Éducation comparée / nouvelle série, n°7, pp 157-177

Contextes scolaires africains : de l'influence française à l'autodétermination ?

Les exemples djiboutien, tchadien et burkinabé

Henri Vieille-Grosjean
LISEC,
Université de Strasbourg,
France

Rachel Solomon Tsehaye
IUFM de Dijon, IREDU et CNRS,
Dijon,
France

RÉSUMÉ

Cet article interroge différents aspects de l'éducation de langue française en Afrique subsaharienne, qui réuniraient en eux plus de permanences et de similitudes que de singularités. Cette unicité cimentée par le partage d'une histoire commune (colonisation, mode de mise en place de l'école) permet l'analyse des postures enseignantes et parentales face à un choix possible d'école. La recherche s'appuie sur les résultats de différentes observations, enquêtes et entretiens approfondis menés au Burkina Faso, au Tchad et à Djibouti.

MOTS CLÉS

Sociologie de l'éducation – enseignement primaire – enseignement public – enseignement religieux – choix de scolarisation

ABSTRACT

This article questions different aspects of the French language education of Sub-Saharan Africa, which join more permanencies and likenesses than singularities. This uniqueness, strengthened by the sharing of a common

history (colonization, ways of setting up schools), allows the analysis of teachers and parents behaviors in regards to schooling choices. This research was led in three African countries: Burkina Faso, Chad and Djibouti.

KEYWORDS

Sociology of education – elementary education – public education – religious education – education choices

Introduction

La recherche présentée ici s'intéresse à quelques situations scolaires d'Afrique subsaharienne, entre contextes et acteurs. Elle part du postulat qui identifie généralement le système éducatif en Afrique comme étant de type occidental, englué et légitimé tout à la fois dans et par l'histoire (d'Almeida Topor, 2010). Partant de cette première assertion, un questionnement interroge l'offre de scolarisation existante dans trois pays, le Burkina Faso, Djibouti et le Tchad, à partir de postures et d'opinions enseignantes et parentales. L'intention visée par cette approche est d'éclairer les attentes d'adultes concernés par l'école, et d'expliciter les positions voire les stratégies éventuellement adoptées pour sortir de ce qui serait une dépendance à un modèle unique et exogène. Cette démarche s'appuie sur les résultats d'enquêtes et d'entretiens, menés auprès d'enseignants et de parents d'enfants scolarisés, dans différents lieux de scolarisation.

Le retour au postulat de départ renvoie à une première question : peut-on parler de système éducatif francophone en Afrique? Cette identification globale semble à priori excessive et ignorante de la complexité d'un ensemble dont les composantes se définiraient davantage en permanences et similitudes et moins en fonction de leurs singularités. Il semble pourtant que cette unicité existe, d'une part dans le partage d'une histoire commune, celle de populations soumises à une domination coloniale de 200 ans, et d'autre part parce que l'école mise en place par cette colonisation témoigne encore aujourd'hui de la prévalence de ses intentions originelles et du modèle importé par elle. Comme l'analyse Claude Durand-Prinborgne, « l'indépendance d'anciennes possessions n'a pas conduit à une rupture totale avec des règles antérieures de la puissance colonisatrice introduites dans les principes » (Durand-Prinborgne, 2001, p.71). Un

retour rapide sur les desseins du colonialisme français montre en effet qu'ils restent très éclairants du contexte dans lequel l'école perdure en Afrique (Belloncle, 1984 et Cappelle, 1990).

Une école prisonnière de son histoire?

Mise au service de l'implantation coloniale, l'école ne concernait qu'une minorité des populations locales. S'adressant d'abord –et parfois de gré ou de force- aux fils de chefs, elle privilégiait l'aristocratie locale, élitisme indispensable à la maintenance de la domination occidentale (Magrin, 2001). Le système éducatif ainsi installé a de ce fait contribué à poser les marques de l'organisation politique, économique et sociale des pays dans lequel on l'importait. Les pratiques s'inspiraient de la doxa du libéralisme et d'une vision ethno-centrée de la démocratie. Aux colons succédèrent des dirigeants choisis par les Occidentaux pour leur aptitude à la domestication et à la sauvegarde de leurs intérêts. Aujourd'hui encore, l'école en Afrique est très souvent décrite comme restant confinée dans des espaces de la reproduction; elle ne concerne qu'une minorité des âges scolarisables, et intervient encore très largement pour enseigner et faire appliquer le modèle occidental de développement économique et humain. En effet, étant davantage occupée à survivre qu'à innover, l'école reste accrochée à des fondamentaux empruntés au nord qui lui imposent un ensemble de modes, de contenus et de référence (Nyamba 2005, p.56).

Il semblerait en outre que l'école africaine n'ait jusqu'à aujourd'hui que très peu adapté son cadre organisationnel et sa philosophie à la culture locale, même si certaines tentatives de refonte du système ont redéfini parfois les curriculums (en Afrique du Sud notamment) afin de redresser ces situations inégalitaires héritées (Carpentier, 2003). En effet, si a été parfois prise en compte la spécificité climatique par des horaires adaptés (on travaille plus tard dans l'après-midi), le manque de capacités d'accueil oblige souvent les établissements à pratiquer le double flux (deux cohortes se partagent alternativement une salle de classe), ce qui alourdit le travail des enseignants en le rendant plus répétitif, et celui des enfants, qui doivent « avaler le programme » en moins de temps. De plus, les temps d'enseignements n'ont pas adopté le calendrier festif traditionnel ou musulman. Autre ambigüité, les

manuels scolaires sont repris dans leur conception par des Africains scolarisés à l'école et à l'Université française, et ne témoignent parfois que d'un changement mineur, de François à Yacouba et de Céline à Aminata. En outre, prévalence linguistique oblige, des manuels conçus pour l'Afrique de l'Ouest sont aussi destinés à l'Afrique de l'Est.

