 1.1. *L'étude différentielle des usages sociaux de l'école*

Les visées dont l'école fait l'objet divergent fortement suivant les milieux sociaux. La sociologie de l'éducation<sup>1</sup> montre que l'inégalité des performances et plus

<sup>1</sup> Quand le sociologue s'intéresse à l'école comme objet d'analyse scientifique, se rend-il toujours compte à quel point il est impliqué dans son étude ? Il est le produit d'un usage très répandu, valorisé par certains milieux, de l'institution scolaire. Pour acquérir ses connaissances et sa formation, c'est-à-dire son habilitation sociale (certifiée par un di-

encore l'orientation des enfants dans les différentes filières traduisent non seulement des avantages ou handicaps socioculturels et économiques inégalement répartis selon l'appartenance sociale (classe, sexe, rurale / urbaine), mais aussi des appréciations socialement typées de la carrière scolaire. Les objectifs poursuivis à travers l'école, l'usage qu'on entend en faire, divergent notamment suivant la hiérarchie des projets de vie et des systèmes de valeurs propres à chaque groupe et contexte social<sup>2</sup>.

Cet article voudrait apporter une contribution à l'étude différentielle des usages sociaux de l'école. Il essayera d'aborder cette institution à travers le regard de personnes dont la plupart n'ont probablement jamais assisté à une classe, qui "ne connaissent pas papier", mais pour qui, de leur propre aveu, l'école représente une préoccupation sérieuse : les paysans sénégalais et ivoiriens qui ont accepté, en août-septembre 1980, de nous<sup>3</sup> confier le sens qu'ils attachaient à la scolarisation de leurs enfants et l'image qu'ils avaient de l'école. Leurs propos formes "la substantifique moelle", la trame de ces réflexions.

De prime abord, les deux groupes d'informateurs se laissent difficilement comparer. Ils appartiennent à des contextes fort dissemblables. Il y a cependant un trait fondamental qui les unit : ils peuvent tous être considérés comme des *paysans*<sup>4</sup>, c'est-à-dire des petits cultivateurs agricoles autonomes, organisés en groupements domestiques, qui produisent leurs propres subsistances et vendent une partie de leur récolte sur le marché. Ils sont regroupés en villages parfois assez hétérogènes et soumis à un pouvoir central, l'Etat sénégalais ou ivoirien. Les entretiens menés avec eux visaient non seulement à fonder une meilleure compréhension d'une réalité scolaire tour à tour étrangement semblable et foncièrement différente de celle que nous connaissons sous nos latitudes, mais aussi à tester la pertinence sociologique de la théorie qui comprend les paysans comme une catégorie distincte de producteurs agricoles, caractérisés par un ensemble de comportements typiques indépendamment des cadres nationaux ou naturels dans lesquels ils vivent. La possibilité d'une comparaison interrégionale est donc un élément particulièrement intéressant pour la poursuite de cette problématique. Le discours que les hommes interrogés ont tenu sur le phénomène scolaire est également susceptible d'apporter

plôme) à pratiquer une observation "savante", il s'est "instruit" : il a parcouru les échelons successifs de la hiérarchie scolaire. Son statut doit beaucoup à l'aura qui entoure, dans notre société, les titres académiques. Peut-il alors se défaire complètement de l'échelle de valeurs implicite qui a façonné son expérience, quand il est confronté à des usages sociaux différents de l'école ?

<sup>2</sup> Cf. p.ex. Hyman, 1953; Keller et Zavalloni, 1962; Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu, 1966.

<sup>3</sup> Au Sénégal, les entretiens ont eu pour cadres une dizaines de villages de la communauté rurale de Kafountine, un district de la Casamance maritime. Ils ont été menés par une équipe d'étudiants en architecture de l'EPFL-Lausanne (Exquis et al., 1980) que j'ai eu pour tâche de conseiller pendant une partie de son séjour et qui a aimablement mis à ma disposition les protocoles d'interviews. En Côte d'Ivoire, j'ai récolté les informations dans deux villages de la sous-préfecture de Bocanda. Le schéma général des entretiens est resté partout identique.

<sup>4</sup> Voir, pour une discussion plus approfondie de ce concept, Arnold, 1980.

un éclairage nouveau sur les rapports que les paysans africains entretiennent avec la *ville*, berceau historique et foyer de diffusion unilatérale de l'école.

## 1.2. *Les cadres des entretiens*

### 1.2.1. La communauté rurale de Kafountine, pays diola.

Les interviews effectuées dans la communauté rurale de Kafountine<sup>5</sup> (Sénégal) ont eu pour cadre deux groupes de villages nettement distincts, traversés par des dynamiques opposées : ceux des “îles”<sup>6</sup> Blis et Karone et ceux de la zone de terre ferme qui longe la côte atlantique.

(a) Les îles Blis et Karone sont le foyer de dispersion des Karone, sous-groupe de l’ethnie diola qui peuple la communauté, connu pour son irrédentisme et sa longue opposition victorieuse à toute intrusion étrangère. Les traditions, aidées par la *marginalisation géographique*<sup>7</sup>, y sont restées vivantes. Une certaine ouverture au christianisme est cependant perceptible. L’islam par contre a toujours été rejeté par la population. Les villages<sup>8</sup> sont petits, disséminés dans l’espace et encore organisés sur la base d’affinités claniques. L’exode rural des jeunes sévit depuis fort longtemps. Pendant la morte saison, les villages “prennent un coup de vieux” et même pendant la période des cultures, le manque de bras est grand. Les paysans en rejettent la responsabilité sur les conditions atmosphériques. Depuis plus de dix ans, la pluviométrie<sup>9</sup> évolue en dents de scie. Une année sur deux est une année de sécheresse relative.

Il en résulte un processus d’*involution* économique. L’arachide, culture commerciale par excellence qui domine le paysage sénégalais, a été abandonnée. On espère beaucoup du développement de la pêche, encore artisanale et handicapée par des problèmes de débouchés. Les moyens pécuniaires de la masse des habitants sont faibles. Mais même la culture du riz montre des signes de fléchissement inquiétants. Alors qu’il y a moins de vingt ans, un observateur averti<sup>10</sup> pouvait écrire que “la richesse en riz accumulé dans les greniers depuis parfois plus de dix années, devient un facteur indiscutable et indiscuté de primauté sociale” (Thomas, 1964, 89). rares sont maintenant les cultivateurs qui n’achètent pas plusieurs sacs de riz pendant la période de “soudure”.

(b) Les habitants des villages de la terre ferme situés à proximité de la côte atlantique paraissent modestement plus riches que les ḡens des îles. Ils peuplent une

<sup>5</sup> Elle s’étend sur près de 800 km<sup>2</sup> pour moins de 9000 habitants. 87% appartiennent à l’ethnie diola, 10% se disent manding et 3% sont wolof (Exquis et al., 1980, 186).

<sup>6</sup> Elles sont entourées par les “bolong”, les bras du fleuve Casamance qui s’infiltrent partout en doigts de gant.

<sup>7</sup> Les îles sont inaccessibles en automobile. On y circule à pied, à vélo ou en pirogue.

<sup>8</sup> Les entretiens se sont déroulés dans les huit villages (désignés dans les extraits d’entretiens par k, pour karone) suivants : Kassel (abrégué : Ka), Mantate (M), Kouba (Ko), Hillol (H), Boune (B), Kaylo (Kay), Saloulou (S) et Boco (Bo).

<sup>9</sup> Avec une très bonne moyenne de 1200 mm/an.

<sup>10</sup> Son jugement a été confirmé par les informateurs et par Pélissier (1966) qui ne tarit pas d’eloges sur les techniques rizicoles des Diola.

poignée de villages<sup>11</sup> de taille moyenne où l'on trouve un nombre variable de cultivateurs immigrés venus à la recherche de terres vacantes. Ici, la nature est comparativement généreuse<sup>12</sup>. Le paysage agraire permet d'intégrer une grande variété d'activités<sup>13</sup>. Si elle n'était pas si éloignée des marchés urbains, la région serait certainement promise à une transformation rapide des structures sociales et agraires. Mais elle reste d'un accès malcommode et les tendances de l'évolution sont contradictoires. L'exode des jeunes est important, quoiqu'il paraisse mieux maîtrisé que sur les îles. La production rizicole est également déficitaire. Mais ici, le manque pourrait résulter de l'intensification de *l'agriculture commerciale* qui subit un processus de diversification et de changement technologique<sup>14</sup>. Les traditions ancestrales sont en perte de vitesse sous l'influence de *l'islam* introduit par le peuple de cultivateurs manding<sup>15</sup>. La religion du prophète prêche une éthique du travail qui pousse les paysans vers un accroissement de leurs efforts productifs dans l'agriculture. Le développement du tourisme, autre innovation récente, expression de la civilisation de loisir urbaine, amène des idéaux contraires qui exercent une attraction certaine sur les jeunes.

### 1.2.2. Amoroki et Daouakro II, pays baoulé.

Comparés aux riziculteurs diola, les planteurs baoulé d'Amoroki et de Daouakro II<sup>16</sup>, deux villages de la sous-préfecture de Bocanda (Côte d'Ivoire) font figure de *gens aisés*. Ils cultivent un ou plusieurs hectares de café, certains aussi un peu de cacao. Le champ d'igname leur procure l'essentiel de la nourriture, car sur le plan vivrier ces paysans sont largement autosubsistants. Les revenus monétaires<sup>17</sup> suffisent à donner aux villages un aspect assez cossu.

Les routes et pistes sont bien entretenues et rejoignent même les "campements"<sup>18</sup> les plus reculés. Pourtant, certains signes d'une éclipse progressive de l'agro-système se font jour. Dans la végétation forestière qui domine le paysage, situé aux confins<sup>19</sup> du grand domaine sylvestre qui a fait la richesse de la Côte d'Ivoire, les marques d'une intense exploitation anthropique se multiplient. L'âge moyen des plantations est élevé et avec la disparition des dernières réserves de forêt vierge, leur régénération se fait toujours plus difficile. La main-d'œuvre salariée commence

<sup>11</sup> Les interviews ont eu lieu à Kafountine (K), Dianah (Di), Abéné (Ab), et Albadar (Al).

<sup>12</sup> La végétation comprend des vestiges de forêt guinéenne, des palmeraies naturelles, des zones de savane herbeuse et des taillis inextricables de palétuviers qui bordent les "bolong". Mais la sécheresse se fait également sentir une année sur deux.

