

# La politique française de l'éducation et la formation des élites politiques en Afrique Noire (1940-1960)\*

---

par G. GOSSELIN,

Chargé d'une maîtrise de conférences  
à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Lille.

★

## « EVOLUES » ET ELITES

La notion d'« évolué » et d'« évolution » retenue par nombre d'auteurs traitant de l'Afrique Noire est singulièrement imprécise et équivoque. Elle implique, dans les pays naguère sous domination française, « l'idée d'un progrès qui tend à réaliser d'une manière plus ou moins harmonique l'assimilation du Noir » (1). Elle classe tout homme qui se sépare du contexte coutumier. Elle sous-entend une relation particulière entre le Noir et le Blanc, celle de maître à élève, de dominant à dominé. La distance ne se réduit jamais et l'insatisfaction ne fait que croître. La notion d'évolué présente une caractéristique double : l'ouverture au dynamisme technique exporté par l'occident et la soumission à la situation coloniale. La notion d'assimilation paraît simpliste, parce qu'elle postule celle de progrès continu. Projeté hors de sa société par sa participation au système français d'éducation, « l'évolué » devient suspect aux siens et aux européens tout à la fois. Le processus de formation de cette élite « évoluée » introduit d'ailleurs en son sein des différenciations. L'éducation crée un sentiment de supériorité et un esprit particulariste. Pour nombre de leaders africains actuels celui-ci est doublé d'une coupure religieuse, due à leur passage dans les écoles des Missions. M. J.-R. Ayouné, écrit : « religion et civilisation sont des termes en équivalence » (2).

---

\* Cette étude ne concerne pas la politique française et ses effets en matière d'enseignement supérieur (ou assimilé). C'est ainsi que la formation des cadres à l'école William PONTY n'est pas évoquée. Ce sujet, par son importance capitale, exigerait une étude séparée.

(1) G. BALANDIER : *Sociologie des Brazzavilles Notres*, Paris, 1955.

(2) J.R. AYOUNE : *Renaissances*, octobre 1944.

La notion « d'évolué » ne tient guère compte des différenciations qui apparaissent selon l'éducation reçue, ou la relation entretenue avec la société coloniale. L'apparition d'une « situation de malentendu », dont a parlé O. Mannoni, accentue l'incompréhension de l'occidental pour cette élite qui souvent a été amenée à des responsabilités politiques importantes. C'est la raison pour laquelle il n'est pas inutile d'essayer de mettre à jour quelle fut la théorie de l'assimilation longtemps vantée par la France ; de comprendre quelle élite elle visait à recruter, et selon quel processus les cadres politiques étaient formés ; quels rapports cette nouvelle élite entretenait avec l'élite traditionnelle et avec la masse de la population.

L'école fut l'un des principaux moyens de cette politique, et c'est pour cette raison que la formation des élites coloniales par le système français d'éducation est particulièrement instructive. L'enseignement des Missions fit aussi partie de ce plan d'ensemble, et nombre de chefs politiques actuels en sont encore marqués. L'exemple plus précis du Sénégal — la plus ancienne colonie Française en Afrique Noire — nous montrera les divers aspects de cette politique.

Mais les faits furent différents de la théorie ; l'enseignement français se hérissa de barrages et de restrictions divers pour mener nombre de jeunes africains dans les « voies de garage » de la colonisation. Les postes de responsabilité étaient réservés aux Européens et le colonisateur ne concédait souvent, en fait, à l'Africain, que des postes subalternes, malgré son éducation occidentale. C'est pourquoi les statistiques sont si difficiles à exploiter pour connaître la réalité. Etablies par l'administration française, elles tendent à démontrer la cohérence et la générosité de la thèse assimilatrice. Néanmoins nous essaierons d'en retirer les renseignements chiffrés indispensables.

\*  
\*\*

Avant d'entreprendre cette étude, il n'est peut-être pas vain de tenter une approche plus précise de la notion d'élite. Il ressort des réflexions évoquées ci-dessus que l'élite est intimement liée, à la fois à la situation politique et au système d'éducation. Elle est le point de convergence vivant de l'éducation et de la politique coloniales françaises.

La notion d'élite implique la notion de choix : elle est « ce qu'il y a de mieux ». Elle détient une prééminence : dans la fonction publique, administrative, dans le statut social, l'intelligence, la fonction économique, l'argent, la foi religieuse ou révolutionnaire. Certains individus appartiennent à l'élite à plusieurs titres. Ces différentes élites tour à tour se confondent et s'opposent. En fait il y a autant d'élites dans une

société qu'il y a d'échelles de valeurs (3). La notion sous-entend quatre réalités :

1. Il s'agit d'un groupe distinct à l'intérieur d'une collectivité. Son accès est réglementé, il a conscience de son identité, il a des règles de conduite, un droit, une organisation.

2. Ce groupe détient une prééminence qui est reconnue par la déférence. Celle-ci est un attribut nécessaire mais non suffisant de l'élite.

3. La prééminence est très générale ; l'admiration dont l'élite est l'objet ne se limite pas à une caractéristique (richesse, savoir, etc.) ; elle est une reconnaissance généralisée.

4. Elle doit pouvoir être imitée, c'est-à-dire qu'elle exerce une influence indirecte. Elle fixe des normes, elle a une fonction médiatrice (4). Les qualités les plus imitables ne sont cependant généralement pas les attributs propres de l'élite (savoir, richesse, etc.). L'élite doit même posséder des vertus inimitables, et la différenciation entre les qualités imitables et inimitables dépend du temps et des sociétés. Parfois les qualités « préalables » de l'élite (celles qu'on doit posséder pour devenir une élite) sont aussi ses qualités « concomitantes » (celles qui caractérisent la notion elle-même) : l'éducation en est le meilleur exemple. Parfois aussi les secondes dépendent des premières.

Parce que la suprématie de l'élite est généralisée, le problème essentiel n'est pas tant celui de la hiérarchisation entre les diverses élites, que celui de leurs rapports et de l'harmonisation des modèles qu'elles signifient. C'est dire que la hiérarchie des élites suppose une échelle des valeurs commune à toute la société. Dans les sociétés en transformation rapide, comme en Afrique Noire, le phénomène important est celui des conflits entre valeurs, et donc entre élites anciennes et nouvelles.

L'élite gouvernante joue un rôle particulier en raison de son organisation et de son pouvoir de coercition, mais non toujours en raison de la supériorité des valeurs qu'elle représente. L'élite éduquée et l'élite gouvernante s'apportent un soutien mutuel dans une certaine mesure. Mais d'autres facteurs interviennent également : formation empirique, népotisme, etc. Une difficulté particulière surgit du fait que dans la société

(3) H.D. LASSWELL, D. LERNER, C.E. ROTHWELL : *The comparative study of elites*, Stanford University, 1952.

(4) S.F. NADEL : La notion d'élite sociale, *Bulletin international des sciences sociales*, n° 8, Paris, 1956.

traditionnelle, où les aspects de la vie sociale ne sont pas différenciés, il n'y a qu'une élite, qui « gouverne ». Au contraire la division sociale croissante différencie les secteurs, les élites et les valeurs, créant ainsi de multiples occasions de conflits.

Cette dynamique des élites est à examiner sous deux aspects : le recrutement, qui est la façon dont les individus acquièrent ou perdent la prééminence. La modification de l'élite et des conceptions qui la fondent, qui signifie d'autre part la recherche de nouveaux modèles par toute une société. Le recrutement d'hommes nouveaux va de pair avec des idéaux neufs. Mais parfois, en Afrique Noire, ces « *homines novi* » ne révolutionnent rien. Parfois ils révolutionnent trop.

### 1. Théorie.

Les leaders politiques africains ont été formés par deux « écoles » : le système d'éducation exporté par la France et la pratique de la vie politique avant et depuis l'indépendance, en métropole et dans leur pays. L'éducation que la France a introduit en Afrique comprend l'école publique comme l'enseignement privé. Nombreux sont les leaders africains d'expression française qui ont, en effet, été formés par les Missions catholiques ou protestantes, et cette formation apparaît souvent dans leur action politique elle-même ; elle se révèle donc d'une grande importance, tant par le soutien que la France lui a longtemps apporté que par les effets durables qu'elle engendre au sein même de la vie politique africaine.