Enfin, sous la férule du maître, la langue française, dont l'enseignement a perduré, est devenue un instrument politique permettant l'intégration des codes et schèmes de pensée qui s'apprenaient d'abord sous la contrainte. Sa remise en question, quand elle existe, se fonde non sur son apprentissage en tant que langue étrangère mais sur son utilisation en tant que langue d'enseignement, qui « ne joue pas de rôle différent de celui qu'elle exerçait en période coloniale » (Lê Than Khoï, 1986, p.238). Ainsi, du côté des élèves, la réussite scolaire dépend en grande partie de leur faculté d'apprentissage et du degré de maîtrise de la langue. Quant aux professeurs, ils peuvent éprouver des difficultés de maîtrise du français scolaire, à usage universaliste décontextualisé, en regard des formes particularisantes en usage dans les lieux spécifiques et situés du quotidien. Les résultats peuvent ainsi contredire les attentes: la langue d'enseignement française, empêchant l'expansion quantitative de la scolarisation, va aggraver la déperdition scolaire. Associé à une situation économique dramatique, enlisée entre remboursement de la dette et multiplication des crédits de développement, l'extension quantitative de l'école « en dur » qui exige des moyens financiers conséquents, relève de la gageure. Ce constat renvoie au paradoxe de la situation scolaire en Afrique : l'école s'annonce comme ayant mission et ambition de s'adresser au plus grand nombre, alors qu'elle assure dans la réalité la formation d'une minorité (Vieille-Grosjean, 2009, p.193).

Nous pourrions donc accorder quelque pertinence au postulat de départ, et qui porte sur la pesanteur historique du système éducatif mis en place pour satisfaire des exigences et soutenir des stratégies de domination et de colonisation. Il s'agit alors de questionner les formes que peut prendre la prévalence de cette pesanteur sur les quotidiens pluriels et leurs spécificités géographiques et culturelles, et sa

persistance, en regard des intentions éducatives et des attentes de scolarisation dans les trois pays étudiés.

Cadre géographique et opportunité

Ce questionnement, construit à partir d'une démarche sociologique compréhensive, prend appui sur les informations recueillies pendant trois missions de coopérations effectuées sur le continent africain, à l'Ouest (6 mois au Burkina Faso), au Centre (5 ans au Tchad) et à l'Est (2 ans à Djibouti). Outre la couverture géographique qu'ils représentent, ces trois pays utilisent la langue française comme média privilégié de scolarisation. Un regard croisé sur les contextes éducatifs dont chacun excipe, peut donc accompagner une approche critique de la maintenance d'une pratique héritée de la colonisation. Sans prétendre à une heuristique pouvant éclairer d'autres territoires et d'autres contextes, il semble intéressant de proposer une comparaison partant du commun (implantation de l'Islam, esclavage, épreuve de la colonisation, tutelle, indépendance) et du différent (langues vernaculaires, ethnies, assises culturelles, gestions politiques) pour mesurer un éventuel jeu des acteurs concernés, en face d'un anachronisme pesant sur la scolarisation dans ces trois pays.

D'autre part, si le Burkina connaît une certaine popularité auprès de la recherche sociologique française, le Tchad et Djibouti, profitent moins d'un tel rayonnement. Les instabilités politiques associées aux situations à risque pour le premier et l'isolement géographique pour le deuxième, participent de cette méconnaissance des peuples, des structures sociales, familiales, scolaires (etc.) de ces pays. À ces critères géo-historique peuvent être ajoutés ceux relevant de l'installation du principal partenaire éducatif privé de l'Etat, le religieux : si au Burkina, l'ensemble confessionnel chrétien et musulman est équilibré, le Tchad reste encore aujourd'hui sous une influence majoritairement chrétienne (65%), alors que l'Islam domine à Djibouti (75%). Enfin, c'est le statut de la langue arabe comme langue officielle en cohabitation avec la langue française à Djibouti et au Tchad, et sa position plus marginale au Burkina, qui rend intéressante la comparaison des attentes émanant de l'offre scolaire multiple de ces

pays. Ce sont donc sur ces ressemblances et ces singularités que la recherche s'est construite.