<sup>13</sup> Riziculture inondée ou pluviale, production de l'arachide et du manioc, jardinage de légumes, élevage de bovins, exploitation des palmeraies, constitution de plantations d'agrumes, pêche maritime et fluviale, ramassage des huîtres de palétuviers, etc.

<sup>14</sup> Adoption de la "culture attelée" (bœufs, char, charrue).

<sup>15</sup> Voisin ethnique qui absorbe progressivement les Diola de la côte dont certains renient leurs origines karone. Pour cette raison, les extraits d'entretien sont suivis d'un m, pour mandinguisé.

<sup>16</sup> Abrégés par A et D et précédés d'un b (pour Baoulé) dans les citations.

<sup>17</sup> Inférieurs en moyenne à 1000 Fr.s. par an et famille et donc toujours bas à nos yeux.

<sup>18</sup> Hameaux de culture.

<sup>19</sup> La pluviométrie annuelle moyenne est de 1200 mm, ce qui est peu pour une région forestière.

à manquer parce qu'elle est souvent payée au prorata des récoltes. Chaque année, des dizaines de jeunes paysans quittent la région pour émigrer vers les forêts intactes du Sud-Ouest ivoirien où ils trouvent de meilleures conditions pour établir leurs plantations. Il s'agit en fait d'un véritable *renversement du trend* succédant à l'apogée que l'économie a connu aux alentours de 1955-65. A cette époque, les immigrants en provenance de la savane affluaient et chaque planteur disposait d'un ou de plusieurs manœuvres.

## 2. POURQUOI FAIRE PARLER LES PAYSANS ?

La sociologie africaniste ne s'est jusqu'à présent guère préoccupée de l'image que la population villageoise pouvait avoir de l'école<sup>20</sup>. Cette lacune est regrettable parce qu'elle occulte un élément substantiel de la dynamique et du mode de fonctionnement de l'enseignement formel en Afrique noire.

Il y a trois bonnes raisons pour se mettre à l'écoute des paysans. Ils peuvent nous aider à mieux comprendre les mobiles de la pression rurale qui s'exerce actuellement en faveur de la scolarisation des jeunes, l'urbano-centrisme de cette école et la position stratégique que l'institution scolaire occupe dans les rapports ville-campagne.

### 2.1. *La pression rurale en faveur de l'école*

Les habitants des campagnes africaines, dont les paysans forment l'immense majorité, contribuent massivement à l'essor de la scolarisation des jeunes générations, au prix parfois de lourds sacrifices qui ne sont pas que pécuniaires. Dans beaucoup de régions du continent, les efforts de planification nationale sont constamment à la traîne de la demande de scolarisation émanant des villages même les plus reculés. Ils sont débordés et rendus inopérants par la pression venue de la base. L'engouement des ruraux pour l'école est devenu une donnée majeure qu'on ne devrait plus ignorer<sup>21</sup>.

Aussi vaut-il la peine d'étudier le "moteur motivationnel" de ce formidable courant qui traverse les villages africains et qui risque bien de changer radicalement

<sup>20</sup> On trouve par contre des informations intéressantes dans des ouvrages dont le thème déborde notre sujet. Je cite à titre d'exemple le livre de Deniel (1976) qui étudie l'attitude des planteurs ivoiriens face à la tradition et au changement, et celui de Spittler (1978) qui analyse les relations entre paysans haoussa et administration publique au Niger. L'évidence que les deux auteurs présentent ressemble étonnamment à celle que nous avons rencontrée sur nos propres terrains, ce qui indique que nous sommes confrontés à des comportements très répandus.

<sup>21</sup> Mais l'administration centrale semble souvent méconnaître l'ampleur réelle de cette poussée rurale vers l'école. L'exemple suivant éclaire bien les proportions alarmantes que peut prendre cet "understatement" administratif. Dans une étude représentative menée au Kenya, Brownstein évalua à plus de 50% la fraction des élèves qui fréquentaient encore l'école trois ans après la dernière année primaire, alors que le gouvernement publiait le chiffre de 18%. Plus du quart des écoliers de la cohorte observée était entrée dans une école secondaire gouvernementale (sic!), alors que les documents officiels évaluaient cette proportion à 10% (1972, 188, 43).

leur face dans un avenir assez proche. Une attention spéciale doit être accordée aux explications et à la logique implicite des acteurs qui “nourrissent” l’institution par un apport ininterrompu et *volontaire*<sup>22</sup> d’éléments scolarisables nouveaux : les adultes parents des élèves.

Fonder une connaissance dans ce domaine gagne encore en importance au moment où l’impression se précise (dans l’esprit de certains elle est déjà une certitude) que ces campagnards sont les victimes d’un marché de dupes. Les perspectives qu’affronte actuellement l’élcolier rural en Afrique ne sont en effet pas encourageantes.

## 2.2. *L’urbano-centrisme de l’école africaine*

Depuis que l’école existe en Afrique noire, il s’est toujours trouvé des observateurs et des réformateurs pour déplorer l’inadéquation des contenus enseignés aux réalités rurales, l’aspect “livresque” et académique des programmes<sup>23</sup>, ainsi que “les indentités de structure et de programme existant entre les systèmes d’enseignement des métropoles européennes et ceux de leurs anciennes colonies africaines” (Campion-Vincent, 1970, 437).

L’*urbano-centricité* de cette école est devenue proverbiale. L’enfant qui revêt le “kaki” ou le “carreau”<sup>24</sup> sait qu’il est destiné, s’il réussit à l’école, à quitter la campagne pour la ville. Entre le “papier” et la houe, la rupture est radicale, deux destinées qui ne sont pas faites pour se rejoindre. Cette scission est encore soulignée par le fossé de cultures qui sépare les deux mondes, exacerbée parfois par les lettrés. Qui n’a pas entendu ironiser sur ces élites africaines dont les racines spirituelles se trouvent bien plus du côté de Paris ou de Londres<sup>25</sup> que dans leur propre culture ancestrale, et qui se comportent parfois en plus blancs que les Blancs ? Soutenu par ses parents, l’élcolier du village apprend tôt à se conformer à son nouveau rôle, à jouer impunément à l’élite qui ne se salit pas les mains<sup>26</sup>. Quoi d’étonnant alors

<sup>22</sup> Aucun des deux pays qui nous intéressent n’est actuellement en mesure de promouvoir (autrement que sur le papier) la scolarisation obligatoire, et ceci moins par crainte de résistances à vaincre que faute de moyens et de personnel enseignant.

<sup>23</sup> L’histoire de l’école au Ghâna (qui remonte au 17ème siècle) est exemplaire à ce titre. C’est en 1847 déjà que le vulnérable “Committee of the Privy Council” y fustigea “the bookish nature of African education” et proposa de mettre l’accent sur l’enseignement d’une “improved agriculture” (Foster, 1965, 54s).

<sup>24</sup> Uniforme scolaire des garçons (chemise et pantalon de couleur kaki) et des filles (robe tissée avec dessin en carreaux) en Côte d’Ivoire.

<sup>25</sup> Clignet et Foster (1964) ont démontré l’inexistence d’une différence fondamentale entre l’enseignement colonial français, réputé plus assimilationniste et centralisateur que son homologue britannique. Les lettrés africains ont partout adhéré massivement aux modèles métropolitains.

<sup>26</sup> Chez les Haoussa de Tibiri (Niger), les écoliers exercent souvent *wasoso* : ils arrachent des morceaux de nourriture aux vendeuses dans la rue sans payer, comme certains princes royaux (*dan sarki*) de l’époque précoloniale. Personne n’ose porter plainte. Pendant les grandes vacances, qui coïncident avec la période des cultures, les élèves du secondaire se promènent au village à longueur de journée. Les parents leur accordent encore d’autres traitements de faveur : ils les habillent, leur donnent plus à manger qu’aux autres et parfois même de l’argent de poche (Spittler, 1978, 138s).

que l'école fonctionne comme un moteur essentiel de l'exode rural et que même la formation professionnelle est dépréciée ?

On a souvent vu dans cette orientation de l'école un avatar de la politique de l'administration coloniale qui se souciait principalement de former des cadres bureaucratiques subalternes (scribes, interprètes, commis) dévoués à son service<sup>27</sup>. Ce jugement est hâtif, comme l'illustre l'excellente étude de Foster (1965) sur l'histoire de l'école au Ghâna. Elle montre que ce furent avant tous les lettrés africains qui s'élèverent inlassablement contre les essais des missions et de l'administration<sup>28</sup> de se départir du modèle anglais et qui refusèrent tout ce qui ressemblait à une école "au rabais"<sup>29</sup>. C'est la *réussite* de plus en plus évidente de cette couche dans la course au pouvoir qui donna l'impulsion décisive à l'école. En l'espace de quinze ans (1940-55)<sup>30</sup>, le nombre des écoles primaires et secondaires se multiplia par cinq, celui des élèves par sept, en partant d'un niveau comparativement déjà très élevé.

A la campagne, la demande de scolarisation s'est laissée guider par trois expériences fondamentales :

(a) L'école n'aide guère à se qualifier socialement dans le milieu traditionnel où l'acquisition des statuts continue à se faire selon des critères ascriptifs (âge, sexe, lignée). Elle permet par contre de grimper, souvent très vite, dans l'échelle sociale de l'univers, urbain et tertiarisé, créé par la colonisation, et parfois d'y "ramasser" beaucoup d'argent en un rien de temps.

(b) Les seuls postes de travail réellement disponibles, pour lesquels le niveau d'instruction est un critère de qualification indispensable se trouvent dans l'admi-

<sup>27</sup> Cette thèse est soutenue p.ex. par Melber (1981, 9) qui pense que la transplantation des systèmes d'enseignement formels dans les pays colonisés fut motivée par une volonté de "domestication" des sujets africains.

<sup>28</sup> Au Ghâna, elle ne joua qu'un rôle subalterne dans l'histoire de l'école. Dans les colonies françaises, elle fut au contraire très active, mais souvent dans un sens peu conforme au stéréotype reçu. Ainsi, en 1931, 27 des 40 écoles primaires de la Côte d'Ivoire et 61 des 80 de celles du Sénégal furent des "écoles rurales" qui dispensèrent un enseignement essentiellement basé sur le travail manuel et la formation professionnelle (Clignet et Foster, 1964, 198, 193).