#### a) *La théorie de l'assimilation et la pratique de l'enseignement.*

Mais peut-on présenter une théorie cohérente de la politique française d'assimilation ? Cette assimilation a-t-elle été effective dans le système d'éducation ? Les méthodes coloniales et les doctrines qui les justifient ou les fondent, ont « mille et un buts ». Et souvent l'absence de but qui soit de la même importance que les moyens mis en œuvre est manifeste. « Des impulsions personnelles, des méthodes improvisées au hasard des circonstances, des desseins affichés qui sombrent dans l'imprévu, des pratiques qui finissent par inspirer des doctrines, des doctrines destinées à justifier des pratiques. Et des idéologies éclatant périodiquement dans tout cela. Un beau chaos qui, de loin en loin, s'ordonne en bâtiments relativement durables » (5). Si l'on s'élève cependant au-dessus de la confusion des faits, des tendances apparaissent

(5) H. DESCHAMPS. *Méthodes et doctrines coloniales de la France*, Paris, 1953.

qui distinguent chaque peuple colonisateur et chaque peuple colonisé. Les intérêts et l'humanitarisme se mêlent dans la colonisation française, en un désordre qui vient bouleverser et ordonner, à longs intervalles, la logique de la « grandeur » française en Afrique.

« Any realistic appraisal of the colonial problem must take into account the fact that the actual condition in the dependencies are normally not in harmony with the stated theory of colonial rule » (6). Ainsi l'association fut-elle instituée devant les difficultés pratiques de l'assimilation, après la seconde guerre mondiale. Mais le projet d'assimilation n'était pas pour autant abandonné. Pour des questions d'efficacité, la France mit l'accent sur l'assimilation culturelle plus que sur l'assimilation politique, laissant à l'association le devant de la scène politique. « Instead of being an ideal, a tendency, a principle, assimilation was taken to mean an exact reproduction of the minutiae of administration in every branch » (7). Pour le gouverneur général Brévié, l'association exclut toute idée d'exploitation, et impose à la France le devoir de garantir à son partenaire plus faible un accès aux biens matériels et moraux qu'elle détient. Tant et si bien qu'association et assimilation ne s'opposent plus, mais tendent à signifier la même réalité.

La politique française fit dès avant 1940 la distinction entre les sujets français, les « notables évolués », et les citoyens français. La différence entre ces deux dernières catégories était une différence d'éducation et une différence légale. Les « notables évolués », de « culture française », devaient écrire et parler couramment le français, et être « loyaux à la France ». Cette tendance à la formation d'une élite coloniale est certainement le trait le plus constant de la politique affichée par la France en Afrique. Socialement et politiquement cette élite occupe une position intermédiaire entre les Africains et les citoyens français. Bénéficiant d'avantages administratifs et de prestige personnel, elle devait introduire la culture française en Afrique, dans une optique d'assimilation progressive. Enraciné dans l'administration française, ce groupe est plus proche des intérêts français que des intérêts africains. En conséquence les masses noires sont laissées sans leaders ; dans les pays sous domination britannique, au contraire, les africains éduqués ont plus tôt et plus librement joué le rôle de leaders. Est-ce dire que ce groupe de notables éduqués était un outil dans les mains françaises ? Très probablement non, car les positions obtenues par les notables étaient sans rapport avec leur formation et leurs ambitions. Canalisés dans des « voies de garage », ces élites se montreront vite

(6) H.A. WIESHHOFF. *Colonial policies in Africa*, Philadelphia, 1944.

(7) S.H. ROBERTS. *History of French colonial policy (1870-1925)*, London, 1929.

insatisfaites, et revendiqueront l'autonomie politique qui leur permettra de réaliser leurs ambitions et de mettre en œuvre l'éducation reçue.

Cette élite n'est d'ailleurs pas un groupe homogène. Des conservateurs en place s'opposeront aux radicaux, socialistes ou apparentés au communisme. C'est pourquoi dès 1940 la France a comme politique de ne pas augmenter le nombre des notables éduqués plus que l'économie locale ne peut en employer. Cette relation sciemment calculée, entre l'emploi et l'éducation, visait à détourner le savoir nouvellement acquis de la prise de conscience et de la revendication sociale et politique.

La théorie de l'assimilation culturelle et politique ne fut donc pas appliquée. En politique, l'association vint parer aux défauts d'une doctrine trop exigeante. Dans le système d'éducation, l'assimilation ne fut pas appliquée pour éviter les troubles politiques, et les emplois administratifs déterminaient le nombre de notables à former. Les autres africains étaient dirigés vers des barrages et des impasses, un enseignement technique, un baccalauréat colonial au rabais.

Les restrictions pratiques apportées à la théorie de l'assimilation — et que nous allons essayer de montrer — font donc de celle-ci un mythe. Comme tel, elle fut parfois un instrument idéologique efficace, mais l'histoire a montré que ce mythe n'était pas constructif à long terme. La frustration des élites éduquées allait mener à des revendications globales ; les manifestations en furent parfois religieuses, tel le messianisme des Bakongo. Et le plus souvent politiques. Ce fut l'ère des nationalismes africains.

Il ne pouvait guère en être autrement. Car le problème colonial, politique et culturel à la fois, est mal posé s'il l'est en termes d'intégration et d'assimilation. L'éducation ne peut être jugée d'après les mêmes critères dans des sociétés si différentes. Le principe de l'identité universelle qui incita à copier purement et simplement le système français d'éducation en Afrique ne pouvait pas ne pas conduire à des impasses. En refusant d'adapter l'éducation aux économies et aux sociétés africaines, la politique française refusait de se décentrer pour chercher des critères propres aux sociétés qu'elle voulait aider. Pour être de « qualité », l'enseignement ne devait pas être établi d'après les normes métropolitaines. Mais dans la situation coloniale, toute adaptation locale apparaissait aux intéressés comme un enseignement « au rabais », si bien que le problème était pratiquement insoluble.

Le rapport de M. Drouin, inspecteur général, en 1948-1949, est significatif à cet égard : « ... les arrêtés organisant l'enseignement témoignent jusqu'en 1945 du souci de faire une part assez large aux « cultures locales », au « petit élevage et aux travaux et arts ménagers » ; ... peu à peu l'enseignement est passé au second plan... Les enfants effectuaient un

travail au-dessus de leurs forces, au détriment de la classe qu'ils étaient contraints d'abandonner très fréquemment, et au détriment même d'une formation agricole réelle ». M. Drouin en tire des leçons pour l'avenir : « En renversant le cours de la pédagogie en usage, on pourrait promouvoir assez rapidement ce pays à un autre niveau intellectuel, moral et civique sans le dépouiller de son originalité... » Selon lui il faut « juxtaposer prudemment à l'évocation de la réalité africaine le tableau d'une vie morale à la fois analogue et différente, répondant à d'autres modes de vie que ceux que l'évolution économique et la présence européenne introduisent peu à peu en Afrique » (8).

b) *Ambiguités historiques.*

L'histoire de la politique coloniale française pour le recrutement des élites politiques et leur formation peut être divisée en trois grandes phases, de 1940 à 1960. Les dates charnières sont 1946 et 1951.

En août 1941, Pierre Boisson, gouverneur général de l'AOF, Vichyste, déclare que « coloniser c'est essentiellement faire avancer les sociétés indigènes dans les voies que nous avons choisies pour elles » (9). En novembre 1941, Félix Eboué, gouverneur général de l'AEF, gaulliste, encourage la même politique vis-à-vis des élites. Mais il veut aussi rendre de l'importance aux chefs, les éduquer, et faire évoluer les coutumes sans les briser, par les missions chrétiennes notamment (10).