Cadre théorique : postures et distances

C'est en effet à partir des éléments constitutifs précédents qu'un questionnement a pu s'installer, et avec lui une démarche de recherche. Cette démarche s'est d'abord appuyée sur des observations sur le terrain et des entretiens non formels, menés en guise de première approche exploratoire. Les informations obtenues font montrent d'une double distance, entre les professionnels de l'éducation, et les parents. La première porte sur la mesure de la collaboration attendue. Les enseignants, et ceci dans les trois pays, n'envisagent qu'un minimum de lien possible avec les parents, estimant généralement que ces derniers restent très à distance de leur quotidien, et refusent même de s'intéresser à la scolarité de leurs enfants, une fois ceux-ci mis à l'école. Notre questionnement de recherche s'est donc concentré sur les postures des familles, tant au niveau de la volonté (ou non) de scolarisation qu'à leurs attentes concernant les enseignements. Apparaît alors une autre distance, entre les discours et attitudes des parents face à l'école dans les trois pays étudiées, et les interprétations qu'en font les enseignants. Parmi les deux attitudes parentales, l'une majoritaire considère l'école comme voie magistrale d'intégration et accès unique à un emploi, et l'autre plus minoritaire mais néanmoins existante, refuse l'école. Refus d'y inscrire un enfant, comme dans certaines régions du Tchad, ou refus d'un partenariat avec les enseignants. Surinvestissement ou déni, aucune de ces attitudes ne correspond à celle décrite habituellement par les enseignants comme mutisme, absence ou désinvestissement. En guise de première explication, nous pourrions retrouver ici les analyses explicatives concernant les codes linguistiques, curriculums cachés, environnement et stéréotypes comme déterminants des postures et des positions (Prost, 1991, Perrenoud, 1994, Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Les parents, faute d'être familiers aux codes et aux contenus de cette pièce rapportée qu'est l'école s'en tiennent à distance, par sentiment d'infériorité et d'impuissance, et non par désintérêt de la scolarisation de leur enfant puisque l'effort financier qui relève majoritairement du budget familial prouve leur volonté de

scolarisation. D'autres, minoritaires, déjà très avertis des suites probables de la mise en orbite scolaire et ne voulant s'y résoudre, opposent un refus dont les raisons vont bien au-delà d'une simple démission.

En outre, à la différence de celui de l'enfant en Occident, le statut de l'enfant africain, dans les trois pays mentionnés tout du moins, renvoie davantage à celui d'héritage qu'à celui d'héritier. La réussite scolaire, matérialisée par l'obtention d'un diplôme devient indispensable à l'amélioration d'une situation économique, voire à la transformation du destin familial à venir.

L'école est donc un placement, soumis à rendement, le métier. Ce retour sur investissement pouvant « rembourser » le sacrifice financier et parfois humain supporté par la famille, dont certains frères et sœurs qui en ont été privés.

Questionnement de recherche

Cette première approche exploratoire, réalisée dans les différents lieux de la recherche, permet de mettre en évidence l'existence de postures parentales et enseignantes face à l'école, à ses modalités d'exercice et à ses moyens. Que ces postures relèvent de l'investissement, du refus ou de la contestation, elles n'apparaissent jamais comme issues de l'indifférence. On peut alors interroger la distance existante entre les différentes postures et les interprétations qui en sont faites. Une tension existe, entre ce qui est annoncé comme devant être dit, fait et appris par, dans et pour l'école, et ce que les familles peuvent de moins en moins contrôler au fil des années, la double inadéquation entre d'une part la transmission des messages informatifs et des valeurs, et d'autres part l'écart progressif qui contredit le retour sur investissement attendu. Cette double distance n'enlève rien au fait que dans la plupart des cas, la famille s'engage dans la scolarisation de ses enfants, même confrontée à des conditions de pénurie ou des difficultés de scolarisation. Par contre, si l'investissement est indépendant des contextes socioéconomiques et socioculturels habités, il semblerait qu'il soit davantage lié à l'existence d'une possibilité de choix du mode de scolarisation. Nous pouvons

alors faire l'hypothèse que les cas de refus de l'école pourraient généralement s'expliquer par l'absence d'autre alternative, comme celle de confier un enfant à une autre école que celle de l'état. La mise en évidence des choix possibles lorsqu'ils existent devrait donc permettre une approche plus éclairée de l'investissement parental, voire d'en expliquer les raisons et les enjeux.

Aspects méthodologiques

Les informations obtenues reposent d'une part sur 250 entretiens répartis proportionnellement dans les trois pays entre les différents partenaires de l'éducation. Entretiens semi-directifs menés avec une grande variété d'acteurs : parents, directeurs et professeurs d'écoles publiques, d'écoles privées, catholiques, protestantes et *madrasa*, enseignants d'écoles coraniques et également adolescents déscolarisés. D'autre part, les enquêtes qualitatives ont été complétées par des analyses des contextes professionnels fréquentés : observation des différents types de scolarisation, rédaction de carnets de bord et récits ethnographiques. Malgré les refus liés parfois à l'assimilation de notre recherche à une enquête journalistique voire une tentative d'espionnage, une centaine d'entretiens ont pu être enregistrés.

L'échantillonnage a été conçu de manière aléatoire : le public sondé l'a été majoritairement mais non exclusivement en milieu « urbain ». Ce terme doit être recontextualisé : la population djiboutienne est urbaine à 87%. Au Burkina Faso et au Tchad, même si en 2008, 20% et 28% seulement de la population est urbaine (Université de Sherbrooke, 2008), ce choix ne s'est pas opéré formellement, l'ensemble du public interrogé connaissant souvent en alternance les deux milieux. Ainsi, dans les trois pays, les enseignants par exemple, sont envoyés « faire leurs armes » à la campagne et connaissent les difficultés matérielles d'un milieu plus « hostile ». D'autre part, N'djaménois et Ouagalais, en tant que construction sociale communautaire géographique, peuvent être comparés aux Parisiens, constitués en majorité de provinciaux devenus métropolitains. Le phénomène est identique dans la cité djiboutienne où nomades et sédentaires, fonctionnaires et militaires se côtoient, et où l'on vit souvent d'une économie fondée sur les échanges informels, voire de la

« débrouillardise » (Denis, 1984 et Piguet, 1998). De plus, les enquêtes concernent l'ensemble des milieux socio-économiques, avec une prédominance pour la classe « moyenne » locale, issue parfois d'anciens ruraux qui, par leur établissement dans la capitale, la scolarisation et parfois la réussite scolaire, connaissent une ascension sociale. Autre cas de figure, la présence parmi les sondés de familles dont un des responsables (le plus souvent le père) est éloigné, par un travail dans la capitale, voire à l'étranger.