<sup>29</sup> Cette couche "évoluée" comporte que son aisance matérielle et son origine lui procuraient une certaine audience dans les milieux indigènes et que son sort était lié au type d'école qui se répandrait. Il en allait de sa capacité de se poser en rival sérieux des deux pouvoirs, modernes et traditionnels. L'administration coloniale se distinguait par un niveau d'instruction au-dessus de la moyenne métropolitaine. Contre les dignitaires traditionnels, l'élite lettrée naissante ne pouvait l'emporter qu'en embrassant fermement la bannière des intérêts nationaux et d'une culture universaliste contrastant avec l'esprit de clocher des particularismes tribaux. Favoriser une école aussi peu africanisée que possible, c'était lui garantir une masse grandissante de gens prêts à la soutenir. A ce propos, Melber remarque : "Die *loyalitätsstiftende Funktion* des Bildungswesens ist (...) von nahezu existentieller Bedeutung für den zentralen Machtapparat, der sich im wesentlichen auf die drei Grossinstitutionen Administration, Erziehungssystem und Militär als Herrschaftsagenturen stützt" (1981, 16; c'est moi qui souligne).

<sup>30</sup> Entre février 1951 (victoire électorale du parti Nkrumah, le "Convention People's Party", CPP) et le 6 mars 1957, le Ghâna acquit progressivement l'autonomie interne, puis l'indépendance.

nistration ou dans les services publics<sup>31</sup>. Le secteur secondaire par contre est peu développé et souvent aux mains d'intérêts étrangers qui imposent leur propre personnel<sup>32</sup>. Comparée à une scolarisation plus technique, l'école académique offre l'avantage supplémentaire d'être plus universelle dans ses applications, plus flexible qu'une spécialisation dans un métier.

(c) Aussi longtemps que la production agricole est organisée sur une échelle familiale, qu'elle repose sur des pratiques culturelles où "l'art de localité" (Mendras) est maître et dont l'acquisition se fait mieux par expérience que par instruction formelle, que l'implication dans le marché reste marginale et que les outils sont de type artisanal<sup>33</sup>, l'école, même "adaptée", sert peu les paysans. Elle ne peut leur enseigner des solutions aux principaux problèmes de "management" qu'ils doivent résoudre : comment accéder à la terre, et plus encore – la force de travail étant le véritable facteur rare dans ce système – comment former un groupe domestique et disposer d'un volet conjoncturel de main-d'œuvre externe (salariale ou autre).

Cette analyse de la situation, mille fois éprouvée par *l'expérience*, rend plausible pourquoi, dans l'optique des villageois, la place du scolarisé est ailleurs, dans le monde qui a suscité le phénomène : la ville, l'appareil du pouvoir central. Mais pourquoi consent-on à s'en séparer alors même que le travailleur est une précieuse rareté à la campagne ? Aux paysans de nous renseigner sur les motifs qui les poussent à agir de cette manière.

### 2.3. *Une position charnière dans les rapports ville-campagne*

Depuis que Kroeber a défini les sociétés paysannes comme "part-societies with part-cultures" (1948, 284), il est admis que les communautés paysannes se distinguent par leur double caractère de *soumission partielle* à une société englobante et *d'autonomie relative* par rapport à elle. Dans l'archétype de la conscience paysanne, le monde apparaît comme divisé entre le microcosme de la *Gemeinschaft* locale et le macrocosme de la *Gesellschaft* environnante<sup>34</sup> qui ne s'interpénètrent pas : la deuxième se superpose<sup>35</sup> à la première. Il y a *asymétrie* des relations dans lesquelles

<sup>31</sup> Ils exigent comparativement peu d'investissements et apparaissent comme indispensables au fonctionnement d'un Etat moderne.

<sup>32</sup> En Côte d'Ivoire, plus de 80% des postes de cadres supérieurs dans l'industrie privée (qui fournit une bonne partie des places de travail dans le secondaire) sont toujours occupés par des expatriés, principalement des européens, qui y accaparent aussi 60% des emplois de cadres moyens (Tuinder, 1978, 294).

<sup>33</sup> Cette agriculture peu capitalisée a réussi jusqu'à présent à concurrencer la plupart des formes plus "savantes" recourant à une part croissante de facteurs externes (main-d'œuvre, capital, produits chimiques, connaissances, etc.).

<sup>34</sup> Mettant l'accent sur l'aspect culturel, Redfield (1956) parle de la "great tradition" (religions monothéistes, pensée abstraite, culture lettrée) et la "little tradition" (religions du terroir, analphabétisme).

<sup>35</sup> Pour Wolf (1966), c'est justement la soumission à un pouvoir extérieur prélevant des redevances qui distingue les paysans d'autres types de producteurs agricoles, plus archaïques.

les paysans tiennent le mauvais bout. La “peasantness” se perçoit comme “a special subvariety of subalternity, poverty, exploitation and oppression” (Hobsbawm, 1973, 77).

Entre les deux univers, il n'y a pas passage progressif, mais rupture de sens, adoucie par des jointures sur les marges. Le rôle de jointure peut être dévolu à des institutions comme le marché, l'administration locale, les religions universalistes (christianisme, islam) et *l'école*, qui tendent à s'infiltrer par les pores des particularismes culturels paysans pour œuvrer comme agences d'acculturation de la société globale. La paysannerie disparaît comme catégorie *sui generis* quand elle a perdu son autonomie économique et culturelle, quand elle n'est plus qu'un groupe social parmi d'autres dans un univers relativement homogénéisé, régi par la logique de la production marchande et industrielle.

En Afrique noire, l'asymétrie des rapports et la ligne de démarcation entre les deux sociétés, paysanne et capitaliste, peut pour ainsi dire se “lire” dans le paysage. Elle revêt largement une expression écologique : l'opposition entre ville et campagne. Le contraste entre le petit monde des hameaux et villages paysans et les cités (ou même les bourgs), pour la plupart une fondation des colonisateurs<sup>36</sup> ou de l'administration moderne, est saisissant. Parée des atours d'un certain luxe, si ce n'est d'un luxe certain, la ville se *distingue*. Elle concentre sur elle le pouvoir (gouvernement, police, administration), les services sanitaires et éducatifs dépassant le stade primaire, le commerce de gros, les grands magasins, l'argent et le “travail” (bureaux, industrie). Elle se donne aux villageois comme le monde de la puissance et de *l'abondance* qui brille sur un immense fond de pauvreté, le milieu rural, auquel elle impose des rapports malaisés, défavorables.

Pour gérer ces rapports entre société locale et société englobante, les paysans oscillent entre deux stratégies plus complémentaires qu'exclusives l'une de l'autre : la résistance et l'intervention. Mais, comme le suggère Greenwood (1973), les relations entre les deux pôles, “moderne” et “traditionnel”, sont susceptibles d'évoluer (et pas nécessairement dans un sens prédéterminé<sup>37</sup>), et la prédominance de l'une ou de l'autre stratégie peut être un bon indicateur de la nature conjoncturelle des rapports entre eux.

La *résistance paysanne* est passive et défensive. Elle consiste à affirmer l'identité et l'autosubsistance<sup>38</sup> paysannes face aux intrus de la civilisation extérieure. Par définition ré-action et refus, elle peut prendre de multiples expressions : tentative d'éviter la rencontre (se cacher, émigrer), ignorer les ordres, obstructions, déni de communication (silence, adhésion purement verbale<sup>39</sup>, recours au mensonge)

<sup>36</sup> Les Diola désignent la ville par le terme manding de *tubabukunda* (concession du Blanc), alors que les Baoulé l'appellent *blofuèklo* (village du Blanc).

<sup>37</sup> Ainsi, les crises politiques ou économiques dans le secteur “moderne”, loin d'être une catastrophe pour les paysans, peuvent passagèrement renforcer leur autonomie et leur bien-être matériel.

<sup>38</sup> Je me réfère ici au concept d’“autosubsistencia” utilisé par des chercheurs latino-américains, qui désigne un système social relativement intégré et clos, se produisant et se reproduisant lui-même tant au niveau culturel qu'économique (Vega, G., 1980).

<sup>39</sup> Pour mieux ignorer ensuite le contenu du message.

(Spittler, 1978, 59ss). Cette stratégie s'efforce de s'arranger avec le *statu quo*, mais en réaffirmant sans cesse la distance entre les deux mondes. Elle est d'autant plus fréquente que la séparation et l'éloignement géographique entre ville et campagne sont grands et que les paysans conçoivent leur soumission politique et culturelle de manière "fataliste"<sup>40</sup>.

L'*intervention paysanne*, active et offensive, est toujours ponctuelle. Quand elle prend des formes collectives, comme lors des rébellions armées<sup>41</sup>, elle est brève et ne vise pas à installer les paysans dans les citadelles du pouvoir, mais à rétablir les marges de tolérance transgressées par les puissants. Mais le mode d'intervention qui nous intéresse ici au premier chef est individuel, personnalisé et durable. Il se passe par l'entremise de *médiateurs*. Comme le formule Mendras :

"Qu'ils soient économiques, culturels ou politiques, tous les rapports entre société englobante et société paysanne créent des rôles et des fonctions d'intermédiaires. Car il faut un mécanisme pour assurer les contacts, transformer les conflits en négociations, trouver des solutions, marchander des avantages, défendre des intérêts" (1976, 101).

Cette fonction d'intermédiaire ne peut être assumée que par des personnages "marginaux" qui possèdent la double appartenance, c'est-à-dire qui sont membres de l'une et reconnus par l'autre société. Nous allons voir, en Afrique ce sont justement les scolarisés d'origine villageoise qui incarnent le mieux (du moins aux yeux des paysans) cette qualité de "go-between".

### 3. À QUOI SERT L'ÉCOLE?

Les entretiens menés au Sénégal et en Côte d'Ivoire ne contredisent pas ce canevas théorique, ils l'amplifient et l'approfondissent en montrant la grande variété des attitudes et stratégies suscitées par l'école. Nous allons passer en revue l'appréciation générale par les paysans de la scolarisation des enfants, l'utilité qu'ils attribuent à l'école et la langue d'enseignement qu'ils préfèrent. Il s'agit là de questions-tests en parfait accord avec le paragraphe précédent.

#### 3.1. Typologie des attitudes face à la scolarisation des enfants

L'égalité des chances devant l'enseignement n'est pas pour demain pour les ruraux africains. Le lieu d'origine se range en effet parmi les facteurs les plus discriminants<sup>42</sup>. De prime abord, on serait tenté d'y voir une simple interaction entre

<sup>40</sup> Le pouvoir imposé de l'extérieur n'est ni légitime ni illégitime (ce qui suppose la reconnaissance d'une légitimité possible), mais a-légitime (Spittler, 1978). Il est le produit d'une domination dont l'origine reste incompréhensible, mais qui se manifeste par une grande puissance d'intimidation et des exactions multiples.