En novembre 1942, la politique coloniale est révisée, à Alger. Nombre d'évolués sont déçus dans leur espoir d'assimilation et réclament l'autonomie. L.S. Senghor affirme que l'africain doit « assimiler, non être assimilé » (11). A la conférence des gouverneurs généraux de l'Afrique Noire (Brazzaville, 30 janvier-8 février 1944) certains orateurs déclarent que le Blanc doit essayer de faire évoluer le Noir « selon sa ligne d'évolution propre » (12). Mais c'est la politique d'assimilation qui sera retenue finalement, en principe du moins. Sous l'inspiration de F. Eboué est instauré un statut des « notables évolués ». L'enseignement, obligatoirement fait en français, doit être instauré dans tous les gros villages. Les cadres administratifs sont en théorie ouverts aux Africains. « Les fins de l'œuvre de civilisation accomplie par la France dans les colonies écartent toute idée d'autonomie, toute possibilité d'évolution hors du bloc français de l'empire ». Cependant l'assimilation fait encore peur, et l'on affirme également la tendance inverse à l'autonomie : « On désire

(8) Extraits du rapport de P. et M. Drouin, *L'éducation Africaine*, n° 12, Dakar, 1951.

(9) P. BOISSON, *Trois directives de la colonisation française*, Dakar, 1941.

(10) F. EBOUE, *La Nouvelle politique indigène*, Brazzaville, 1941.

(11) S. SENGHOR, *La communauté impériale française*, Paris, 1945.

(12) Fily Dabo Sissoko, soudanais.

voir les colonies s'acheminer par étapes de la décentralisation administrative à la personnalité politique ».

L.S. Senghor, le 11 avril 1944, à la Constituante, en appelle à l'universalisme de la tradition jacobine française. Le projet de Constitution du 19 avril reste ambigu. On y affirme l'union librement consentie entre la France et les pays africains. Mais on déclare aussi la république française une et indivisible. Le fédéralisme a tendance à croître, car les africains aussi ont peur d'une assimilation qui serait une « immixtion de la France dans les affaires indigènes » (R. Capitant).

En juin 1946, la deuxième constituante donne vingt ans pour choisir entre l'intégration et la sécession. « L'opposition à un fédéralisme issu des modérés avait ramené les gauches à la tradition révolutionnaire assimilatrice » (13). De 1910 à 1940 l'association dominait ; désormais l'assimilation est victorieuse dans les principes, bien qu'assouplie dans le cadre des « Territoires d'outre-Mer ». Cette assimilation reflète la tendance universaliste et centralisatrice de la politique française : tous les africains passent du statut de sujets à celui de citoyens.

Ce compromis, né des hésitations de 1940-1946, allait donner naissance à deux phases successives, chacune développant un des aspects du Titre VIII de la Constitution de 1946. La première, de 1946 à 1951, fut dominée par la vieille tradition jacobine de centralisation et d'assimilation. La seconde, à partir de 1951, voit se développer le désir de gestion des affaires locales, puis la volonté d'autonomie et d'indépendance. En 1956 la loi-cadre des TOM, dite loi Defferre, consacre cette décentralisation d'une manière irréversible.

## 2. Politique.

Par quels processus les cadres politiques d'Afrique Noire furent-ils recrutés, pendant cette période de tutelle française ? Quel rôle joua le système d'éducation dans ce que le colonisateur appelait « le dégagement et la formation des élites autochtones » ? Dans son analyse des fonctions politiques, J.S. Coleman appelle cette fonction « political socialization », et la classe dans les « input fonctions ». Il faut toutefois souligner l'ambiguïté — ou pour être plus précis la multifonctionnalité — du système d'éducation dans ses relations avec le phénomène politique. La formation des élites par l'enseignement n'est qu'une des fonctions « politiques » de l'éducation.

---

(13) H. DESCHAMPS, *op. cit.*



a) *La politique de l'administration à l'égard des élites.*

En se tenant au niveau des généralités, on pourrait dire que les cadres politiques africains ont été formés par l'enseignement français, alors que les cadres algériens, par exemple, ont été formés en dehors du système d'éducation, par la pratique de la révolution armée et de la politique elles-mêmes.

Il est certain d'autre part que le processus de recrutement des élites politiques — par, ou en dehors, du système d'éducation — influence leur composition et détermine en grande partie leur origine. Les leaders africains — toujours à ce niveau de généralisation — seraient issus de la catégorie des « notables évolués », et évolués parce qu'éduqués. Ils auraient donc une origine moins modeste — relativement — et plus conservatrice que les leaders nationalistes algériens « sortis du rang ». En Afrique Noire l'éducation serait une filière privilégiée de recrutement politique. J.S. Coleman fait remarquer, pour étayer cette thèse, qu'un tiers des députés du Ghana et du Nigeria, pour les zones rurales, sont d'anciens instituteurs (par exemple).

De même l'éducation occidentale donnée par les Missionnaires favoriserait l'ascension politique en donnant un prestige inédit. L'éducation donnerait un pouvoir irrationnel de commandement, renforcé par le régime de l'administration coloniale. Le seul fait de passer par l'école publique ou privée, donnerait d'autre part une assurance quant à la fidélité politique des élites ainsi formées.

Des biographies détaillées de chaque leader africain — voire même des autobiographies — et leur comparaison pourraient à cet égard se révéler fort instructives. Mais c'est là une tâche qui déborderait le cadre de cette étude. On y verrait l'influence respective de l'école et de la formation « sur le tas », de l'école publique et des Missions, les avantages et les inconvénients de l'administration directe et de l'indirect rule, etc.

Il semble néanmoins que l'on puisse d'ores et déjà avancer que l'école n'a pas joué le rôle capital qu'on lui prête ordinairement dans la formation des élites coloniales. Un certain nombre de leaders, nouveaux et anciens, soit se sont formés par la pratique de l'action syndicale ou politique, soit ont été amenés à prendre de nouvelles responsabilités en raison de leur statut dans la société traditionnelle. D'autre part, l'école ne fut pas ce système de promotion sociale organisée, et nous verrons les barrages et les obstacles qu'elle mettait sur le chemin des « évolués ambitieux ».

b) *Les élites nouvelles, les élites traditionnelles et les masses.*

On a souvent simplifié l'opposition entre l'administration directe française et l'administration indirecte britannique. Comme l'a montré

éloquemment J.S. Coleman (14) l'administration directe ne repose pas toujours sur l'assimilation d'une élite éduquée. D'autre part, le choix entre les deux méthodes dépend du type politique de la société traditionnelle ; même l'administration française passait par l'intermédiaire des pouvoirs traditionnels lorsque ceux-ci étaient constitués en états ou en chefferies organisées. C'est d'ailleurs dans ce cas que la tension entre les élites nationalistes nouvelles et les pouvoirs anciens sera maxima (Cameroun et Mali, par exemple).

C'est ainsi que les gouverneurs généraux de l'AEF, Eboué et Fortune, firent des tentatives « d'indirect rule » en AEF (15). Dans sa circulaire du 8 novembre 1941 sur la nouvelle politique indigène en AEF, F. Eboué écrit : « Dans tout pays, il y a des cadres. La grande erreur c'est de détruire ces cadres. Le pays, privé de son armature, tombe alors dans l'anarchie. Il faut gouverner avec les mandarins, non contre les mandarins ». Lyautey lui-même écrivait d'ailleurs : « Il y a, dans toute société, une classe dirigeante, née pour diriger, sans laquelle on ne fait rien ». F. Eboué poursuit : « Nous devons promouvoir les institutions politiques indigènes... Il ne s'agit ni de nier, ni de condamner ce qui existe et ce qui compte, mais de le mener au progrès ». Il est d'ailleurs conscient des limites du pouvoir des rois et des chefs dans les sociétés africaines, et de la difficulté rencontrée dans les sociétés sous régime « d'anarchie organisée ». Il sait que si l'administration nomme « son » chef, celui-ci obéira lui-même au vrai chef, ou cette nomination engendrera de longs et violents conflits. « Quand nous le déposons, l'opinion ne le dépose pas ; le chef préexiste... Je veux qu'on se mette à chercher les chefs légitimes... Nous ne chercherons plus à mouvoir de nous-mêmes la masse, mais, ayant distingué les chefs légitimes, nous porterons sur eux tout notre effort et c'est par eux, devenus aptes à diriger leurs sujets, que nous atteindrons la masse et que nous l'élèverons... L'éducation des chefs doit être le principal objet de notre action ». Nous sommes à l'apogée de cette « politique indigène » dont R. Delavignette a, dans « *Service Africain* » notamment, défini les normes et défendu les buts (16). Eboué propose une section spéciale pour les chefs dans chaque école secondaire, mais cette mesure ne sera pas retenue en 1946.

