



HAL
open science

Unité nationale et inégalités régionales d'accès à l'éducation dans le nord du Nigeria : une source de conflits

Marc-Antoine Pérouse de Montclos, Camille Noûs

► To cite this version:

Marc-Antoine Pérouse de Montclos, Camille Noûs. Unité nationale et inégalités régionales d'accès à l'éducation dans le nord du Nigeria : une source de conflits. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2022, 21, pp.201-219. hal-03909941

HAL Id: hal-03909941

<https://hal.science/hal-03909941v1>

Submitted on 21 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Unité nationale et inégalités régionales d'accès à l'éducation dans le nord du Nigeria : une source de conflits

Marc Antoine Pérouse De Montclos* et Camille Noûs

Depuis le temps de la colonisation, les inégalités régionales d'accès à l'école ont beaucoup contribué à alimenter les différences de niveaux de développement entre le Nord et le Sud du Nigeria. Le problème n'a en fait jamais cessé d'agiter le pays le plus peuplé d'Afrique dans le cadre d'une fédération déchirée par de nombreuses tensions séparatistes et communautaires. Aujourd'hui, il renvoie notamment à la mémoire enfouie de la guerre du Biafra, qui se termina en 1970 et qui a souvent été présentée, à tort, comme une tentative de génocide des élites chrétiennes de la côte par une soldatesque illettrée et musulmane venue de l'hinterland sahélien. Mais la question reste d'actualité à l'heure où les régions frontalières du lac Tchad continuent d'être ravagées par la rébellion obscurantiste d'un groupe djihadiste, Boko Haram, dont le surnom péjoratif en haoussa évoque l'idée selon laquelle une instruction de type occidental serait sacrilège pour les croyants¹.

* Directeur de recherches (IRD) <marc-antoine.perouse-de-montclos@ird.fr>

1 Par facilité de langage, on appelle Boko Haram la nébuleuse issue d'une secte fondée dans le Borno vers 2002. Il s'agit en l'occurrence d'un sobriquet que le groupe récuse et qui a été donné par les autochtones à partir de 2006 puis par les journalistes locaux au moment de la première grande confrontation avec les forces de sécurité nigérianes en 2009. Auparavant, la secte n'avait pas de nom, mais était parfois appelée Yusufiyya en référence à son fondateur Mohamed Yusuf. Repris en mains par AbubakarShekau après 2009, le groupe s'est ensuite présenté comme la « Congrégation des Compagnons du Prophète pour la propagation de la tradition sunnite et la guerre sainte » (*Jama'atuAhlis-SunnahLidda'awatiWal Jihad*). En mars 2015, une de ses factions a prêté allégeance à Daech sous le nom de « Province de l'État Islamique en Afrique de l'Ouest »

L'histoire de l'éducation au Nigeria dévoile ainsi une bonne partie des controverses qui témoignent d'un roman national inachevé. Les différences de niveaux d'instruction entre le Nord à dominante musulmane et le Sud, majoritairement peuplé de Chrétiens, sont en effet interprétées à travers des registres d'explication qui idéalisent la période de l'indépendance tout en mobilisant de nombreux stéréotypes ethniques, religieux et culturels. Enrichi par les expériences de terrain de l'auteur, qui a enseigné deux ans à l'université de Port Harcourt, l'article qui suit revient en conséquence sur les grands moments de l'histoire de l'éducation au Nigeria afin de mieux en saisir la dimension conflictuelle². Sur la base de sources secondaires réunies dans une perspective synthétique, il vise notamment à analyser les répercussions politiques des inégalités régionales d'accès à l'éducation dans un pays anglophone qui est peu étudié dans le monde francophone. Centré sur le nord du Nigeria et sur la question de l'État, le propos se focalise sur les établissements d'enseignement public, sans négliger complètement le cas des écoles confessionnelles, islamiques ou chrétiennes.

Après avoir évoqué la politique d'*indirect rule* des Britanniques, l'article analyse les inégalités régionales d'accès à l'école qui, dès l'indépendance en 1960, ont menacé l'unité nationale jusqu'à la guerre de sécession du Biafra en 1967. Dans un troisième temps, est étudié le bref retour de l'État sur la scène éducative à la faveur du boom pétrolier des années 1970, avant que la crise économique des années 1980 entérine l'effondrement du secteur public, de pair avec une privatisation durable et pas moins inégalitaire de l'enseignement. La quatrième partie analyse ensuite le renouvellement des termes du débat depuis la fin de la dictature militaire en 1999. Des arguments ethniques et religieux continuent en l'occurrence d'être mobilisés pour expliquer le retard éducatif du Nord. Dorénavant, cependant, les controverses à ce sujet interrogent aussi plus directement la question de l'État et de la mauvaise gouvernance dans un contexte très inquiétant d'aggravation de la pauvreté.