<sup>41</sup> Dans les grandes rébellions paysannes du 20e siècle, les fers de lance ne furent pas les couches les plus touchées par la transformation capitaliste (paysans pauvres ou prolétaires ruraux), mais la plus "traditionnaliste" des paysans moyens (Alavi, 1965; Wolf, 1969).

<sup>42</sup> Surtout à l'entrée dans l'école primaire (Martin, 1970). Mais son influence persiste lors de l'orientation dans les différentes filières du degré secondaire (Clignet & Foster, 1966) et du choix des branches d'études universitaires (Sinclair, 1976).

les handicaps culturel<sup>43</sup> et économique des enfants villageois face à leur compères urbains. Mais, sous la loupe, ce retard apparaît comme la résultante de trois attitudes caractéristiques de la population paysanne face à l'école, illustrées par les réponses des paysans diola et baoulé interviewés.

### 3.1.1. Le refus

Foster (1965) écrit que les cultivateurs du Ghâna septentrional se sont montrés pendant la période coloniale insensible aux sirènes du gouvernement tentant de susciter chez eux des “vocations” scolaires<sup>44</sup>. Martin (1970) relate que les montagnards matakam du Nord-Cameroon doivent toujours être forcés à envoyer quelques-uns de leurs enfants fréquenter les classes.

Cette attitude de refus ressort de la stratégie de résistance passive. En Casamance maritime et dans la région de Bocanda<sup>45</sup>, elle domina pendant presque toute la période coloniale. La première école de la communauté rurale de Kafountine, construite en 1956 sur l'initiative de quelques villageois, suscita des oppositions si vigoureuses que le bâtiment fut détruit (Exquis et al., 1980, 72). De son côté, un vieillard baoulé explique :

“Avant c'était le commandant qui venait sommer le village d'envoyer ses enfants à l'école. Mais le chef n'envoya que les captifs” (b, D).

De nos jours, l'école est largement acceptée comme une institution utile. L'écrasante majorité des personnes interrogées trouve qu'elle est “une bonne chose”. Mais on peut douter de la sincérité de la poignée de paysans qui n'a envoyé aucun des siens en classe tout en reconnaissant des mérites à l'école. L'adhésion verbale à la formation scolaire contraste avec le comportement effectif. Certes, le manque d'argent ou la déficience de l'infrastructure scolaire<sup>46</sup> peuvent lever cette contradiction. Mais le véritable mobile qui a amené ces gens à garder tous les enfants à la maison réside probablement ailleurs : dans la volonté de maintenir intacte la communauté domestique, le manque de travailleurs dans l'exploitation, l'adhésion aux valeurs d'une autre civilisation englobante qui dévalorise l'école laïque et occi-

<sup>43</sup> Le niveau d'instruction des parents est en effet le facteur qui favorise le plus la carrière scolaire de l'enfant (Clignet & Foster, 1966). Or, l'immense majorité de la population villageoise est toujours analphabète.

<sup>44</sup> Malgré la gratuité totale de l'école, il y eut suréquipement en classes, faute de postulants en nombre suffisant, alors que dans le sud où l'on payait sa scolarité, la construction des écoles et la formation des maîtres n'arrivaient pas suivre la demande.

<sup>45</sup> Selon Deniel (1976, 165s), la résistance fut également vive dans la région voisine de Prikro où la première école (privée) a été créée en 1948. A Amoroki, la fondation de l'école remonte aux années 50. Le petit village de Daouakro II n'a jamais eu d'école reconnue par l'Etat.

<sup>46</sup> Sur les îles karone, il n'y a que deux écoles, de surcroît privées (mission catholique) et donc payantes. A Kouba, les villageois ont pris l'initiative de construire un bâtiment scolaire, mais le gouvernement n'a pas encore affecté d'instituteurs. Sur la côte, les écoles sont publiques. Mais des villages voisins doivent se partager à tour de rôle les classes. Signalons encore qu'en Côte d'Ivoire comme au Sénégal, l'école secondaire reste un privilège des centres urbains ou des bourgs ruraux.

dentale, etc. Les déclarations de deux cultivateurs mandinguisés illustrent bien cette attitude :

“Mes enfants n’iront pas à l’école française qui les incite à émigrer, mais à l’école coranique parce que la religion musulmane est utile pour la vie et la mort, alors qu’à l’école française les enfants s’imbibent d’idées européennes sans être des Blancs. En ville, on boit et l’on ne prie plus” (m, Di).

“Je n’ai pas envoyé mes enfants à l’école parce que j’étais en train de créer une plantation à ce moment-là. Si je les avais envoyés à l’école, ils seraient partis. Je ne connais rien à l’école, mais j’ai observé ce qui se passe dans d’autres familles. L’école fait partir les jeunes. Je n’ai encore jamais vu de gens instruits travailler la terre” (m, Al).

### 3.1.2 L’adhésion sélective

Ce comportement consiste à envoyer quelques-uns des enfants fréquenter l’école et à retenir les autres à la maison. Il se manifeste aussi par le soutien exclusif aux élèves qui réussissent bien, alors qu’on retire son appui aux “faibles” dès le premier échec. Son corollaire idéologique est la croyance en l’existence de “dons” innés qui inspire une autre variante que nous avons surtout rencontrée en pays diola : tous les enfants, indistinctement, sont envoyés aux cours préparatoires<sup>47</sup>. On compte alors sur l’action sélective de l’école qui se chargera de trier le bon grain de l’ivraie. Les moins “intelligents”, meurtris par leur échec patent, retourneront à la terre<sup>48</sup>.

Différents indices suggèrent que c’est ainsi que procède la majorité des paysans étudiés, surtout en pays baoulé – le plus riche des trois territoires ! Partout, les villageois ont contribué spontanément à la création des écoles. Ils assument parfois des sacrifices importants pour permettre à quelques enfants d’acquérir une formation scolaire. Mais ils trient visiblement dans le tas. Les statistiques scolaires le prouvent. A Kafountine, on évalue à 50% la proportion des enfants qui entrent en préparatoire. La discrimination s’exerce surtout à l’encontre des filles<sup>49</sup>. Dans les

<sup>47</sup> Les deux premières classes du primaire.

<sup>48</sup> L’exode rural très virulent n’est sans doute pas étranger à cette tactique. Le jeune à qui on a refusé d’aller en classe comme ses frères et sœurs risque d’en garder rancune à ses parents. Adulte, il leur tournera le dos pour tenter, mal loti, sa chance en ville. Mais l’autorité parentale est sauve face à l’enfant qui a échoué à l’école. Il devra endosser lui-même la responsabilité de sa condition future. Mais remarquons que par certains de ses postulats implicites (alternative rurale très dépréciée, pression générale des enfants en faveur de l’école), cette variante représente une transition au type suivant.

<sup>49</sup> La femme est d’abord *genitrix* et domestique (au sens premier du terme). L’islam accentue encore ce dernier rôle. En Casamance l’émigration saisonnière des jeunes filles qui partent servir dans des ménages urbains (et sans doute, pour certaines d’entre elles, s’adonner à la prostitution), commence parfois dès l’âge de dix ans. Elle constitue un important appoint d’argent pour la famille. Les filles participent également plus tôt aux travaux que les garçons. Selon le système de résidence virilocale pratiqué par les Diola et les Baoulé, la femme quitte la famille paternelle après le mariage. On peut pour finir hasarder qu’une femme instruite remplit moins efficacement les fonctions – encore à préciser – imparties au scolarité, sauf si elle réussit à se marier à un “grand bonnet”. Mais faut-il avoir fréquenté l’école pour cela ? C’est donc plutôt les 15-20% de filles en classes qu’il faudrait expliquer. D’après mes observations en pays baoulé, ce taux est avant tout le résultat de la solidarité entre femmes et de leur volonté d’émancipation.

autres villages de la côte et surtout sur les îles, le taux d'enrôlement scolaire est sans doute encore plus faible. En pays baoulé, le pourcentage des scolarisés est étonnamment bas pour cette région comparativement aisée : entre 30% (garçons) et 15% (filles). Les paysans n'éprouvent aucune peine à expliquer leur choix :

“J'ai envoyé un seul enfant à l'école. Après, il ne me restait plus que deux garçons. Il fallait bien les garder pourqu'ils puissent m'aider aux champs” (b, D).

Formulée de manière idéal-typique, cette attitude (en l'occurrence très répandue dans les campagnes africaines<sup>50</sup>) repose sur une donnée capitale : l'existence d'objectifs socialement valorisés ou réalisables sans dommages graves qu'on peut atteindre sans passer par l'école. Au village, l'analphabète n'est pas frustré de sa subsistance et de l'estime social. Confronté à *l'alternative*<sup>51</sup> d'envoyer ses enfants à l'école ou de les garder auprès de lui, le paysan ressemble à un joueur qui tente sa chance<sup>52</sup> en répartissant les risques, un peu comme il s'essaie aussi à de nombreuses cultures. Une fois qu'il a arrêté son choix, il est par contre prêt à ne pas lésiner sur les moyens aussi longtemps que les perspectives lui semblent prometteuses.

### 3.1.3 Le non-choix

Pour ce type d'attitude, les données de base sont changées. L'école apparaît comme une *nécessité* : il n'existe pas d'autre alternative valorisée<sup>53</sup>.

Je n'ai guère rencontré cette attitude à l'état pur. Mais plusieurs situations observées s'en rapprochaient. En Casamance, l'extension de l'exode rural et l'effritement progressif de l'autorité parentale acculaient les paysans à choisir une sorte de fuite en avant : puisque rien ne retiendra les enfants, mieux vaut leur faire un pont d'or pour faciliter leur insertion en ville, afin de ne pas perdre définitivement

<sup>50</sup> Les Peuls, ethnie conquérante islamisée qui exerce le pouvoir traditionnel et moderne au nord du Cameroun, n'ont qu'un taux de scolarisation moyen. Ils jouent systématiquement sur deux plans, envoyant leurs enfants alternativement à l'école occidentale et à l'école coranique. Dans cette région du pays, très rurale, 7/10 des enfants quittent l'école après la première année primaire, alors que, sur le littoral urbanisé, presque la même proportion atteint la classe terminale (Martin, 1970). En Ouganda, Heyneman (1975) a trouvé que les élèves des écoles rurales avaient un taux de réussite supérieur aux élèves des écoles urbaines à l'examen final primaire. Il explique cette “anomalie” par le caractère de “sur-sélectionnés” des écoliers ruraux, survivants d'un tri impitoyable pendant toute la durée de la scolarisation précédente.