---

(14) J.S. COLEMAN, A. ALMOND, *The politics of the developing areas*, Princeton University Press, 1960.

(15) F. EBOUÉ, circulaires du 19 janvier et du 8 novembre 1941. FORTUNE, circulaire du 11 février 1942. (JO de l'AEF, 1941, pp. 86-90 et 687-699 ; 1942, p. 185).

(16) Pour une étude plus approfondie des chefferies et de leurs rapports avec les « élites éduquées », voir notamment : 1946 : Rapport de M. Griaule, à l'Assemblée de l'Union Française. Rapport de L.S. Senghor, à l'Assemblée Nationale. 1959 : *Le problème des chefferies en Afrique Noire Française*, La Documentation française, Paris.

Au Sénégal, l'administration française a longtemps minimisé les élites modernes et suscité des tensions avec les élites traditionnelles (17). En ville le prestige moderne de l'éducation est utilisé pour compenser une infériorité traditionnelle. La population reconnaît le prestige de l'intellectuel. Celui-ci, utilisé par le colonisateur comme un intermédiaire, reste cependant coupé de la masse.

Le rôle des structures et des hiérarchies traditionnelles apparaît donc comme capital. L'étude des oppositions ou des rapprochements entre les élites anciennes et nouvelles révèle des situations parfois très compliquées, par exemple dans le Sud du Dahomey (18).

Au Sénégal, en Côte d'Ivoire, et ailleurs, on a remarqué des promotions et des antagonismes inattendus dans certaines sociétés. Lorsque les Français, autrefois, insistèrent auprès des notables pour qu'ils envoient leurs enfants à l'école, ceux-ci y firent aller les enfants qu'ils avaient eu d'esclaves, des enfants de « gens du commun » qu'ils faisaient passer pour leurs. Ils craignaient que les Français ne les asservissent, et ils étaient hostiles à toute main-mise sur la tradition. Ces fils d'esclaves n'ont pas manqué de tirer un avantage sérieux de l'avance ainsi acquise (19).

Les élites éduquées doivent être étudiées non seulement dans leurs rapports avec les élites traditionnelles, mais aussi avec la masse de la population. La politique théorique d'assimilation prônée par la France est à cet égard très significative de l'état d'esprit de l'administration coloniale à l'égard des élites éduquées. Elle souhaite leur développement et leur promotion, mais elle les craint. Elle mettra donc des obstacles à leur promotion collective et rapide.

La Commission de Modernisation et d'Équipement des Territoires d'Outre-Mer déclare en 1949 : « Il faut parvenir à donner au plus grand nombre l'enseignement primaire, celui qui instruit la masse, qui prépare le citoyen, qui forme le producteur comme le travailleur, qui transforme le genre de la vie de la population ». La conférence pédagogique de Bamako, en 1951, déclarait de son côté : « L'enseignement primaire doit être à la fois utilitaire et éducatif » (20). Mais elle souligne aussitôt les craintes de l'administration : « Il faut montrer que l'école primaire ne tient pas à faire des intellectuels, mais qu'elle veut simplement former des hommes qui soient plus aptes que leur père à remplir leur

(17) P. MERCIER, L'évolution des élites sénégalaises, *Bulletin international des sciences sociales*, n° 8, Paris, 1956.

(18) C. TARDITS : *Porto-Novo ; Les nouvelles générations africaines entre leurs traditions et l'occident*, Paris, 1958.

(19) A. KÖBBEN, *Le planteur noir*, Abidjan, 1956.

(20) Extraits de la conférence pédagogique de Bamako, *l'Éducation Africaine*, n° 15, Dakar, 1952.

devoir dans le métier qu'ils auront librement choisi... les gens cultivés, les sophistiqués, abandonnent leur demeure et s'éloignent de leurs semblables... les individus dits instruits ont l'ambition de s'élever dans la hiérarchie sociale du rang d'intellectuel à celui de fonctionnaire ; plus ils s'élèvent, plus leur parasitisme pèse... Ne donnez pas en exemple le fonctionnaire qui vit en ville et revient de temps en temps parader au village. Mais l'ancien élève qui... emploie la charrue, cultive son champ plus intelligemment, est écouté par les notables... »

Le rapport de P. et M. Drouin, inspecteurs généraux, de 1948-1949, est très instructif quant aux rapports souhaités entre l'élite éduquée et la masse. Une trop longue citation montrera très bien les différents aspects de la politique française de recrutement des élites par le système d'éducation :

« Il est entendu que l'ancienne élite constituée par les chefs, et sur laquelle l'administration française s'appuyait traditionnellement, a perdu beaucoup de son autorité. La nouvelle élite ne se rattache plus qu'exceptionnellement à cette ancienne aristocratie ; les fils de chefs y sont peu nombreux, et elle se recrute presque exclusivement parmi les jeunes gens sortis des Ecoles Nationales, etc. D'origine modeste, souvent servile, ces hommes nouveaux, groupés en partis, exercent une influence considérable sur la masse encore inculte... Il est trop évident que cette révolution aura les conséquences les plus heureuses ou les plus dangereuses selon la politique d'instruction de la masse qu'on adoptera. La maintenir dans l'état d'inconscience politique où elle se trouve, c'est la livrer, non point aux meilleurs des hommes de l'élite nouvelle, mais à la fausse élite des évolués oisifs, aigris et révoltés. Où se tourneraient-ils, ceux-là, sinon vers la carrière d'agitateurs... ? L'école seule peut encore, par une politique ferme et continue, parer à ces graves dangers ; mais un peuple inculte peut se laisser gagner par la passion politique plus vite qu'il ne s'instruit... L'AOF peut se couvrir plus rapidement d'écoles que d'usines, et l'école libère plus sûrement l'homme que l'usine... le plan doit comporter aussi une organisation précise de l'orientation à la sortie de l'école primaire... Le retour du bachelier à la case familiale serait une erreur politique et un danger... Il faut déborder la pseudo-élite actuelle des certifiés : les titulaires en se multipliant perdront ce complexe de supériorité qui risque de faire d'eux des inadaptés à leur retour au village ». Ailleurs les mêmes auteurs écrivent encore : « Il faut que les bases de l'organisation soient assez larges, pour que la véritable élite puisse d'abord se dégager, et puisque ce ne sont pas seulement ces privilégiés de l'intelligence qui seront nos

concitoyens, mais tous les hommes, c'est aussi à tous les hommes qu'il faut donner le savoir et enseigner la liberté. »

### 3. Enseignement.

Nous pouvons essayer maintenant de tirer des leçons des statistiques disponibles, et examiner plus en détails l'exemple du Sénégal, qui illustrera bien la politique française et les problèmes qu'elle soulève.