Formations obtenues

Il sera fait état des informations obtenues à partir des entretiens et des observations menées dans les trois contextes interrogés. Nous avons préféré recentrer la présentation des résultats autour d'un axe mettant en évidence le lien entre les opinions des acteurs, confrontés aux mêmes conditions, dans un rapport à une offre dont les caractéristiques favorisent ou freinent les investissements.

Descriptif de l'offre scolaire

Il convient tout d'abord de présenter l'offre scolaire, telle qu'elle se montre à travers les différentes facettes et propositions. Nos premières observations ont mis en évidence un contexte d'offres scolaires multiples (coranique, madrasa, publique et privées). Nous retiendrons les cinq principales, communes aux trois pays considérés.

Dans un ordre historique inversé, le premier type d'offre éducative formelle concerne l'école protestante. Cette école accueille des cohortes d'élèves inférieures aux effectifs recensés à l'école catholique (Mbaïosso, 1990, p.111), mais son influence grandissante bénéficie d'une stratégie bidirectionnelle: développement de partenariats éducatifs avec l'Etat (Tchad) et rassemblement des élèves et leurs parents autour d'un projet éducatif (Tchad, B.F.). Elle symbolise par la même, la renaissance de la conscience d'une appartenance à la collectivité par le biais de la scolarisation. Nous nous rapprochons ici du modèle analysé par Max Weber (Weber, 1989). En effet, les écoles protestantes, repérées comme écoles de quartiers, témoignent de l'apparition d'un nouveau collectif organisé par la fréquentation d'une

même Église. Le choix des parents s'opère alors entre la dépendance à un système de scolarisation qu'ils ne maîtrisent pas et l'appartenance à une communauté qui les intègre comme partie prenante d'un enjeu et d'un positionnement dépassant l'espace éducatif.

L'école catholique, deuxième type d'offre de scolarisation formelle, a profité du cours de l'Histoire (héritage missionnaire). Importées en Afrique à l'aube de la colonisation, les écoles catholiques ont légitimé et étendu leur présence sur le continent, en permettant d'accroître les capacités de scolarisation face aux déficiences des structures étatiques, de répondre aux besoins de formation dans l'éducation primaire et d'augmenter les taux de scolarisation. Officiellement, cette école permet « aux parents de participer au financement de l'Éducation » (UNESCO, 2006). Parallèlement, les écoles catholiques ont renforcé leur implantation en dispensant des cours de « rattrapage scolaire » estival ou nocturne, dont certaines associations de volontaires associés à des O.N.G étrangères ont aujourd'hui pris le relais. Dans les différents pays où elles sont implantées, les écoles privées catholiques accueillent « 7 à 8 millions d'élèves qui ne sont pas de religion catholique » (Koné, 1999, p.106). À Djibouti, la grande majorité des élèves est musulmane, et les demandes de scolarisation dépassent les capacités d'accueil. La popularité de ces écoles renvoie aux effectifs accueillis, supérieurs à ceux des écoles protestantes mais moindres au niveau de chaque classe par rapport aux écoles d'Etat, ce qui constitue un gage de qualité d'enseignement. Au lendemain des Indépendances, certains Etats ont nationalisé ces écoles, notamment le Burkina Faso en 1969. D'autres les annexèrent, dans tous les cas elles furent intégrées sous conditions (pluriconfessionnelle, absence de préférence religieuse etc.) à l'enseignement formel officiel (Lanoue, 2004).

De l'éducation informelle relèvent deux autres types de forme éducative, représentées par les écoles coraniques et les *madrasas* (ou *medersa*). Dans les trois pays, l'éducation coranique de base est dispensée la plupart du temps en dehors de toute structure en dur, et limite sa mission à l'apprentissage mimétique des versets coraniques, voire au gardiennage. La fréquentation de cette école procède d'une intention de conservation d'un capital religieux et par là même de l'acquisition d'une reconnaissance sociale. Les enfants y sont envoyés

au nom d'une croyance parentale et par respect de la tradition. Les horaires pratiqués permettent une complémentarité avec l'école formelle, qu'elle soit publique ou privée.