<sup>51</sup> Pour lui, cette alternative est d'autant plus réelle qu'elle n'est pas hétéronormée et que le choix ne lui est imposé par aucune contrainte extérieure.

<sup>52</sup> Le mot “chance” a d'ailleurs souvent été employé par nos informateurs tant diola que baoulé. Ainsi, plusieurs planteurs baoulé définirent la richesse comme le produit de la chance.

<sup>53</sup> C'est la situation qui prévaut dans une économie largement capitalisée, comme dans les villes africaines. On trouve là une explication de la faveur dont jouit l'école dans les milieux urbains. La leçon des choses y agit en effet doublement. Elle montre d'une part la condition de l'illettré, condamné avec une très grande probabilité à une existence misérable, précaire et socialement dépréciée, comme celle de manœuvre. Son horizon est le taudis, la maladie provoquée par l'insalubrité du milieu ambiant, le spectre du chômage, la faim, la criminalité. De l'autre côté, les citadins sont quotidiennement confrontés au spectacle de l'aisance et de puissance politique vers lesquelles peut mener une carrière scolaire bien conduite.

le bénéfice de sa progéniture<sup>54</sup>. Ici, c'est la *pauvreté*, c'est-à-dire le manque d'attrait de la campagne, qui semble favoriser l'école. En pays baoulé par contre, la pression des jeunes est moins forte parce qu'ils possèdent une alternative suffisamment lucrative pour leur déconseiller l'aventure urbaine : établir des plantations de café ou de cacao, au besoin au prix d'une émigration vers des zones moins peuplées. Mais parfois la famille maternelle<sup>55</sup> ou des parents citadins<sup>56</sup> peuvent introduire des standards urbains et payer l'école à tout le monde. Le terrain semble aussi favorable chez quelques paysans très fortement tournés vers la modernisation agricole.

### 3.2 *La place du scolarisé est en ville*

Parce que les paysans interrogés tentent généralement de sélectionner ceux parmi leurs enfants qu'ils enverront à l'école, la question de l'utilité qu'ils trouvent à l'institution scolaire gagne une qualité nouvelle : elle permet d'accéder à la rationalité de ce qui revêt désormais toutes les apparences d'une *stratégie d'intervention* consciente. Celui qui est forcé, ne serait-ce que par la pression normative d'un comportement généralisé, ne peut en effet que "se faire une raison", se construire *ex post* sa propre légitimation. Dans la situation du libre arbitre par contre, les finalités accordées à une action ont une chance d'avoir également été le produit d'une volonté autonome, et les bénéfices que l'acteur espère retirer de son opération ne peuvent être simplement traités comme imaginaires. Au contraire, il est à supposer qu'ils sont ressentis comme réalisables avec une probabilité certaine, éprouvée par l'expérience.

Même s'ils heurtent notre entendement, les arguments avancés gagnent considérablement de poids. On ne les balayera pas d'un coup de revers impatient. On cherchera au contraire à déceler derrière eux la trame des expériences quotidiennes qui les a fait naître comme solutions à des besoins ressentis.

Paysans diola et baoulé s'accordent à dire qu'on n'envoie pas ses enfants à l'école pour ensuite tenter de les retenir à la campagne :

"Si l'on bloque son enfant (au village) après l'école, c'est comme un zéro" (m, K).

En pays baoulé, un vénérable vieillard qui affirmait :

"Si j'avais fréquenté l'école, je continuerais malgré tout à habiter au village" (b, D).

suscita l'hilarité générale parmi l'assistance<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> L'islam, nous l'avons vu, peut parfois rétablir l'équilibre en faveur de la campagne. Est-ce là une explication de son grand pouvoir d'attraction sur les paysans de la côte casamancaise ?

<sup>55</sup> Une manière de réaffirmer ses prétentions sur la descendance dans un système de parenté qui penche encore fortement du côté de la ligne utérine.

<sup>56</sup> Le contraire est également fréquent : les villageois pressurent les urbanisés pour leur soutirer l'argent nécessaire à la scolarisation.

<sup>57</sup> Les entretiens se passaient en public, devant l'assistance parfois nombreuse de familiaux et de badauds qui ne se privaient pas de suggestions et de commentaires, de manière que les réponses reflètent rarement l'opinion d'une seule personne.

Car, pour tous les informateurs, l'école aide avant tout à se mouvoir avec assurance dans le monde plus vaste de la civilisation urbaine. Par rapport à elle, la masse de la population rurale se juge en mauvaise posture sur trois plans principaux, domaines dans lesquels l'école peut apporter un soulagement efficace :

(a) Analphabètes, les paysans ignorent le *code* pour déchiffrer les symboles culturels de la ville. Ils sont, quand ils s'y rendent, continuellement brusqués par l'arrogance<sup>58</sup> du monde urbain qui fait fi du respect des traditions locales. L'école forme les guides pour affronter dans de meilleurs termes ce labyrinthe où celui qui en ignore le plan est manipulé, humilié.

(b) Le travail agricole ne permet que médiocrement de gagner la "manne des temps modernes", l'*argent*, de plus en plus indispensable pour faire face à certaines situations passagères de pénurie, alors qu'en ville, elle semble couler de source, inépuisable.

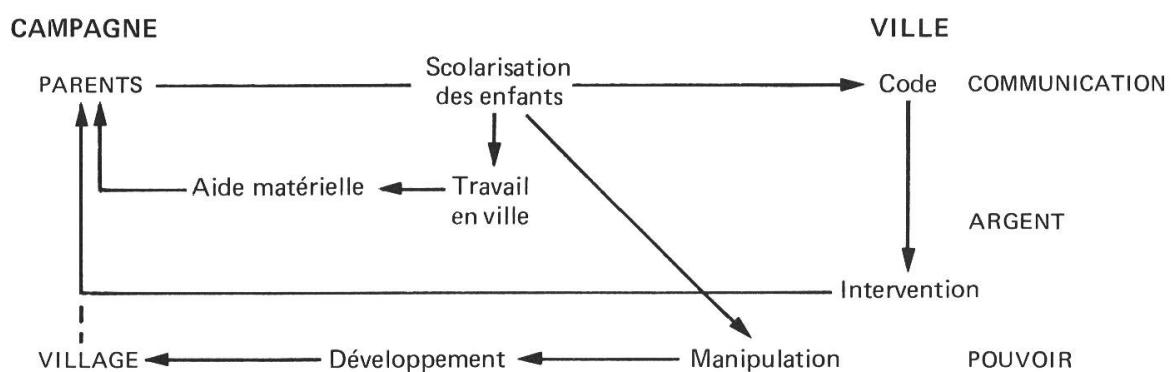


Fig. 1. L'école dans les rapports ville-campagne.

(c) Les prétentions du *pouvoir* politique ne peuvent être endiguées, ramenées à une distance acceptable, que si l'on dispose de quelqu'un qui sait traiter avec lui dans son propre langage. C'est aussi le seul moyen pour le manipuler, de lui extirper les faveurs qui profiteront à la collectivité locale, apportant en même temps prestige et honneur au groupe dont descent l'intermédiaire fortuné.

Il faudra par la suite approfondir chacun de ces aspects, présenter les termes dans lesquels les paysans ont raisonné. Ils sont tout en nuances, à travers lesquelles percent les particularités des différents contextes et expériences. Retenons pour l'instant que ce que les paysans tentent de gérer par la scolarisation sélective de leurs enfants, c'est le rapport à la ville. Mais celui-ci n'envahit pas encore l'existence quotidienne. C'est la raison pour laquelle la fonction d'acculturation de l'école est encore sous-estimée.

<sup>58</sup> Combien de fois n'ai-je pas assité, incrédule, à la mise en scène du pouvoir mesquin des petits fonctionnaires qui refusaient de répondre en langue vernaculaire aux sollicitations d'un paysan, et qui profitaient de son attitude déférente, derrière laquelle se devinait une peur cachée, pour l'invectiver !

### 3.3. L'école comme agence d'acculturation

La campagne peut-elle directement tirer profit de l'école sans détour par la ville ? Quelques réponses timidement positives, formant contraste avec le chorus général des entretiens, laissent apparemment entrevoir un changement qui s'opère dans l'esprit de certains. Mais cette impression ne résiste pas complètement à un examen serré. Tout se fait comme si quelques personnes avaient en fait étalé devant nous leur acculturation et accoutumance aux modes de communication urbains – ou leurs stratégies paysannes.

La situation d'entretien n'était pas neutre par rapport aux thèmes abordés. Elle se déroulait par l'entremise d'un *interprète* scolarisé<sup>59</sup>. Quelques paysans ne manquèrent pas de le souligner assez malicieusement :

“Si l'école n'existe pas, vous ne seriez pas ici, car il n'y aurait personne pour faire la traduction” (b, D).

“Sans elle, il n'y aurait pas d'interprète” (m, Ab).

“Si vous partez dans un village avec l'intention d'y faire une bonne chose, s'il n'y a pas d'instruits dans ce village, les gens vont fuir. Si par contre il y a des scolarisés, quelqu'un parmi eux peut servir d'interprète” (b, D).

L'implication du chercheur crevait les yeux. N'était-il pas venu de loin, comme seuls les gens riches peuvent le faire ? Il travaillait avec l'accord du gouvernement, s'exprimait en français, notait les entretiens, “interrogeait”. Notre appartenance au monde de ceux qui manipulent les gens par le “papier” ne souffrait pas de doute. C'est dans cette constellation des rôles que la ville aborde d'habitude la campagne.

On réfléchira donc à deux fois sur les réponses suivantes, assez fréquemment données pour expliquer l'utilité de l'école :

“On y acquiert des connaissances qui permettent de savoir comment réaliser des projets” (m, K), “comment agir dans la vie” (m, Al).

“On y apprend les choses qui permettent l'avenir” (m, Di).

“Elle ouvre l'esprit” (b, D), “éveille tout le pays” (b, D).

“S'il n'y a pas d'instruits, personne ne comprend les choses intellectuelles” (b, D).