Nombre de leaders africains actuels ont été à l'école de Missions catholiques ou protestantes. Dans la zone islamisée de l'Afrique d'expression française, nombreuses sont d'autre part les écoles islamiques. Il est donc intéressant de connaître les statistiques de cet enseignement privé pour apprécier son importance — en rapport avec celle de l'enseignement public — quant à la formation des élites politiques.

a) *Enseignement public et enseignement privé. Taux de scolarisation (enseignement supérieur non compris) en 1958.*

<i>Territoires et états</i>	<i>Public</i>	<i>Privé</i>	<i>Total</i>
République centrafricaine . . . . .	16,4	11,7	28,1
République du Congo . . . . .	32,7	39,4	72,1
République Gabonaise . . . . .	33,1	33,6	66,8
République du Tchad . . . . .	7,06	1,5	8,6
AEF . . . . .	15,3	12,5	27,9
République de la côte d'ivoire . . . . .	17,6	9,6	27,2
République du Dahomey . . . . .	13,7	15,4	29,1
République de Haute-Volta . . . . .	4,6	3,2	7,8
République islamique de Mauritanie. . . . .	7,2		7,2
République du Niger . . . . .	3,8	0,2	4
Etat du Sénégal . . . . .	21,6	3,9	25,5
République Soudanaise . . . . .	7,2	1	8,2
AOF . . . . .	10,7	4,8	15,6
Etat du Cameroun. . . . .	19,6	44	63,6
République Malgache . . . . .	29,4	17,1	46,5
République du Togo . . . . .	32,7	10,5	44
Total . . . . .	15,1	13,4	28,8
République de Guinée . . . . .	8,7	2,8	11,5
Total général . . . . .	15,9	11,6	27,5

Source : *Bulletin de la direction de l'enseignement et de la Jeunesse du Ministère de la FOM*. N° 10, Paris, décembre 1958.

On voit que les pays à plus fort taux de scolarisation sont ceux où l'enseignement privé a autant d'importance que l'enseignement public (Congo, Gabon); que l'enseignement privé est particulièrement faible dans les pays où la scolarisation est la plus basse (Tchad, Niger, Soudan, Haute Volta, Guinée).

En général, l'enseignement privé est moins développé que l'enseignement public. Il est particulièrement faible au Sénégal, depuis longtemps administré et enseigné par la France. Mais dans quelques pays l'enseignement des Missions a eu une part prépondérante : Congo, Gabon, Dahomey, Cameroun enfin et surtout.

*Voici les effectifs* de l'enseignement public et de l'enseignement privé, par ordre d'enseignement, pour tous les pays francophones en 1958 (même source).

	<i>Public</i>	<i>Privé</i>	<i>Total</i>
Supérieur . . . . .	1.528		1.528
Premier degré . . . . .	758.040	585.625	1.343.665
Deuxième degré . . . . .	27.477	22.771	50.248
Technique . . . . .	12.115	5.563	17.678
<b>Totaux . . . . .</b>	<b>799.160</b>	<b>613.959</b>	<b>1.413.119</b>

L'enseignement privé est inexistant dans le supérieur. Dans tous les ordres d'enseignement il est globalement inférieur à l'enseignement public.

Voici les renseignements statistiques qui permettront de montrer l'évolution relative dans le temps des deux catégories, publique et privée.

<i>AOF</i>	<i>Public</i>	<i>Privé</i>	
1910 . . . . .	11.484	2.962	12.281 (missions)
1938 . . . . .	56.135	76.882	<
1953 . . . . .	160.000	63.734	64.601 (écoles musulmanes)
<b>AEF</b>			
1939 . . . . .	9.485	12.647	
1953 . . . . .	68.909	60.821	

On a souligné la mise en relation de l'accroissement de la scolarisation, aux échelons élevés, avec la demande d'emplois. Souvent même l'enseignement professionnel était la seule forme de l'éducation : il permettait d'éviter les troubles sociaux et politiques qu'une assimilation trop réelle aurait pu provoquer. « The first objet of advanced education was, therefore,

to train the specialist cadres needed for this purpose » (21). On voulait « instruire la masse et dégager l'élite » (gouverneur général Carde, 1924). Cette peur de la véritable assimilation nourrissait les contre-projets d'association, et incitait à dresser des barrages divers : l'enseignement technique était volontairement orienté vers une formation au rabais et le baccalauréat colonial menait dans des impasses administratives. Cette politique restrictive et cette « course d'obstacles » durait encore aux alentours de la seconde guerre mondiale.

L'AEF apparaît moins avancée que l'AOF. Elle ne possède pas de service de l'éducation séparé jusqu'en 1937. A cette date, il y a 7.000 élèves dans les écoles publiques. Le gouverneur Eboué parle de « mise en sommeil de l'enseignement ». L'activité missionnaire est la seule réelle, et l'administration voit d'un œil beaucoup plus favorable qu'en AOF, pour cette raison, l'effort de l'enseignement privé.

On voit que l'enseignement privé n'a pris un essor important en AOF (au point de dépasser l'enseignement public) qu'aux alentours de la deuxième guerre mondiale. En 1910 comme en 1953, sa part relative est faible. On remarquera également que l'essor du privé en 1938 est dû essentiellement aux écoles musulmanes, très développées à cette époque dans toute la zone soudanaise.

En AEF, l'importance de l'enseignement privé a toujours été plus grande que celle de l'enseignement public, jusqu'au développement relativement récent de ce dernier, consécutif aux investissements du FIDES postérieurs à la seconde guerre mondiale. Mais l'enseignement privé s'est maintenu à un niveau important encore en 1593. La carrière de M. Fulbert Youlou, ex-président de la République du Congo-Brazzaville, évoque bien cette emprise des Missions sur la formation des élites politiques en AEF.

<i>Tous territoires</i>	<i>Public</i>	<i>Privé</i>	<i>Total</i>
1938-1939 . . . . .	65.620	89.529	155.149
1953 . . . . .	228.909	124.555	353.464
1958 . . . . .	799.160	613.959	1.413.119

Cette récapitulation, obtenue à partir des tableaux précédents, montre le très récent et très rapide accroissement de la scolarisation. Elle montre également la supériorité définitive acquise par l'enseignement public après la seconde guerre mondiale, mais l'importance relative conservée par l'enseignement privé.

(21) Lord HAILEY : *An african Survey* (revised), London, 1956.

b) *Les taux de scolarisation et les degrés d'enseignement.*

L'évolution des taux de scolarisation générale de 1946 à 1960 est une donnée capitale nécessaire à la compréhension des autres statistiques et du rôle de l'école dans les pays africains (22).

<i>Territoires et états</i>	1946	1951	1954	1957	1958	1960
République centrafricaine . . . . .		9,5	19,8	23,9	28,1	39
République du Congo . . . . .		34,3	57	63,2	72,1	68
République Gabonaise . . . . .		27,3	47,5	65,7	66,8	78
République du Tchad . . . . .		1,7	4,2	7,2	8,6	14,2
<b>AEF</b> . . . . .	<b>4</b>	<b>10,8</b>	<b>20,3</b>	<b>24,6</b>	<b>27,9</b>	
République de Côte d'Ivoire . . . . .		8	15,1	25,8	27,2	45,3
République du Dahomey . . . . .		11,6	23,7	29,1	29,1	25,5
République de Haute Volta . . . . .		2,2	4,7	6,7	7,8	8,3
Républ. islamique de Mauritanie . . . . .		2,1	5,3	6,2	7,2	9,5
République du Niger . . . . .		1,4	2,5	3,5	4	5,6
Etat du Sénégal . . . . .		9,8	17,9	23,1	25,5	34,3
République Soudanaise . . . . .		4,1	6,6	7,9	8,2	10,1
<b>AOF</b> . . . . .	<b>3,3</b>	<b>5,2</b>	<b>9,8</b>	<b>13,5</b>	<b>15,6</b>	
Etat du Cameroun . . . . .	20,3	26,5	39	58,9	64	71
République Malgache . . . . .	22	29,9	40,7	46,3	46,5	51,1
République du Togo . . . . .	9	23,5	35,1	41,5	44	41,4
<b>Total</b> . . . . .	<b>11,6</b>	<b>18,4</b>	<b>22,5</b>	<b>27</b>	<b>28,6</b>	
République de Guinée . . . . .		5,6	7,4	10,5	11,5	20
<b>Total</b> . . . . .	<b>11,6</b>	<b>16,4</b>	<b>20</b>	<b>25,7</b>	<b>27,5</b>	

La plupart des élites — parmi celles qui ont été formées par le système d'enseignement, et d'enseignement public — sont issues de l'enseignement primaire ou secondaire. Il est donc nécessaire de connaître les *pourcentages par rapport aux effectifs globaux des effectifs des divers ordres d'enseignement* (supérieur non compris) (23).