Contrairement à l'école coranique, la madrasa jouit d'une respectabilité pédagogique; les enseignements sont dispensés sur le mode de l'éducation formelle, sans différence de contenus, sauf en dessin, de langue (l'arabe) et ne sont pas restreints à l'enseignement religieux. Les résultats d'enquête montrent combien l'appartenance religieuse mais surtout la pratique de la langue en famille influence le choix de l'école fréquentée. Les madrasas sont donc jugées plus positivement que les écoles coraniques car elles sont dites « plus ordonnées et structurées ». Selon les directeurs rencontrés à Djibouti et au Tchad, parfois eux-mêmes issus des écoles étatiques, elles enregistrent même une hausse des demandes de scolarisation, mais sont limitées par un problème de communication, à savoir la faible expansion de la langue arabe scolaire dans l'administration. Si elles représentent un gage de sérieux, elles ne profitent pas d'une renommée comparable à celle des écoles chrétiennes, puisque leurs élèves n'ont d'autres choix que le professorat en arabe ou l'exil dans les pays du Moyen-Orient (Yémen, Arabie Saoudite, Dubaï).

Dernière offre, l'école officielle, qui contribue avec l'école privée précédemment évoquée, à modéliser l'éducation formelle. Ses structures accueillent des enfants de 6 à 16 ans, pour lesquels la scolarité, assurée par l'Etat, est gratuite et obligatoire sauf pour les enfants fréquentant une madrasa ou une école nomade, qui en sont exemptés (UNESCO, 2008). L'école publique renvoie tout à la fois à une obligation supérieure (émanant de l'Etat) et à un manque de structures d'accueil. Ceci étant, ce manque nécessitant « un double flux » permet une autre scolarité avec des écoles intitulées « association officielle et coranique » pour la majorité des cas, ou, plus surprenant, « catholique et coranique » à Djibouti, « protestante et officielle » au Tchad et « coranique et officielle » au Burkina. Enfin, la fréquentation des écoles publiques relève, dans l'ensemble des discours, moins d'un acte volontariste que d'un « processus d'imitation » répandu dans les trois pays : « les enfants des voisins vont à l'école, vous allez à l'école ».

Ecoles et acteurs : un quotidien qui se ressemble

Premier constat, les conditions de vie racontées par l'ensemble des professionnels participent d'une même réalité : face à une croissance ininterrompue des effectifs scolaires et au déclin des conditions de travail, de nombreux pays africains connaissent une pénurie d'enseignants. Au fil des discours des enseignants interrogés dans les trois pays, certaines récurrences apparaissent, qui concernent l'insatisfaction face à la charge de travail : « le boulot rend aigre, enseigner par vocation se raréfie : les professeurs épousent la fonction publique par nécessité, l'enseignement par mariage de raison, pour éviter le chômage, les autres secteurs étant trop peu développés ou engorgés, pour offrir des possibilités ». De plus, face aux manques de perspectives, il n'est pas rare de rencontrer des enseignants surdiplômés dans le primaire, titulaires de maîtrises de lettres ou de langues par exemple, embauchés à une époque (en 2001) où seul le BEPC était nécessaire au recrutement dans ce corps de métier. « Aux premières lueurs d'espoir, les enseignants se disent prêts à céder à la tentation » (partir). Autre expression d'insatisfaction, la référence à une méconnaissance et une dépréciation de leur travail. Dans l'imaginaire collectif des trois pays, l'administration publique renvoie à l'inactivité et à une « culture de la paresse ». C'est donc une meilleure reconnaissance de l'investissement qui est attendue, ou la possibilité de s'adonner à un travail moins « social », « dans un bureau, devant un ordinateur ». Enfin, contrariés par l'accumulation des conditions d'enseignements difficiles, ils reprochent parfois à leur profession « de contribuer à diminuer [leur] savoir ». Le poste qu'ils occupent peut donc devenir synonyme de régression sociale, économique et intellectuelle.

Les enseignants évoquent également certaines tensions entre la responsabilité de familiariser les enfants à ce milieu étranger qu'est l'école, et le constat qu'ils font de l'absence de sens de cette mission pour des « enfants perdus, ne sachant pas à quoi ça va servir ni où ça emmène ». Autre tension, la difficulté à vivre une solitude en face de parents illettrés « qui se contentent de l'essentiel, les envoyer à l'école » et ne répondent pas à la demande de suivi à la maison. Enfin, les préparations des cours et le manque de valorisation aussi bien de la

hiérarchie que des parents, sont d'autres difficultés évoquées, qui contribuent à accentuer l'insuffisance numérique des maîtres en Afrique.

L'attitude parentale, elle, renvoie à une autre question posée à l'école, celle de son utilité une fois dépassé le rôle dit « d'alphabétisation ». En effet les remarques faites par les parents lors des entretiens révèlent que certains des objectifs annoncés peuvent participer de l'acculturation et à l'extrême, d'une forme d'aliénation. Les discours disent dans leur majorité le paradoxe auquel les enfants scolarisés sont confrontés, duel entre modernité (confondue avec l'école) et tradition (rapportée au milieu rural) : phénomènes de jalousies, de concurrences, de rixes y compris féminines (inconcevables dans la tradition). Ils témoignent des situations de désarroi des parents ruraux face au devenir de leurs enfants: Ayant quitté leur milieu familial et social et renoncé aux apprentissages traditionnels (techniques, religieux etc.), à la fin du cycle primaire, « le fait d'avoir fait l'école, ils ne veulent plus aller travailler dans les champs ». Enfin, les élèves qui échouent sont considérés comme n'appartenant ni à la modernité ni à la tradition. Ils se sentent « retardés » et « amputés » de savoirs sans s'en être aperçu (Burkina), « désorientés » (Djibouti), « inutiles et raillés » (Tchad).