Elles expriment peut-être une adhésion aux paramètres culturels que l'école s'efforce de répandre. Ne se donne-t-elle pas comme un instrument universel d'acquisition de connaissances *abstraites*, c'est-à-dire indépendantes de toute contingence spatio-temporelle ? Mais il y a sans doute aussi une dose de minétisme suggéré par l'entretien, de désir de plaire à l'enquêteur par une “bonne réponse”, “intellectuelle”<sup>60</sup>. Une troisième interprétation, pour finir, est plausible : à travers ces paroles perce la reconnaissance de la fin de la clôture du monde tribal. Désormais, le sort des campagnes ne dépend plus entièrement d'elles-mêmes. Il faut donc des “éveilleurs” du pays, des “intellectuels” capables de lire les signes du “cours nouveau”. A ce changement il faut sacrifier au moins verbalement, par des tournures de phrase

<sup>59</sup> Il n'est pas à exclure que les traducteurs profitèrent parfois de leur pouvoir discrétaire pour “filtrer” certaines réponses qui heurtaient leur bon sens d'acculturés. C'est d'ailleurs en conservant leurs tournures souvent savoureuses que les paroles des paysans sont rendues ici.

<sup>60</sup> Comme ce planteur baoulé qui, au terme de l'entretien, s'enquit auprès du chercheur s'il avait “bien répondu” !

suffisamment générales pour qu'on ne puisse pas être pris en défaut. Car, à y regarder de près, les transformations paraissent encore si distantes qu'on néglige de mentionner pour l'école des domaines d'application *concrets* dans la vie de tous les jours.

Trois cultivateurs seulement veulent démentir cette analyse :

“L'école est aussi utile pour l'agriculture. On peut y apprendre comment travailler, semer” (k, Ka).

“L'école permet de devenir soit fonctionnaire, soit agriculteur ou pêcheur modernes. Les agriculteurs aussi devraient aller à l'école” (m, Di).

“Si j'avais fréquenté l'école, je serais maintenant un planteur moderne, c'est-à-dire quelqu'un qui travaille pour que tout le monde puisse se nourrir et qui, s'il reçoit une lettre, ne doit pas aller demander à quelqu'un d'autre de la lui lire” (b, A).

Amorce d'un changement de perspective ? Ces réflexions montrent en tout cas que l'image de l'école est susceptible d'évoluer en milieu rural<sup>61</sup>. Mais, comme les propos qu'on vient d'analyser, les thèmes qu'elles abordent ne sortent pas vraiment de l'ordinaire. Ce qui les distingue, c'est le changement de décor envisagé : la scène de négociation des rapports ville-campagne peut aussi être le village. L'école reste un élément *étranger* sans rapport avec la tradition, bonne à former des interprètes, des interlocuteurs avec le monde englobant, des hommes engagés dans des activités *modernes*<sup>62</sup>.

Or, en refusant de reconnaître une telle application au savoir scolaire, la grande majorité les interviewés font montre d'une fierté culturelle inébranlée. Leur silence vaut son pesant de résistance paysanne. Ne consiste-t-il pas affirmer dans le for intérieur que les bons cultivateurs, jusqu'à preuve éclatante du contraire, ce sont toujours eux, et non pas les experts ou vulgarisateurs agricoles, et que dans le règlement de leurs affaires propres, la tradition est encore supérieure au “papier” ?

#### 4. LES INTERMÉDIAIRES

Au-delà des frontières nationales, les propos des paysans diola et baoulé convergent sans cesse vers une même certitude, espèce de point d'ancrage central autour duquel ils organisent leur image de l'école :

“L'école sert à s'exprimer dans d'autres milieux” (k, Ka).

##### 4.1. Communiquer avec l'extérieur

Pour les paysans, l'école est d'abord et avant tout le lieu d'apprentissage d'un double instrument de communication : l'écriture et le français. Ils la ramènent donc à sa fonction congrue, utilitaire, dépouillée de toute “mission éducative” éthico-morale. C'est leur propre expérience parfois douloureuse qui oriente leur intérêt. Aussi longtemps qu'ils ne quittent pas le périmètre du milieu rural originel, ils n'ont

<sup>61</sup> Ce changement ne sera pas forcément l'œuvre des quelques paysans semi-scolarisés restés au village. Ils vivent généralement très mal leur “échec” scolaire.

<sup>62</sup> L'agriculteur, le planteur ou le pêcheur modernes ne sont-ils pas ceux qui se laissent conseiller par la vulgarisation agricole ou l'animation rurale qui leur diront “comment travailler, semer” ?

guère l'occasion de vivre comme manque leur condition d'analphabète et de "monoglotte vernaculaire". La communication y est orale et se passe en karone, en baoulé. Mais dès qu'ils entrent en contact avec l'extérieur, les données changent, les handicaps s'accumulent :

— Quand on reçoit une *lettre*<sup>63</sup> ou lorsqu'on doit écrire à quelqu'un, on tombe dans la dépendance gênante de celui qui

"n'a plus besoin d'interprète" (m, K). "L'école permet de savoir lire et écrire sans l'aide des chrétiens"<sup>64</sup> (b, A).

— Dans les grands *magasins* des bourgs ruraux, des chefs-lieux de sous-préfecture ou des centres urbains dans lesquels le paysan doit obligatoirement se rendre pour certains achats,

"on peut reconnaître les étiquettes de prix" (m, Ab)  
si l'on a été à l'école.

— A l'occasion des *voyages*,

"Si l'on n'a pas étudié, on ne peut s'orienter en ville"<sup>65</sup> : par manque d'instruction, on peut être trompé" (k, Kay).  
"On ne peut parler" (m, K).  
"Si l'on se rend à l'étranger sans savoir le français, on en peut y vivre" (b, D).

— Un planteur baoulé se place même sur le plan des *relations internationales* :  
"L'école sert d'intermédiaire entre les Nègres (sic !) et les Occidentaux" (b, A).

En Casamance, maîtriser les instruments de communication avec l'extérieur semble être une aptitude recherchée pour elle-même. Les paysans de cette région sont en effet de grands voyageurs. Pendant la morte saison, qui s'étend sur la moitié de l'année, ils se déplacent fréquemment<sup>66</sup>. Ils regrettent de n'être pas eux-mêmes maîtres du français et du "papier". Mais personne ne réclame des cours d'alphanétisation pour adultes ! Peut-être partage-t-on l'avis de ce planteur baoulé qui se dit trop vieux pour faire l'effort nécessaire. N'y a-t-il pas un temps pour tout ? Apprendre à lire et à écrire est l'affaire de jeunes. Autant dire que cette carence ne pèse pas trop lourds aux adultes qui trouveront toujours un parent en ville capable de les guider dans le dédale inextricable des cités. Cette idée fut clairement formulée en Côte d'Ivoire :

"Quand on doit voyager, on trouve toujours quelqu'un de proche en ville qui peut te guider dans tes affaires" (b, D).

"Les vieux ne comprennent pas le français. Mais les jeunes qui ont été à l'école peuvent faire les intermédiaire" (b, D).

<sup>63</sup> "Il y a un secret dedans", dit joliment un informateur mandinguisé.

<sup>64</sup> Dans le village où habite cette personne, il n'exista jusqu'à fort récemment qu'une école privée, gérée par la mission catholique.

<sup>65</sup> "On ne peut p.ex. lire les noms de rue", remarqua un cultivateur diola.

<sup>66</sup> Les habitants des îles vont en Gambie voisine extraire et vendre le vin de palme. Certains exercent cette activité dans les environs de Dakar. Les paysans de la côte affrètent parfois de petits camions pour transporter du poisson ou d'autres denrées vers la capitale.

#### 4.2. Traiter avec les autorités

En pays baoulé, où les travaux agricoles occupent les planteurs presque onze mois sur douze, on se rend en ville moins par plaisir que pour y régler des “histoires”, des affaires administratives ou pour se faire soigner. C'est sans doute pour cette raison que ces paysans insistèrent moins sur l'aptitude à communiquer avec le monde englobant recherchée pour elle-même, mais beaucoup plus sur la capacité des scolarisés à servir d'intermédiaires, à intervenir auprès des autorités, mais aussi à manipuler le pouvoir par rapport auquel le paysan se sait en position d'infériorité : il ignore le français, l'écriture, les lois et règlements et possède souvent peu d'argent. L'instructé est mieux placé. Il gravite presque par définition autour du pouvoir. L'école est l'anti-chambre du gouvernement, le scolarisé *le délégué des ruraux en ville*.

Parfois, cette vision des choses choisit des détours pour se manifester :

“Si nous avions été à l'école, nous n'aurions pas dû faire du travail forcé” (b, D).

Mais d'habitude, elle s'exprime sans fioritures :

“Ce sont ceux qui ont été à l'école qui ‘tiennent’ le pays. Parmi ceux qui ‘tiennent’ le pays, il n'y a pas un seul paysan”<sup>67</sup> (b, A).

“S'il y a des histoires à régler à la sous-préfecture, on pourra envoyer les scolarisés entreprendre les démarches. Ils font mieux que les paysans” (b, D).

“Quand il y a quelque chose à faire dans les grands bureaux, les scolarisés l'arrangent”<sup>68</sup> (b, D).

Le même raisonnement s'applique d'ailleurs aux relations avec les représentants du pouvoir économique auquel les paysans sont le plus directement confrontés, les commerçants :

“Avant, les acheteurs (de produits agricoles) nous trompaient tout le temps. Maintenant, nous voyons un peu clair” (b, D).

Mais au-dessus de toutes ces considérations plane une certitude :

“Un village qui a beaucoup de scolarisés est connu par l'Etat” (b, A), “est avantagé” (b, D).

Il est plus développé<sup>69</sup>. Pour comprendre ce raisonnement, il convient de se placer dans le contexte de la réalité politique africaine. Les membres des sociétés industrielles, accoutumés à une administration “rationnelle” du pouvoir dont les décisions revêtent l'apparence d'une émanation “objective” de volontés guidées principalement par le “bien public”, ont quelque peine à comprendre l'importance prépon-

On profite de l'arrêt des travaux agricoles pour régler des problèmes administratifs ou simplement pour rendre visite aux enfants qui ont élu leur domicile en ville.

<sup>67</sup> Ce planteur confond clairement condition paysanne et analphabétisme.

<sup>68</sup> Surtout plus rapidement et moins cher. Les commis administratifs laissent volontiers poireauter les paysans, les obligeant à refaire plusieurs fois le voyage. En plus, ces cadres indélicats profitent de l'ignorance des paysans pour exiger des sommes surfaites.