On constate que les pays où l'enseignement du second degré dépasse 4 % sont rares : Mauritanie, Sénégal, Madagascar, Guinée. L'enseignement technique est toujours un parent pauvre. Il n'atteint pas 1 % dans de nombreux pays : Gabon, Tchad, Côte d'Ivoire, Dahomey, Haute Volta, Niger, Togo. Il semble qu'il y ait là deux groupes de pays : ceux qui ont eu une faible scolarisation dans tous les ordres (Tchad, Haute

(22) *Enseignement Outre-Mer*, Direction de la coopération avec la Communauté et l'étranger, Ministère de l'Éducation nationale, décembre 1958.

(23) *Ibidem* : tableau page suivante.



<i>Territoires et Etats</i>	<i>Premier degré</i>	<i>Deuxième degré</i>	<i>Technique</i>
Centrafrique . . . . .	96,8	2,2	1
Congo . . . . .	96	2,4	1,6
Gabon . . . . .	97,1	2,5	0,4
Tchad . . . . .	97,8	1,4	0,8
AEF . . . . .	96,9	2,1	0,9
Côte d'Ivoire . . . . .	96,1	3,3	0,6
Dahomey . . . . .	96,4	2,8	0,8
Haute Volta . . . . .	95,8	3,8	0,4
Mauritanie . . . . .	95,7	4,3	
Niger . . . . .	95,6	3,8	0,6
Sénégal . . . . .	92,9	5,8	1,3
Soudan . . . . .	93,8	3,9	2,3
AOF . . . . .	95,1	3,9	1
Cameroun . . . . .	96,7	2,2	1,1
Madagascar . . . . .	93,2	4,9	1,9
Togo . . . . .	97,2	2	0,8
Total . . . . .	95,2	3,5	1,2
Guinée . . . . .	93,5	4,8	1,7
Total général . . . . .	95,1	3,5	1,2

Volta, Niger), et ceux qui ont eu une « vocation intellectuelle » sous la colonisation. La faiblesse de l'enseignement technique serait alors un indice du fort recrutement administratif dans ces pays, qui implique un développement des autres secteurs de l'enseignement. Le Gabon, la Côte d'Ivoire, le Dahomey, le Togo, ont été ainsi de véritables « réserves » d'élites coloniales, que l'enseignement préparait aux tâches administratives de tous les pays sous influence française.

Après les indépendances, on a assisté à des conflits entre ces pays « offreurs » de cadres intellectuels et les autres pays africains, dont l'enseignement se développe. Tous les pays désirent en effet former leurs propres cadres, et les étrangers y sont pour cette raison peu souhaités. Ainsi, vit-on des intellectuels Dahoméens ou Ivoiriens refoulés des pays voisins, et fort mécontents, dans leur propre pays, de la situation qui leur était faite. Ils ne trouvaient plus guère les postes qu'ils y ambitionnaient, et des tensions politiques ne manquaient pas de se greffer sur une telle situation.

### c) *La signification des examens.*

Les résultats aux divers examens sont significatifs de l'orientation du système d'enseignement et de son rôle réel dans la formation des élites.

Examinons tout d'abord *l'évolution des résultats aux examens* depuis 1946 (24) :

On voit que les succès sont restés tout à fait modestes jusqu'en 1950. A partir de cette date, c'est dans l'enseignement technique que les progrès sont les plus nets (BEI, CAP). Viennent ensuite, respectivement, l'enseignement primaire, le premier degré de l'enseignement secondaire et le deuxième degré de l'enseignement secondaire. Tout se passe donc comme si le système d'enseignement avait voulu favoriser les qualifications techniques aux dépens des postes de responsabilité administrative.

L'enseignement primaire, quant à lui, suit une évolution qui semble peu liée aux considérations politiques ou économiques.

*Résultats au CEP en 1947 et en 1957 :*

<i>Territoires et états</i>	<i>1947</i>	<i>1957</i>
Côte d'Ivoire . . . . .	544	2.113
Dahomey . . . . .	634	1.898
Guinée . . . . .	351	1.293
Haute Volta. . . . .	27	927
Mauritanie . . . . .	56	435
Niger . . . . .	102	218
Sénégal . . . . .	1.240	3.109
Soudan. . . . .	403	1.445

#### 4. L'exemple sénégalais.

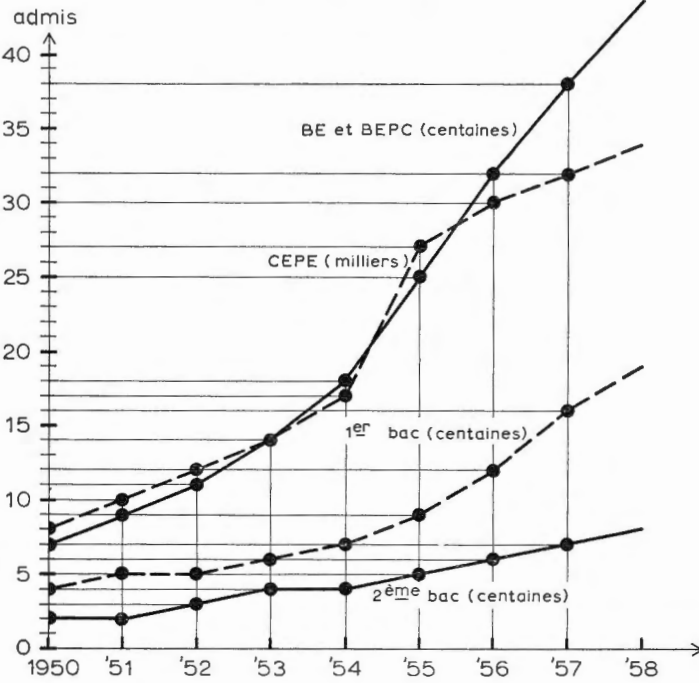
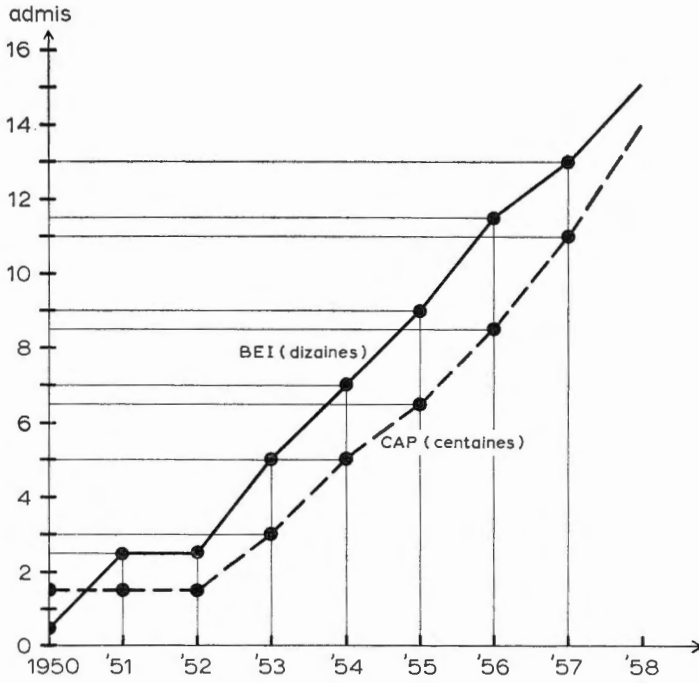
Après ces quelques aperçus statistiques généraux, nous allons essayer d'analyser plus en détails la formation des élites sénégalaises par le système d'éducation. Le Sénégal est, en effet, le plus ancien territoire où la France a exporté son système d'éducation, et celui où les enquêtes ont été à ce jour les plus poussées (25).

##### a) *Colonisation ancienne et prestige intellectuel.*

Le développement des élites non traditionnelles est une des caractéristiques les plus importantes du changement social. Leur pression croissante sur les organisations politiques vise à l'obtention du pouvoir. Elles se trouvent au Sénégal dans une situation multi-conflictuelle :

(24) *L'enseignement Outre-Mer*, Paris, décembre 1958 : tableaux reproduits page suivante (voir en fin d'article la signification des sigles utilisés).