(*Wilayat Gharb Ifriqiyah*). Sur les attaques de Boko Haram contre des écoles publiques, voir Pérouse de Montclos, 2020.

2 Depuis ma première expatriation au Nigeria en 1989, j'ai continué jusqu'à présent de donner des cours et des conférences dans les universités d'Ibadan, Lagos, Maiduguri, Zaria, Yola et Maiduguri. Mes réflexions se sont donc très largement nourries d'échanges réguliers ou épisodiques avec des collègues provenant des diverses régions du pays. Je tiens aussi à remercier les deux relecteurs anonymes qui m'ont permis d'affiner le propos.

Une éducation à plusieurs vitesses pendant la colonisation

L'héritage du colonisateur est indéniable en matière d'éducation. Désireux de gérer leurs territoires africains à l'économie, les Britanniques ont en effet gouverné le Nigeria suivant un mode d'administration indirecte (*indirect rule*) qui a consisté à confier aux autorités dites traditionnelles le soin de prélever l'impôt et de maintenir l'ordre. Dans les zones sahéennes et musulmanes du Nord, ils ont donc interdit l'établissement de missions chrétiennes qui, en éduquant les masses, auraient pu déstabiliser leurs alliés, à savoir les émirs issus des aristocraties haoussa-peule de Sokoto et kanouri du Borno (Ayandele, 1980). Dans le Sud évangélisé, en revanche, les écoles de missions avaient commencé à se développer au milieu du XIX^e siècle, avant l'arrivée du colonisateur. Celui-ci n'a donc pas pu, ni même eu envie d'empêcher le déploiement d'établissements qui, concrètement, lui ont facilité la tâche en le déchargeant de ses obligations sociales en matière d'éducation. De ce point de vue, les régions côtières du Nigeria n'ont pas dérogé au schéma global de l'Afrique tropicale britannique, où, en 1945, plus de 96 % des enfants scolarisés étaient en fait accueillis dans des écoles de missions chrétiennes (Hastings, 1998). Les différences n'en ont été que plus marquées avec le Nord à dominante musulmane, qui a disposé d'un département de l'éducation complètement distinct de celui du Sud jusqu'en 1928.

D'une manière générale, le colonisateur a peu investi dans l'école publique à l'échelle du pays tout entier, qui a officiellement pris le nom de Nigeria en 1914. Mais dans la région Nord, en particulier, il a pris l'habitude de dépenser davantage dans la police et les prisons que dans le secteur éducatif, tout au moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (Tukur, 2016). En outre, il a réservé les écoles publiques aux enfants de la noblesse et y a introduit des règles spécifiques sous prétexte de respecter les us et coutumes des émirs en place. Marqués par le conservatisme de l'Angleterre victorienne, les Britanniques ont par exemple limité à un quota de 20 % le nombre de filles admises dans les rares écoles publiques des zones à dominante musulmane³. Pour faire des économies, ils ont également fermé

3 L'attitude du colonisateur à l'égard des femmes, en l'occurrence, ne s'est pas limitée à la question de l'éducation. Dans la région du Borno, par exemple, les Britanniques ont voulu contrôler et attacher les femmes de la noblesse à la cour du sultan en les sédentarisant et en les empêchant de garder leurs fiefs en province. Celles-ci n'étaient plus que deux à disposer encore de terres à la campagne en 1905, contre onze en 1892, et le nombre de leurs domaines était entre-temps tombé de 73 à deux (Platte, 2005 : 266).

les écoles de filles de Kano et Katsina, ainsi que le collège de Gwandu. Dans le même ordre d'idées, ils ont dissuadé le sultan de Sokoto, qui disposait d'un excédent budgétaire, d'investir dans l'éducation des filles au prétexte qu'il aurait été difficile de trouver des institutrices qualifiées et d'assumer les surcoûts dus à l'obligation de construire des bâtiments séparés en vue de respecter les principes de la charia (Tibenderana, 1985, 1983).