<sup>69</sup> Selon Deniel (1976, 168), les Ano de Prikro partagent complètement cette analyse de la situation. De son côté, un cultivateur diola personnalisera le raisonnement : “Je veux que les scolarisés aillent à l'Université pour décrocher un diplôme. De cette façon, le gouvernement s'occupera de moi” (m, Di).

dérante des allégeances personnelles, familiales ou tribales dans l'exercice du pouvoir africain. Les paysans par contre savent par expérience ce qui compte dans la distribution de la "manne" du développement. Disposer d'un personnage haut placé dans le gouvernement est un gage indiscutable pour le village d'origine et la région. Si ce responsable politique ne veut pas perdre la face devant les siens (réciprocité oblige !), il devra se montrer reconnaissant. Car dans l'esprit des gens, le puissant est dans l'obligation d'accorder faveurs et protection à ses proches en échange des privations qu'ils ont endurées pour lui permettre de s'instruire, ou simplement en vertu des liens de parenté qui les unissent.

La stratégie d'intervention paysanne au moyen des scolarisés, qui trouve ici son expression idéale, repose donc sur quelques données bien simples. Ecole et pouvoir sont synonymes puisque ce dernier est exercé par une classe d'instructs. Pour le manipuler, il faut faire jeu égal avec lui, c'est-à-dire parler le même langage que lui — ou être de sa parenté.

#### 4.3. *La langue d'enseignement: les raisons d'une préférence*

En Côte d'Ivoire comme au Sénégal<sup>70</sup>, l'enseignement se dispense en français. Dès le premier jour, l'écolier fraîchement promu à sa nouvelle dignité doit se conformer à cette exigence qui prime sur toutes les autres: apprendre à s'exprimer, puis à lire et à écrire dans la langue de l'ancien colonisateur. On imaginera aisément le désarroi du petit villageois brusquement plongé dans un univers dont il ignore même les rudiments du code linguistique<sup>71</sup>. Les statistiques scolaires permettent parfois d'entrevoir les drames qui peuvent se jouer dans les milieux encore très traditionnels où l'usage du français n'est guère répandu. Le difficile apprentissage du français figure certainement parmi les causes principales des abandons massifs qu'on enregistre à la campagne dès les premières années de la scolarité. Demander à nos interlocuteurs dans quelle langue ils préféreraient que l'enseignement se fasse — en indiquant expressément que l'alternative entre le français et la langue du pays est réaliste puisque dans certaines parties du continent l'école se fait déjà "à l'africaine" — n'était donc pas complètement désintéressé de notre part.

Mais, après l'analyse qui précède, s'étonnera-t-on encore que les parents se soucient peu<sup>72</sup> du genre de préoccupation qui nous avait amené à poser la question ?

<sup>70</sup> Si mes informations sont exactes, une réforme est envisagée dans ce pays. Mais en général l'enseignement en vernaculaire se heurte à la diversité des langues autochtones dont la plupart ne sont même pas encore codifiées. En privilégier les plus répandues imposerait des choix politiques qui risqueraient de mettre à rude épreuve l'intégrité nationale, tant ces jeunes Etats sont de constitution fragile.

<sup>71</sup> Ses parents et aînés ne maniant pas le français, il ne s'exprime généralement que dans la langue locale.

<sup>72</sup> Rares étaient en effet les informateurs qui trouvèrent des mots de regret pour la sélection exercée par l'apprentissage du français. Mais pouvait-il en être autrement quand on croit à l'inégale distribution de dons naturels et quand cet effet de sélection fait partie intégrante de la logique du jeu ?

Si quelques paysans optent pour une solution de compromis<sup>73</sup>, une nette majorité se dégage en faveur de l'enseignement français.

Les défenseurs de cette langue peuvent être divisés en trois groupes. Le premier particulièrement bien représenté en pays baoulé, invoque le *statu quo*:

“C'est en français qu'on enseigne ici” (b, A).

“Nous avons toujours suivi les Blancs, nous devons continuer à les suivre” (b, A).

“C'est le Blanc qui a fabriqué le papier, il faut donc suivre le Blanc” (b, A).

“Nous avons été colonisés par la France, c'est la France qui nous sert d'intermédiaire entre nous et l'Occident” (b, A).

“Le français est une langue étrangère qu'il faut essayer de comprendre” (b, A);

“c'est une langue qu'il faut savoir” (m, K).

“On doit connaître plusieurs langues” (m, K).

Le deuxième, composé avant tout d'insulaires karone<sup>74</sup>, insiste sur le caractère local des langues vernaculaires, alors que le français est une langue “mondiale, universelle”, donc un véhicule de communication plus performant que le diola, le manding ou le baoulé :

“Le français est une langue universelle” (m, Ab).

“C'est la langue qui est devant le karone” (k, Ko).

“Le karone n'est pas une langue répandue” (k, Kay), il est “une langue trop locale” (k, Kay).

“On ne peut traiter un besoin dans le monde en manding, alors que le français est une langue mondiale qu'on peut utiliser partout” (m, Ab).

“Avec le français, la civilisation occidentale vient avec” (b, D).

“Il n'existe pas de pédagogie baoulé” (b, D).

Le troisième groupe, pour finir, met l'accent sur l'utilité pratique du français :

“Le français sert à voyager” (k, Ka).

“L'on peut plus facilement se déplacer” (b, D).

“S'il sait le français, l'enfant peut se présenter à plusieurs endroits pour régler des affaires” (b, D).

“L'enfant sait déjà le baoulé, il n'apprendrait donc rien de nouveau” (b, D).

“J'enverrais mes enfants à l'école française, parce que moi, je comprends déjà le baoulé et cela n'ajouterait donc rien pour moi si mes enfants étaient scolarisés en baoulé” (b, D).

Il ne pourrait, en effet, se servir d'eux comme médiateurs. Les préférences pour le français sont donc très intéressées et parfaitement conformes à la logique des thèmes abordés plus haut : la reconnaissance de la fin de l'auto-détermination du monde local et son insertion dans un univers plus vaste qui impose, comme médium de négociation son propre code linguistique.

<sup>73</sup> Les uns jugent le co-enseignement linguistique tout à fait possible et même souhaitable :

“De cette manière, les enfants comprendraient les deux langues” (b, D). Les autres s'en remettraient au verdict de l'*expérience*, juge suprême en milieu paysan : ils enverraient une partie des enfants à l'école “française”, l'autre à l'école “indigène”.

<sup>74</sup> Cette attitude témoigne d'un profond changement de mentalité. Farouchement isolationnistes pendant des siècles, les habitants des îles karone découvrent tout à coup le revers de leur marginalité géographique, accentuée encore par la détérioration récente des communications : la vedette qui assurait la navette postale avec la capitale régionale devenue vétuste, on cessa l'exploitation de la ligne. Le gouvernement semble se désintéresser royalement de ce “trou perdu”, contraint de sombrer petit à petit dans l'isolement.

Mais en matière de langue d'enseignement, l'opinion des paysans africains semble susceptible d'évoluer, entrouvant une brèche pour un changement de perspective. Car près du quart de nos informateurs optent<sup>75</sup> pour la langue vernaculaire. Ils invoquent deux motifs principaux : l'affirmation de leur droit à une identité culturelle propre, menacée par l'expansion de la langue du colonisateur, et la possibilité qui leur serait ainsi offerte de mieux profiter de l'enseignement – et de le contrôler de plus près. Dans la première ligne d'argumentation on avance :

“Le monde a changé et il faut que le français laisse la place aux langues locales” (k, Ko).

“Toute connaissance est bonne” (m, Di).

Dans l'autre :

“Je ne comprends pas le français” (k, M).

“Comme cela j'aurais de l'information sur quelque chose du pays” (k, S).

“Pour que je puisse comprendre ce qui est enseigné” (k, H).

“Ainsi, moi-même je comprendrais ce que les enfants apprennent à l'école. Comme je suis vieux, je ne peux plus apprendre le français” (b, A).

#### 4.4. Mobilité sociale et pauvreté rurale

Il reste à développer brièvement le dernier argument formulé par les paysans pour expliquer les avantages inhérents à l'école. Partout, on répète comme un refrain : le scolarisé peut trouver un “travail”, un “emploi”, un “poste”<sup>76</sup> en ville. Car

“L'école est inadaptée aux travaux champêtres” (m, Di).

“Elle permet de faire des concours pour l'administration ou l'industrie privée” (m, K), “de devenir fonctionnaire” (m, Di).

Cette perspective se fait d'autant plus alléchante que la conscience de la pénibilité du travail de la terre, du déclin de l'agriculture paysanne et de l'indigence de la population rurale est aiguë. Aux yeux de ces gens la montée en ville prend les allures d'une *montée sociale* :

“L'agriculture n'est pas une activité d'avenir. La plantation peut faire vivre quand on est vieux. Mieux vaut être employé dans une entreprise” (m, Al).

“Quand tu cultives, tu as quatre mois d'attente, alors que l'école, c'est fatigant pendant, mais pas après” (m, K).

“Actuellement, les champs ne produisent plus bien. Celui qui a réussi à l'école est avantagé par rapport aux paysans”. (b, A).

“On peut trouver un travail une fois l'école terminée. On a alors un salaire mensuel, on est indépendant de la pluie, on a une retraite-pension. Le paysan par contre dépend de la pluie et n'a pas de retraite” (b, A).

Cette mobilité spatiale et géographique n'engendre pas partout les mêmes attitudes et espoirs. Dans les villages de la communauté rurale de Kafountine situés

<sup>75</sup> Mais certains assortissent leur choix de conditions révélatrices : “Si ce type d'école offre les mêmes avantages que l'école française” (m, Ab) ou “si cela ne fait pas partir les jeunes” (m, Al).

<sup>76</sup> Avec “salaire fixe” ou “mensuel” précisent certains. La condition paysanne ne se distingue-t-elle pas du mode de vie salarié justement par l'irrégularité et l'incertitude des rentrées d'argent ?

sur la terre ferme, l'exode rural des jeunes scolarisés apparaît comme une fin en soi. En pays baoulé par contre, mais surtout sur les îles karone, appauvries par le départ des jeunes, on salue la réussite urbaine à cause des retombées heureuses qu'elle ne manque pas d'avoir pour les parents au village :

“Ceux qui sont partis doivent m’envoyer de l’argent” (k, Ko).

“Je désire que mes enfants aillent à l’école pour trouver un travail dans le gouvernement, avoir un salaire fixe et m’envoyer de l’argent” (k, Kay).