(25) Notamment par le centre IFAN de Dakar.



« Conflits avec l'encadrement actuel de la société africaine, qui leur a été imposé par la colonisation ; conflits avec les couches dirigeantes traditionnelles ou ce qui en a subsisté ; conflits internes, enfin, quand ces élites ne constituent pas — ou pas encore — un groupement homogène, ou quand, au contraire, des tendances à la différenciation s'y manifestent » (26).

Les africains instruits et occidentalisés sont plus nombreux au Sénégal qu'ailleurs, dès 1945. La vie politique occidentale y est limitée, mais réelle : quatre municipalités « de plein exercice » envoient un député au parlement français dès avant la seconde guerre. Les rapports entre castes y sont aussi importants que les rapports entre ethnies. « Les prestiges modernes liés, par exemple, au niveau d'instruction, peuvent s'être ajoutés à des prestiges traditionnels, à ceux en particulier qui sont liés à la caste » (27). La résistance des couches dirigeantes traditionnelles à l'influence étrangère explique que les castes inférieures aient été les premières scolarisées. Mais un statut moderne élevé n'efface pas toujours un statut traditionnel inférieur.

Une autre caractéristique du Sénégal est l'absence de bourgeoisie rurale. Il n'y a guère de plantations africaines. Les gens plus aisés sont donc les couches dirigeantes. C'est dans ce contexte que l'élite lettrée apparaît comme l'élément dominant des élites modernistes. P. Mercier écrit à ce sujet : « L'effort de scolarisation a été conçu et organisé, à l'origine de la période coloniale, dans le contexte d'une politique et d'une idéologie assimilationnistes... L'enseignement n'est pas un facteur d'intégration de l'individu à son groupe, mais un facteur de rupture » (28). L'école n'atteint qu'une faible partie de la population, mais la formation d'une élite peut être la première étape du processus d'assimilation. Faidherbe déclarait déjà en 1860 : « A tout enfant qui montrerait dans ses études des dispositions extraordinaires, nous serions disposés à faciliter l'accès dans les carrières libérales ». Mais l'instruction est restreinte en fonction des besoins limités et immédiats. Conçue comme un lien entre les européens et la masse africaine inculte, l'élite devint en fait, par son attachement aux modes de vie et de pensée occidentaux, tout à fait coupée de cette masse.

Tout le prestige « moderne » est concentré dans l'élite intellectuelle formée par l'éducation occidentale. Des enquêtes intensives dans les principaux centres urbains du Sénégal (29) ont montré les aspirations

(26) P. MERCIER, L'évolution des élites Sénégalaises, *Bulletin international des sciences sociales*, n° 8, Paris, 1956.

(27) P. MERCIER, *article cité*.

(28) P. MERCIER, *article cité*.

(29) Effectuées par l'IFAN de Dakar (section de sociologie).

de la population jeune et adulte à cet égard. De même des sondages en milieu rural ont prouvé qu'il n'y avait qu'un faible écart entre villes et campagnes sur ce sujet. Les prestiges économiques sont en retrait. A Dakar, Thiès, Saint-Louis, toutes les catégories socio-professionnelles désirent les mêmes professions pour leurs enfants. Les 65 à 80 % des réponses vont aux professions intellectuelles (enseignants, professions libérales) et surtout aux « fonctionnaires ». C'est l'orientation de l'enseignement qui établit un lien entre la notion d'instruction et celle d'emploi administratif. Dans les écoles primaires de Dakar (classes du CM 1 et du CM 2) 80 % des élèves, quelque soit la profession de leurs parents, veulent être « fonctionnaires » (1954). Malgré les progrès de l'enseignement technique, l'école signifie toujours emploi intellectuel, et la bureaucratie reste le modèle dominant. Or, ce niveau d'aspiration est de moins en moins en accord avec le niveau d'attente (30) : les possibilités réelles s'écartent de plus en plus de l'idéal, qui demeure rigide.

On voit dans cet exemple le consensus social qui valorise dans toutes les couches, en ville et à la campagne, dans toutes les ethnies, les castes et les religions, la profession bureaucratique et l'enseignement qui est censé y mener. La situation coloniale déborde ici tous les clivages. Elle permet l'aliénation collective de toute une société par un modèle vanté et inaccessible.

### b) *Equipement scolaire et emploi.*

Examinons maintenant quelques statistiques :

	1958	1960
Population totale . . . . .	2.260.136	2.300.000
Population scolarisable . . . . .	339.020	340.000
Enseignement public . . . . .	73.318	96.115
Enseignement privé . . . . .	13.257	20.138
Enseignement total . . . . .	86.575	116.710
Taux de scolarisation . . . . .	25,5 %	34,32 %
Premier degré public . . . . .	68.393	88.906
Premier degré privé . . . . .	12.080	18.005
Premier degré total . . . . .	80.473 (92,9 %)	106.911
Second degré public . . . . .	4.151	6.361
Second degré privé . . . . .	915	1.845
Second degré total . . . . .	5.066 (5,8 %)	8.266
Enseignement technique public . . . . .	774	848
Enseignement technique privé . . . . .	262	288
Enseignement technique total . . . . .	1.036 (1,3 %)	1.136

(30) Pour reprendre une distinction suggérée d'abord par F. PERROUX.

*Evolution depuis 1951 :*

<i>Années</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Taux de scolarisation</i>
1951 . . . . .	41.111	9,80 %
1954 . . . . .	56.196	17,9 %
1957 . . . . .	77.207	23,1 %
1958 . . . . .	86.575	25,5 %
1960 . . . . .	116.710	34,32 %

*Résultats aux examens :*

	<i>En 1957</i>		<i>En 1947</i>	
	<i>Présentés</i>	<i>Admis</i>	<i>Présentés</i>	<i>Admis</i>
Entrée en sixième . .	3.940	1.471		
CEPE . . . . .	6.036	3.109	2.747	1.240
CAP . . . . .	332	131		
BEI . . . . .	5	5		
BEC . . . . .	48	16		
BE et BEPC . . . . .	1.184	493		
Baccalauréat 1 <sup>re</sup> partie.	1.136	482		
Baccalauréat 2 <sup>e</sup> partie.	605	362		
<b>Total . . . . .</b>	<b>13.286</b>	<b>6.069</b>		

On constate que la proportion des succès par rapport aux tentatives, pour le CEPE, reste constante de 1947 à 1957 : l'efficacité du système d'enseignement primaire ne s'est pas améliorée.

Autre chiffre remarquable : tous les candidats au brevet industriel sont reçus. Mais il ne sont que cinq... L'enseignement technique est resté inexistant au-delà du CAP, ce qui contraint à utiliser les « techniciens » dans les travaux peu qualifiés et peu rémunérés.

Le taux de scolarisation du Sénégal est plus élevé que celui des autres pays. Mais c'est en raison de l'ancienneté de la colonisation. C'est peut-être pour la même raison qu'il augmente moins rapidement qu'ailleurs en AOF (en Côte d'Ivoire il est multiplié par trois de 1946 à 1955). Malgré cela l'enseignement primaire forme plus d'enfants que l'administration publique ou privée ne peut en absorber. Naguère le travail manuel et l'émigration résolvait tant bien que mal le problème. Mais les industries restent inexistantes et l'accroissement de la scolarisation dans tous les pays ne permet plus au Sénégal de jouer le rôle de fournisseur de personnel administratif à leur égard. Il y a donc un « suréquipement scolaire » par rapport aux possibilités d'emploi ; surtout dans les quatre centres d'assimilation où le taux de scolarisation est voisin de 50 %.

De 1945 à 1955 l'enseignement secondaire et technique se développe. En 1955, il y a 87 % des élèves dans le primaire, 9 % dans le secondaire et 2 % dans le technique. Les diplômés voient s'ouvrir quelque peu les possibilités d'emploi. Tout se passe comme si un mouvement de diversification de l'élite intellectuelle se produisait, entre les métiers industriels, administratifs, et la politique. Une redistribution de la hiérarchie des prestiges s'en suit, et l'élite ne se définit plus de la même façon aux yeux de la masse analphabète. La demande scolaire est supérieure à l'offre ; la mobilité sociale diminue, quoique de façon inégale en ville et dans les campagnes.