Les réticences locales ont aussi joué un rôle. De crainte que les écoles du colonisateur ne servent à évangéliser les enfants musulmans, des clercs islamiques ont résisté à l'introduction d'un nouveau type d'éducation qui menaçait leur savoir et qui était accusé de perturber l'ordre traditionnel, voire de contester la suprématie de Dieu. Par exemple, c'est sous la pression des Britanniques que les émirs de Kano et Katsina ont dû accepter la présence d'écoles de filles, et encore à condition que celles-ci fussent réservées à la noblesse et nettement séparées des établissements accueillant des pensionnaires de sexe masculin. Les sultans de Sokoto et Gwandu, quant à eux, refusèrent de laisser leurs filles suivre leur scolarité à Kano ou Katsina afin de ne pas se déshonorer en envoyant leur progéniture sur les terres de leurs vassaux⁴. Traditionnellement, qui plus est, les filles de la noblesse étaient surtout appelées à conclure de beaux mariages pour sceller des alliances politiques. Leurs parents ne ressentaient donc pas la nécessité de leur fournir une instruction moderne et préféraient les laisser vivre recluses en vertu d'un principe de séparation des sexes dit *kulle* en haoussa ou *purdah* en ourdou, un terme qui est parfois employé dans le Nord du Nigeria.

Bien entendu, ces normes culturelles n'ont pas été sans influencer les représentations péjoratives d'un islam « obscurantiste » et « arriéré » qui, aujourd'hui encore, expliquerait le retard éducatif des musulmans du Nord. Pourtant, ce sont bel et bien les Britanniques qui ont voulu perpétuer le système féodal des émirats en vue d'y maintenir l'ordre à moindre coût. En pratique, leur politique d'*indirect rule* a conduit à restreindre les activités des écoles de missions chrétiennes, non seulement en terre d'islam, mais aussi, à l'occasion, dans les zones dites « païennes », afin de ne pas y déstabiliser l'autorité spirituelle des chefs traditionnels (Ayandele, 1980). L'objectif était également d'éviter de reproduire le système éducatif qui, au Sud, avait donné naissance à une élite nationaliste, notamment sous l'égide d'enseignants, de journalistes, d'avocats, de juristes et de syndicalistes comme Herbert Macaulay, Ernest Ikoli ou EyoIta qui contestaient l'ordre

⁴ C'est d'ailleurs en partie pour cette raison que des écoles de filles devaient finir par être inaugurées à Sokoto et BirninKebbi, dans le Gwandu, en juin et juillet 1934 (Tibenderana, 1985).

colonial et demandaient l'indépendance en invoquant les principes du droit qu'on leur avait appris au lycée ou à l'université.

À partir des exemples de l'Inde et de l'Égypte, le responsable du département de l'éducation au Nord de 1910 à 1919, Hans Vischer, considérait ainsi qu'en Afrique, le modèle d'enseignement occidental allait produire des « chômeurs », des « démagogues », des « intellectuels frustrés » et des « agitateurs politiques » (Tibenderana, 1988 : 183). Aux yeux de ce pasteur anglican de la CMS (*Church Mission Society*), la priorité était d'abord de répondre aux besoins de l'administration et de l'économie. Mieux valait donc développer des cours en anglais pour les seuls fils de la noblesse, afin de les intégrer au système colonial ; pour les masses, en revanche, il suffisait de proposer des enseignements techniques et assez rudimentaires dans les langues vernaculaires. Dans un tel système, les enfants de la roture (*talakawa* en haoussa) étaient censés devenir des artisans ou des fermiers pratiquant l'agriculture intensive sur la base de formations complètement étrangères aux cultures de subsistance de la région. Quant aux fils de la noblesse (*sarauta*), ils étaient destinés à entrer dans la fonction publique territoriale, postes qui, de toute façon, leur étaient dévolus en vertu de leur droit du sang (Lewis, 1962).

Ainsi, le colonisateur a non seulement différencié l'accès à l'école dans le Nord en fonction du genre, de la confession et de la classe sociale, mais aussi aggravé les écarts interrégionaux en développant des politiques éducatives à la carte. Sans doute a-t-il été assez vite conscient des contradictions d'une approche qui, en voulant préserver les émirs de l'influence « subversive » des élites nationalistes de la côte, l'obligeait à recruter des chrétiens du Sud pour subvenir aux besoins les plus élémentaires de l'administration dans le Nord. Même le principal architecte de l'*indirect rule*, Lord Frederick Lugard, avait commencé à s'en plaindre avant d'être remplacé en 1919 par un gouverneur plus libéral, Hugh Clifford (Tibenderana, 2003 : 39). « Les indigènes », écrivait-il, auraient dû « participer à la vie de leur communauté comme fonctionnaires ou comme membres des conseils municipaux ». Pour la Grande-Bretagne, ajoutait-il, l'éducation était « une obligation morale envers les races inférieures ». Il ne fallait donc pas la confiner à une petite élite susceptible d'en profiter pour déstabiliser l'ordre traditionnel et contester les pouvoirs des chefferies coutumières (Lugard, 1922 : 58, 88, 426, traduction de l'auteur).