“Ceux qui travaillent en ville amènent de l’argent à leurs parents au village” (b, A).

Là encore, nous sommes visiblement en face d’une stratégie consciente. Elle tire sa force de *réciprocité* qui régit les échanges entre parents et affins sociaux. Le devoir d’assistance qui en découle est extrêmement contraignant<sup>77</sup>, illimité dans le temps et fonction non pas tant de l’importance du “don” passé<sup>78</sup> qui en est l’origine, que de la richesse présente du débiteur, c’est-à-dire du scolarisé qui a trouvé un travail en ville. Il est particulièrement fort en cas de détresse (pénurie alimentaire, dépenses urgentes, vieillesse).

“L’enfant instruit pourra ‘amener’ sa famille, gagner de l’argent et payer par exemple la nourriture en période de sécheresse” (k, Ka).

“C’est grâce à l’école que les enfants qui sont en ville empêchent que nous, les vieux, ne souffrent” (b, D).

Il ne s’arrête pas après le décès du “père” (ou de la “mère”). “L’instruit est brillant”, a dit avec bonheur un cultivateur diola. Le défunt bénéficiera de cette splendeur par des funérailles dignes des fruits actuels de son bienfait passé :

“Un enfant qui a réussi à l’école va amener l’argent pour enterrer son père” (b, A).

Après les services de guide culturel et de médiateur politique demandés aux scolarisés d’origine villageoise, nous nous trouvons confrontés ici à une nouvelle et dernière expression de la stratégie paysanne des rapports défavorables entre milieu urbain et société rurale<sup>79</sup>. La richesse des jeunes pays africains, comme le Sénégal et la Côte d’Ivoire, dérive en effet largement des exportations de produits agricoles d’origine paysanne (arachide, café, cacao). Or, sur le plan des dépenses publiques, les villages sont les parents pauvres du développement. Les investissements urbains et l’appareil bureaucratique étatique accaparent la part du lion des budgets. En obligeant les “éduqués” qui vivent en ville, à partager avec eux leur richesse, les paysans font d’une pierre deux coups : ils s’assurent contre les calamités de toute sorte qui peuvent s’abattre sur eux, et ils récupèrent une partie des ressources que le “monde moderne” leur a subtilisées.

<sup>77</sup> Du moins dans l’esprit des ruraux dont la confiance défie notre raison occidentale, comme l’illustre l’exemple de ce cultivateur karone qui désirait envoyer tous ses enfants à l’école pour qu’ils partent ensuite en ville. Mais de quoi vivra-t-il dans ses vieux jours, sans force et sans successeur pour travailler ses terres ? “Je recevrai de l’argent en retour” (k, Ko).

<sup>78</sup> Don de la vie, de l’éducation, de l’argent pour aller à l’école, etc.

<sup>79</sup> Il se peut cependant que la population campagnarde n’ait pas réellement conscience des tenants et aboutissants de son action et que la raison analytique doive, sur ce point précis, se substituer à sa raison pratique pour en déceler la rationalité profonde.

## 5. CONCLUSIONS

Par cet article, j'espère avoir montré que le comportement des paysans africains vis-à-vis de l'école ne manque pas de cohérence et de rationalité. La thèse principale est que ceux-ci essaient d'utiliser l'école comme instrument dans une stratégie d'intervention consciente, mais ponctuelle, visant à négocier des termes de l'échange supportables avec l'environnement urbain (dont l'école est une émanation) qui leur impose sa domination politique, économique et culturelle. "Retournez l'école", telle pourrait être leur devise. Cette stratégie procède d'une analyse empirique de la situation. Elle retient la leçon que les lettrés africains ont administrée à leurs détracteurs au moment de l'indépendance, accepte le fossé culturel qui sépare ville et campagne et prend acte des fruits matériels que porte "généreusement" l'instruction cette "plantation" des temps modernes.

Mais les paysans sont-ils encore vraiment maîtres du jeu ? La conjoncture n'est-elle pas en train de se renverser à leur dépens ? Leur stratégie repose en effet sur deux prémisses qui sont déjà en partie dépassées par les événements : la sélectivité de la scolarisation rurale et l'existence d'un marché urbain du travail capable d'absorber les produits scolarisés qui affluent des villages.

Or, même à la campagne, la scolarisation généralisée tend progressivement à s'imposer comme une norme. La perte d'autorité des aînés sur les cadets y est pour beaucoup. Les jeunes réclament l'instruction scolaire pour s'émanciper de la tutelle des parents. Pour cela ils peuvent s'appuyer sur les urbanisés. Pareille dynamique, jouant sur une grande échelle et laissée à elle-même<sup>80</sup>, doit nécessairement produire à plus ou moins long terme ses propres dysfonctionnalités : des campagnes vidées de la jeune génération et la surproduction des éléments scolarisés qui cherchent à se "caser" en ville. Dans un premier temps, le marché du travail trouve la parade dans la disqualification des diplômes et niveaux de formation les plus bas : les exigences s'élèvent progressivement. Mais la crise économique aidant, les places disponibles font l'objet d'une concurrence de plus en plus âpre que ruraux et urbains semblent affronter à armes inégales<sup>81</sup>. Les bénéfices que la population paysanne espère retirer de la scolarisation des enfants risquent alors de se volatiliser et d'amères désillusions remplaceront les lendemains qui chantent...

<sup>80</sup> C'est-à-dire sans changement radical de l'orientation de l'école.

<sup>81</sup> Le degré d'urbanisation du milieu d'origine a toujours été un facteur favorable à la scolarisation des enfants, nous l'avons déjà souligné. Mais pendant longtemps, le faible taux d'urbanisation a empêché que la population citadine ne jouisse d'une avance décisive. Certains auteurs ont même cru constater un élargissement significatif de la base de recrutement dans le sillage de l'indépendance, dont bénéficièrent principalement les cultivateurs agricoles (Peil, 1965). Mais ces derniers temps, les indices s'accumulent que l'élite instruite urbaine accapte de plus en plus à son profit exclusif les niveaux d'instruction les plus élevés, se muant en une espèce de "nomenclatura" (Foster, 1980).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAVI, H. (1965), Peasants and Revolution, *The Socialist Register* (Milliband, R. & Saville, J., Eds.) (Merlin Press, London), 241-77.

- ARNOLD, P. (1980), Les paysans. Contours d'une catégorie sociologique, *RSS*, 6/3 (1980) 403-421.
- BOURDIEU, P. (1966), L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Rev. Fr. Sociol.*, 7/3 (1966) 325-347.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1964), "Les héritiers" (Minuit, Paris).
- BROWNSTEIN, L. (1972), "Education and Development in Rural Kenya. A Study of Primary School Graduates" (Praeger, New York).
- CAMPION-VINCENT, V. (1970), Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal, *Sociologie des mutations* (sous la direction de Balandier, G.,) (Anthropos, Paris) 437-450.
- CLIGNET, R. & FOSTER, Ph. (1964), French and British Colonial Education in Africa, *Comp. Educ. Rev.*, 8/2 (1964) 191-198.
- (1966), "The Fortunate Few : A Study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast" (Northwestern University Press).
- DENIEL, R. (1976), "Une société paysanne de Côte d'Ivoire, les Ano" (Inades, Abidjan).
- EXQUIS, Chr.; GENTILE, L.; WALTHER, A. & WENGER, F. (1980), "Kafountine, communauté rurale de Basse Casamance (Sénégal)" (EPFL, Département d'architecture, Lausanne).
- FOSTER, Ph. (1965), "Education and Social Change in Ghana" (University Press, Chicago).
- (1980), Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa, *J. Mod. African Stud.*, 18/2 (1980) 201-236.
- GREENWOOD, D.J. (1973), "The Political Economy of Peasant Family Farming. Some Anthropological Perspectives on Rationality and Adaptation" (Rural Development Committee Occasional Papers, Cornell University).
- HEYNEMAN, St.P. (1975), "Influences on Academic Achievement in Uganda : a 'Coleman Report' from a Non-Industrial Society" (Chicago).
- HOBSBAWM, E.J. (1973), Peasants and Politics, *J. Peasant Stud.*, 1/1 (1973) 3-22.
- HYMAN, H. (1953), The Values Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification, *Class, Status and Power* (Bendix, R. & Lipset, S.M. Eds.) (The Free Press/McMillan, New York/London).
- KELLER, S. & ZAVALLONI, M. (1962), Classe sociale, ambition et réussite, *Sociologie du travail*, 4 (1962) 1-14.
- KROEBER, A.L. (1948), "Anthropology" (Harcourt, Brace, New York).
- MARTIN, J.-L. (1970), "L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional" (Centre ORSTOM, Yaoundé).
- MELBER, H. (1981), Herrschaftsinstrument Erziehung : Das "Funktionsmodell" Schule. Zum Charakter formaler Bildung in abhängigen Klassengesellschaften Afrikas, *Peripherie*, 4 (1981) 5-22.
- MENDRAS, H. (1976), "Sociétés paysannes. Eléments pour une théorie de la paysannerie" (Armand Colin, Paris).
- PEIL, M. (1965), Ghanaian University Students : the Broadening Base, *Brit. J. Sociol.*, 16/1 (1965) 19-28.
- PELISSIER, P. (1966), "Les paysans du Sénégal" (Fabrègue, St. Yrieix).
- REDFIELD, R. (1956), "Peasant Society and Culture" (University of Chicago Press, Chicago).
- SINCLAIR, J. (1976), Social Mobility and the Characteristics of Students at the University of Ghana (Legon), *Population and Education Study Seminar Report* (Henderson, W., Ed.) (Cape Coast).
- SPITTLER, G. (1978), "Herrschaft über Bauern. Die Ausbreitung staatlicher Herrschaft und einer islamisch-urbanen Kultur in Gobir (Niger)" (Campus, Frankfurt a.M./New York).
- THOMAS, L.-V. (1964), Pour une systématique de l'habitat diola, *Bulletin de l'Institut français de l'Afrique noire*, série B (janv.-avril) (1964) 78-106.
- TUINDER, B.A. den (1978), "Ivory Coast. The Challenge of Success" (The John Hopkins University Press, Baltimore/London).
- VEGA, G., M.G. (1980), Einige Überlegungen zu bäuerlicher Wirtschaft und Kapitalismus in Peru, *Peripherie*, 2 48-62 (1980).
- WOLF, E.R. (1966), "Peasants" (Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ).
- (1969), "Peasant Wars of the Twentieth Century" (Faber and Faber, London).