Ce phénomène signifie qu'une partie de l'élite scolarisée s'est tournée vers la politique et est parvenue à des postes de responsabilités et d'administration (1955-1958). Mais très rapidement les « emplois » ont été occupés, et les nouvelles générations de diplômés (entre 1958 et 1960) se sont heurtées aux gens en place, qui de ce fait ont pris conscience de leur situation privilégiée. C'est ce conflit entre la première « vague » d'élites politiques formées par le système d'éducation, et la seconde, qui apparaît dès ce moment comme un problème important dans la vie politique.

### LES ELITES NOUVELLES ET LA LOGIQUE D'UNE POLITIQUE D'EDUCATION

La disparition des occidentaux de la scène politique locale entraîne la mise en présence et l'affrontement de deux hiérarchies autochtones ; l'ancienne, forte de sa continuité et de ses traditions sociales, et le corps des nouveaux chefs populaires, conscients de représenter la volonté des masses. Ces chefs populaires ont souvent relégué les traditionnalistes au second rang. Et ce conflit en recouvre d'autres, entre les anciens et les jeunes par exemple. Deux blocs se sont ainsi formés qui, après avoir cessé de vouloir se comprendre, ont commencé à s'affronter.

J.S. Coleman, à partir des exemples ghanéen et nigérien, montre bien que l'opposition n'est pas seulement entre quelques chefs traditionnels et la majorité progressiste massée autour du gouvernement, mais au sein même de la majorité gouvernementale, entre révolutionnaires nantis et jeunes radicaux. Il souligne « le clivage de générations qui s'est produit entre les gouvernants au pouvoir qui sont pour la plupart des nationalistes chevronnés et des anciens membres du parti majoritaire, et la génération montante composée surtout de jeunes universitaires » (31). Il note

(31) J.S. COLEMAN, *op. cit.*

le fait que l'âge moyen des législateurs du Ghana et du Nigeria est de 38 ans seulement, pour montrer que l'élite nationale actuelle est très jeune. Cette élite est cependant plus âgée que celle qui sort des universités dans les premières années qui suivent l'indépendance. Beaucoup de membres de cette nouvelle génération sont mécontents du gouvernement et de la situation qui a suivi la reconnaissance de cette indépendance. Ils sont, en outre, désireux d'occuper les emplois élevés que monopolisent les nationalistes de l'ancienne génération. « L'ascension météorique de ces derniers, écrit J.S. Coleman, d'un statut médiocre aux postes de commande a été suivie avec un mélange d'adulation et d'envie ». L'ambition démesurée des jeunes est le résultat de leur attente et de l'espoir qu'ils ont de voir se répéter pour eux-mêmes ce phénomène d'ascension vertigineuse. Ils sont toutefois affrontés à une élite retranchée dans ses positions, déterminée à conserver les hautes situations et les avantages qui en découlent ». « Cette détermination est d'autant plus arrêtée que la seule alternative qui se présenterait pour les personnages démis de leurs fonctions serait un retour au palier inférieur d'où ils sont partis ».

L.P. Mair souligne qu'il s'agit ici d'une lutte de classes plus que d'individus. Dans les territoires de Sierra-Leone, du Ghana, de la province septentrionale du Nigeria, elle note que les anciens membres de l'élite occidentalisée n'appartiennent pas à la même classe sociale que les jeunes politiciens. « L'éducation secondaire n'est pas gratuite, et, à l'époque où la richesse était une sorte de privilège politique, les personnes qui la possédaient se trouvaient être fréquemment des membres de familles dominantes dont la situation est attaquée par les jeunes chefs populaires, avec succès au Ghana, mais non en Nigeria du Nord ». En Sierra-Leone, la majorité des personnes éduquées sont des créoles de Freetown, alors que la majorité des votants est constituée par la population des provinces. Cette division rend ministres et fonctionnaires méfiants les uns vis-à-vis des autres ». Les ministres sont enclins à mettre en doute le loyalisme des fonctionnaires jaloux de la rapide carrière de leurs chefs. Et les fonctionnaires, de leur côté, redoutent d'être victimes de mesures arbitraires » (32).

Ainsi les nouveaux gouvernants se heurtaient à deux oppositions : les groupes tribaux ou régionaux qui menaçaient de faire sécession — et les nouveaux partis créés par la jeune génération, plus idéologique et plus extrême (33). Par rapport à cette dernière, les anciens révolution-

(32) L.P. MAIR, *International Affairs*, octobre 1960.

(33) J.S. COLEMAN, *op. cit.*



naires faisaient figure de conservateurs. Et le nombre d'opposants augmentait avec le développement de l'éducation lui-même (34).

Ces brefs aperçus sur des pays d'expression anglaise montrent que la tension née de la formation des élites africaines par le système d'éducation importé d'occident est un phénomène général en Afrique Noire.

De l'ancienne élite coloniale s'est dégagé une élite intellectuelle peu nombreuse. L'accroissement de ses effectifs ne lui permettait plus de s'intégrer au milieu européen. Elle aspirait au leadership et non à l'assimilation. Mais les tensions naissaient avec les élites traditionnelles, les anciennes élites coloniales, puis avec la nouvelle vague d'élite moderniste sans emploi mais non sans ambition.

Avant guerre l'élite était une élite de complément. Mais au moment des indépendances se pose un problème de placement des diplômés : leur formation n'a pas été planifiée. Les résistances ont été parfois vives à l'africanisation des cadres, aux environs des années 1950-1955. La croissance des élites africaines a été d'autre part freinée par la concurrence avec les européens, dont la population a augmenté après guerre. Malgré tout, « les possibilités théoriques d'accès aux statuts les plus élevés, et, en même temps, d'intégration au groupement européen... augmentaient avec le développement de l'enseignement » (35). Cette coexistence du développement des droits et possibilités théoriques d'une part, et des barrières et impossibilités pratiques d'autre part, allait mener les africains, au-delà de leur frustration, à réclamer l'indépendance politique.

Ainsi l'éducation importée avait été le ferment d'un développement qui mit à nu les contradictions de la situation coloniale. Acquéant grâce à elle des droits et une conscience de ces droits, l'africain acquit du même mouvement la conscience de la négation pratique de ceux-ci et la nécessaire émancipation que cette négation exigeait. C'est pourquoi l'enseignement français forma les nationalistes africains. La formation d'élites politiques par un système d'éducation importé contenait en elle-même les germes de cette contradiction. L'éducation allait se révolter contre la politique. Jamais l'imbrication des problèmes d'éducation et des problèmes politiques n'apparut avec une telle netteté. Tant

---

(34) L'entente entre les élites est une solution pour les élites traditionnelles qui s'intègrent dans les nouvelles structures. Solidement établies, elles s'accommodent, ou favorisent l'évolution (cas de l'Éthiopie). En Nigeria, les nouveaux gouvernants firent aux chefs une place particulière (mais non la première) dans les organismes officiels. Dans les régimes autoritaires ils ne gardent qu'un prestige religieux, parfois judiciaire (au sein des tribunaux coutumiers du moins).

(35) P. MERCIER, *article cité*.

il est vrai que « l'éducation, qui est une tutelle, a pour objet de conduire l'être au point où il n'a plus besoin de tutelle » (36). Elle est un effort pour aider un peuple à inventer de nouveaux modèles cohérents de comportements, c'est-à-dire une civilisation.

SIGLES UTILISES :

B.E.C.	Brevet d'Etudes Commerciales
B.E.I.	Brevet d'Etudes Industrielles
C.A.P.	Certificat d'Aptitude Professionnelle
C.E.P.(E.)	Certificat d'Etudes Primaires (Elémentaires)
C.M.1	Cours Moyen 1 <sup>re</sup> année
C.M.2	Cours Moyen 2 <sup>e</sup> année

---

(36) Conférence pédagogique de Bamako, 1951.