Autre conflit, celui de l'urbanité s'opposant à la ruralité : pour des raisons économiques (apurement d'une dette), un des enfants d'une fratrie peut être « placé » au village par le père qui doit émigrer en Côte d'Ivoire (Burkina Faso) ou au Gabon et Cameroun (Tchad). À son retour, l'enfant est « intégré dans la culture villageoise » et il est impossible au père de le scolariser à moins d'oser « contredire la tradition », dont le poids social est encore lourd. Ce genre de configuration d'enfant « sacrifié » se retrouve aussi bien à l'Ouest qu'à l'Est, dans la mesure où les migrations de travail sont aujourd'hui facilitées par des conventions régionales.

Quant aux conditions internes à l'école, la difficulté majeure mentionnée à la fois par les enseignants et les parents se situe au niveau des effectifs des classes. Les données de la Banque Mondiale, qui font généralement références, n'en illustrent qu'une partie. Selon

ces données, le ratio élèves/enseignants s'élève à 49 au Burkina Faso, 62 au Tchad et 39 à Djibouti en 2008. Or ce ratio, dans sa globalisation, ne prend en compte ni « les auditeurs libres » (au Burkina Faso, élèves non-inscrits ou âgés de plus de 16 ans), ni l'affectation d'enseignement, (différences d'effectifs entre milieu urbain et rural). Une autre réalité, ayant fait l'objet d'observations, ou décrite dans les entretiens menés avec les enseignants, donne la mesure de la sous-estimation de ces chiffres : ils sont à doubler dans la réalité urbaine au Burkina Faso et à majorer très largement au Tchad et à Djibouti. La moyenne des classes se situe entre 75 et 80 élèves. À Djibouti, les chiffres officiels indiquent les effectifs présents dans les écoles privées. Les écoles étatiques de la capitale recensent, elles, des effectifs plus nombreux. Certains enseignants, « pour tenir », ont développé une capacité d'adaptation en normalisant ces sureffectifs : « Tant que vous avez une classe qui ne dépasse pas les 75, c'est une situation normale » constate un enseignant burkinabè.

Cette situation se confirme au fil des ans : hausse de 15 à 18% d'inscriptions dans le primaire pour la dernière décennie. Elles passent de 45% à 63% des classes d'âge scolarisables au Burkina Faso, de 34% à 46% à Djibouti, de 32% à 47% au Tchad. Cette augmentation quantitative d'élèves, qui apparaît à priori comme un phénomène positif, se réalise au dépend de la qualité des enseignements (double flux), et dans un contexte de pénurie (outils et matériel d'enseignement). Les enseignants et les parents expriment largement leurs inquiétudes pour ces enfants qui termineront le primaire sur un échec et seront « semés dans la nature », faute de moyens économiques ou, en cas de réussite, de place dans les établissements secondaires. Ces préoccupations sont compréhensibles au regard du taux d'achèvement du primaire, s'élevant en 2008 à 33% pour les filles et 42% pour les garçons au Burkina Faso, 36% et 45% à Djibouti, 21% et 40% au Tchad (Banque Mondiale, 2008). De plus, l'Afrique concentre la population la plus jeune des cinq continents. Au Burkina Faso comme au Tchad, les moins de 15 ans représentent 45% de la population, à Djibouti, celle-ci atteint 37% en 2008 (Université de Sherbrooke). Pour donner une vision démographique plus globale, en Afrique subsaharienne, les jeunes de moins de 15 ans représentent 40% de la population (UNESCO, 2008).

Le choix des parents

L'école publique concerne donc la majorité des enfants scolarisés, sans être le premier choix qu'opèrent les parents. Elle constitue en effet un passage obligatoire auquel chaque enfant doit se soumettre. Son image est indissociable de celle de l'administration. Ainsi, comme l'énonce l'une des personnes interrogées au Burkina Faso, « les gens pensent que l'école c'est tout juste pour faire la relève ». L'opinion commune peine à se défaire de cette idée héritée de la colonisation, et adaptée au contexte d'emploi, qui pourrait souvent faire accroire que la fonction publique est l'unique voie de réussite sociale. Cette haute considération de l'école publique lui octroie le pouvoir de l'ascension sociale par le travail et tend à accentuer la pression qui pèse sur la réussite scolaire de l'enfant.

Le phénomène largement répandu d'une double scolarisation (Djibouti et Tchad), évoqué plus haut, peut s'expliquer également par la volonté des parents de diversifier les apprentissages, voire les scolarisations afin de multiplier les chances de réussites scolaires mais surtout professionnelles de leurs enfants. Les différences faites par les parents entre les écoles, sont référées à la langue, la religion et les valeurs morales enseignées. L'éducation religieuse peut alors être préférée aux dégâts causés par une éducation laïque. Plus globalement, et dans les trois pays, on choisira alors entre madrasa et école chrétienne, dans un souci de correspondance aux codes et savoirs traditionnels, et de transmission des mœurs et des coutumes locales. La préférence pour l'apprentissage des rites musulmans se fait sentir à Djibouti ; la répartition est plus équilibrée au Tchad et au Burkina Faso, où la population musulmane n'est pas quantitativement majoritaire. Le choix peut également relever d'un rapport conflictuel qui se concentrera sur les langues d'enseignement (français et arabe). La scolarisation dans l'une comme dans l'autre risque d'être vécue par l'enfant comme une punition, puisqu'elle lui est imposée et l'éloigne de l'autre proposition. Enfin, si l'objet des différences est concentré sur la religion, les classes sociales aisées auront recours à un maître coranique à la maison, ce qui est le cas pour 71% des élèves interrogés en école privée à Djibouti.

Dans le cas de scolarisation unique, c'est l'aboutissement (réussite ou échec) à l'école publique qui déterminera la scolarisation en madrasa ou non. Il s'agit alors d'un choix par défaut, la madrasa offrant nettement moins de perspectives professionnelles que l'école publique. La sélection administrative par l'âge en école publique aggrave encore cette faiblesse et contribue à déprécier la madrasa qui revêt l'image « d'école roue de secours ». Un enseignant djiboutien raconte que ses parents ont choisi la madrasa pour leurs garçons car « ils étaient trop vieux pour aller à l'école publique. » La madrasa est en outre une solution de dernier recours, face par exemple, à l'inactivité. Ainsi, les recherches menées ont permis de démontrer que le renoncement à l'école "française" est majoritairement subi, non pas à travers une obéissance à des règles d'appartenance religieuse, mais parce cette école demande parfois un effort financier très important : au Tchad seule une minorité de parents peuvent inscrire leurs enfants en collège et lycée privés, dépendant du diocèse catholique.

Les discours qui tendent à valoriser la madrasa participent à l'effort de minimisation de l'échec scolaire (Djibouti) ou à masquer le rejet de l'école publique (Burkina Faso, Tchad). L'école publique se place en choix privilégié où « les élèves sont bien entretenus et encadrés » et la *madrasa* celui « des laissés-pour-compte ». Notons, que si les choix sont avant tout déterminés par les moyens financiers, d'autres situations se multiplient ces dernières années, en regard des exodes et migrations : certaines familles, immigrées (éthiopiennes à Djibouti) ne peuvent opérer aucun de ces choix.

Il semblerait donc que le seul choix opéré par les parents se situe entre l'école publique et privée. Les discours les plus fréquents sont ceux qui opposent ou tout au moins différencient les écoles publiques des écoles privées. Les conditions matérielles, la disposition physique des élèves (en fonction du niveau à l'intérieur de la classe) et les effectifs, sont autant de points de différenciation relevés par les parents. Autre différence fréquemment citée, celle des frais d'inscription. Les parents disent leur regret de ne pas offrir ce qui est perçu de « meilleur » (ici, l'école privée) à leurs enfants. Face aux difficultés économiques matérielles du secteur éducatif public, les instituteurs (au Burkina comme au Tchad ou à Djibouti) choisissent

majoritairement de scolariser leurs enfants dans le secteur privé tout en éprouvant quelque difficulté à assumer et expliciter leur choix. Pour la majorité de ceux qui s'y hasardent, le choix est justifié par un meilleur encadrement, des effectifs réduits de moitié (limités à la quarantaine) et la présence régulière des enseignants (même si à Djibouti, leur rotation est quasi annuelle).

Si en 2003, au Burkina Faso, certains parents partaient en Côte d'Ivoire pour travailler et payer une année de scolarisation publique à un de leurs enfants, en 2006 à Djibouti, d'autres partaient « faire des économies » au Yémen pour payer l'école privée. Au Tchad, certains parents, responsables politiques, commerçants ou hauts fonctionnaires, paient l'équivalent de 2 salaires mensuels pour inscrire leur enfant au lycée français de N'djaména. Quel que soit le cas de figure, ces investissements personnels associés à une volonté de scolarisation matérialisée par la réussite scolaire (le diplôme) prouvent l'investissement réel des parents dans la scolarisation de leurs enfants.

Conclusion

Les différentes situations que nous avons pu approcher, qui se rapportent au processus de scolarisation, compris comme relevant entre autres, de la posture des enseignants et de la décision parentale, renvoient le plus souvent à un phénomène de double contrainte, ou d'injonction paradoxale. Nous avons évoqué ce phénomène chez les enseignants, de langue française et de langue arabe. Dans le premier cas, le maître rencontre des difficultés pour asseoir un niveau de langage et de communication correspondant aux attentes livresques et programmatiques, habitué qu'il est à utiliser une langue du quotidien, non scolaire. Quant au maître enseignant l'arabe, il ne trouve pas ou mal comment inscrire la langue à enseigner, apprise dans les pays arabes, dans les pratiques langagières de ses élèves, même si ces derniers appartiennent à un contexte langagier arabe "nationalisé" (Tchad ou Djibouti). Les deux langues enseignées restent à distance, voire étrangères, de leurs contextes d'emploi au quotidien, quant aux enseignants, les premiers peinent à rester dans un champ académique alors que les seconds peuvent difficilement en sortir.

Les familles s'emploient dans leur grande majorité à se convaincre de l'utilité d'une scolarisation, sans pouvoir agir efficacement sur les offres proposées, et qui deviennent de ce fait, imposées. Ils investissent en priorité dans une école dont ils pensent, non qu'elle va respecter la transmission des héritages et des savoirs, liés aux différents données et construits contextuels, mais qu'elle est une voie possible vers la reconnaissance sociale et professionnelle. Il s'agit en effet de répondre à l'exigence du "fais les réussir" tout en ne pouvant décider ni agir sur les chances réelles de cette réussite, ni surtout sur ses caractéristiques, ou ses enjeux. Mais renoncer à l'école française, c'est accepter le chômage, même s'il constitue(ra) le sort de la majorité. Car la concentration des richesses économiques dits « écarts de développement » au sein d'une minorité politique n'a pas permis de développer suffisamment les secteurs publics et privés, de diversifier les domaines professionnels en les faisant correspondre à la demande locale, d'étendre les capacités d'accueil de l'école à la hauteur requise par la démographie de ces pays. Ainsi, l'augmentation quantitative du taux de scolarisation pouvant rimer avec une massification du chômage constitue une menace pour les sociétés africaines, une entrave sociale et économique pour le développement, surtout si le seul secteur convoité (la fonction publique) est engorgé.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1982) Des enfants non-francophones à l'école, Quel apprentissage ? Quel français ? *Cahiers de Pédagogie moderne*, 66, collection Bourrelier, Paris : Armand Colin Editeur.

Banque Mondiale. Rapport. Indicateurs. 2009. http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.NENR

BELLONCLE, G. (1984). *La question éducative en Afrique noire*, Paris : Karthala.

CARPENTIER, C. (2003). Politique éducative et réforme du curriculum en Afrique du Sud : une affaire d'État ?. *Carrefours de l'éducation.* 2003/2, 16, pp.105-122.

CAPELLE, J. (1990). *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*, Paris : Karthala, ACCT.

D'ALMEIDA-TOPOR, H. (2010). *L'Afrique du XXe siècle à nos jours.* Paris : Armand Colin.

DELI SAINZOUMI N. (2007). Diaspora Tchadienne : Cameroun : ces Tchadiens qui vivent de petits métiers. *T&C,* 254, 2007.

DENIS P. (1989). *Les derniers nomades.* Paris : L'Harmattan.

Djibouti : Ministère de l'éducation nationale. *Schéma directeur. Plan d'action de l'éducation 2001–2005*. Septembre 2000.

DURAND-PRINBORGNE, C. (2001). La dimension juridique de l'éducation dans les pays de langue française. *Carrefours de l'éducation*, 2001/1, 11, pp.66-89.

DURU-BELLAT, M. ET VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'Ecole.* Paris : Armand Colin.

GERARD ,E. (1997). *La tentation du savoir en Afrique.* Paris : Karthala-IRD.

JAULIN, R. (1992). *La mort Sara.* Paris : Pocket, Coll. Terre humaine.

KI-ZERBO, J. (1990). *Eduquer ou périr.* Paris : L'Harmattan.

KOUROUMA, A. (1970). *Le soleil des indépendances.* Paris : Edition du Seuil.

LANOUE, E. (2004). Les écoles catholiques et la construction des « identités scolaires » en Côte d'Ivoire, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, dossier « Écoles publiques et écoles privées : usages pluriels, frontières incertaines», pp. 75-91.

MAGRIN, G. (2001). *Le sud du Tchad en mutation: des champs de coton aux sirènes de l'or noir*. Saint-Maur-des-Fossés : SEPIA.

MBAÏOSSO, A. (1990). *L'éducation au Tchad : bilan, problèmes et perspectives.* Paris : Karthala.

MEYER SOLOMON, R. (2010). *L'école à Djibouti. Entre imposition historique et déterminisme social : processus, stratégies et enjeux.* Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.

NYAMBA, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ? *Éducation et Sociétés, 16*, 2005.

OIEC / UNESCO, Kone Fulgencé, L'éducation en Afrique, 1999, p.105-110. http://www.assomption.org/Universite/12-Kone.pdf

PERRENOUD, PH. (1994). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, pp. 61-76.

PIGUET, F. (1998). *Des nomades entre la ville et les sables.* Paris : Karthala.

PROST, A. (1991). *Education, Société et Politiques*. Paris : Le Seuil.

THANH KHOI LE. (1986). L'enseignement en Afrique et le modèle européen. In Coquery-Vidrovitch, C., FOREST, A. (dir.). *Décolonisations et nouvelles dépendances*, *Modèles et contre-modèles idéologiques et culturels dans le Tiers Monde.* Lille : Presses Universitaires de Lille, pp.229-243.

UNESCO. (2006). *Principes et objectifs généraux de l'éducation.* Edition électronique http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ARAB_STATES/Djibouti/Djibouti.htm

UNESCO, Article 15, Principes Fondamentaux, Vu la Constitution du 15 Septembre 1992, Edition électronique. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=12411&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Université de Sherbrooke. Perspectives Monde. Djibouti. http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codeTheme=1&codeStat=SP.URB.TOTL.IN.ZS&codePays=DJI&codeTheme2=1&codeStat2=x&langue=fr

VIEILLE-GROSJEAN, H. (1994). L'école de la rue : la réappropriation d'un modèle. *Cahiers Pédagogiques.* N'Djamena. 9 p.

VIEILLE-GROSJEAN, H. (2000). *La société urbaine au Tchad : approche introductive à quelques paysages sociaux,* in Dilongan°2, G.E.R.A.S.

WEBER, M. (1989). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris : Agora.

Yaoundé : UEAC. Article 27: libre circulation des travailleurs, juin 2008, p.9. http://www.izf.net/upload/Documentation/JournalOfficiel/CEMAC2008/convention_regissant_UEAC_25062008.pdf