Des différentiels régionaux qui menacent l'unité nationale à l'indépendance

Concrètement, le colonisateur n'assouplira cependant sa position qu'au sortir de la Seconde Guerre mondiale, quand les événements l'obligeront à envisager de préparer les habitants de ses possessions africaines à la gestion de leur pays en cas d'indépendance. En 1945, la commission du baron Cyril Asquith recommande ainsi de créer des universités pour former les futurs dirigeants du Nigeria, assurer une certaine continuité et, partant, garantir le maintien de l'influence de la Grande-Bretagne dans son Empire. Une ordonnance de 1948 est la première à régir uniformément le secteur éducatif public à l'échelle du pays, tant au Nord qu'au Sud, même si elle laisse aux gouvernements des régions la possibilité de verser des subsides aux autorités locales (les *native authorities*) pour payer les salaires des instituteurs.

C'est donc dans la dernière décennie avant l'indépendance que le colonisateur investit le plus dans l'éducation. L'évolution est particulièrement marquée au Nord, où elle coïncide avec une sensible augmentation du budget de la région grâce au boom des exportations d'arachide au sortir de la Seconde Guerre mondiale. En dix ans, le nombre d'élèves dans le primaire triple presque, de 107 561 en 1951 à 281 999 en 1960, tandis que les effectifs du secondaire passent de 2 671 lycéens en 1955 à 6 264 en 1960 (Tibenderana, 2003 : 140, 149 ; Lewis, 1965). Cela ne suffit cependant pas à rattraper l'énorme retard du Nord, qui s'est doté de son propre ministère de l'Éducation en 1952. Également en plein boom économique, le Sud, composé des deux régions Est et Ouest, creuse l'écart car le surcroît de soutien des pouvoirs publics vient s'ajouter à l'offre éducative des missions chrétiennes, qui y détiennent déjà les trois quarts des écoles primaires et secondaires en activité dans le pays. De plus, les partis en lice à l'époque dans les régions côtières misent beaucoup sur l'éducation, axe majeur de leurs campagnes électorales. L'AG (Action Group) introduit l'école obligatoire et gratuite à l'Ouest dès janvier 1955 ; le NCNC (National Council of Nigeria and the Cameroons) fait de même à l'Est en février 1957.

Le parti au pouvoir dans la région Nord, le NPC (Northern People's Congress), n'est certes pas opposé au développement d'une éducation moderne d'inspiration occidentale, bien au contraire. Lors du référendum qui le conduit à annexer la partie septentrionale du Cameroun britannique en février 1961, par exemple, il finance des campagnes d'affiches en haoussa qui invitent les électeurs à voter en faveur du Nigeria pour bénéficier de meilleures écoles (Hare, 2013). Il investit

par ailleurs des sommes non négligeables dans la construction de la première université du Nord, ABU (Ahmadu Bello University), qui est inaugurée à Zaria en octobre 1962. Succédant aux universités d'Ibadan à l'Ouest et de Nsukka à l'Est, celle-ci est censée symboliser la capacité des musulmans à s'affranchir des élites chrétiennes du Sud dans un domaine, l'enseignement supérieur, qui est, en fait, le seul où l'État central dispose d'une réelle avance et peut peser au niveau national face à la domination du secteur privé et confessionnel dans le primaire et le secondaire⁵. Le gouvernement de la région Nord soutient également le développement des collèges et des lycées. Dans le cadre d'une loi votée en 1962, il décide en 1965 d'en prendre la charge pour soulager le budget des collectivités locales, absorbé par l'entretien des écoles primaires. Dans le même ordre d'idées, il reprend la main sur le secteur en mettant un terme, en 1964, à des expériences inabouties de décentralisation éducative dans les provinces du Borno, de Katsina et d'Abuja.

En pratique, cependant, la politique de rattrapage scolaire et universitaire du Premier ministre du Nord, Ahmadu Bello, conduit surtout à exclure les élèves et les étudiants qui sont originaires des autres régions du Nigeria. Un tel dispositif vise explicitement à privilégier les autochtones et sera progressivement étendu au reste du pays. Les autorités n'ont pas non plus les moyens de leurs ambitions pour, par exemple, introduire l'école obligatoire et gratuite comme dans les régions Ouest et Est. Au-delà des questions budgétaires, le problème tient à l'absence de formations appropriées et au manque de personnel qualifié, en particulier après des pogroms qui, en 1966, provoquent l'exode des enseignants originaires du Sud, notamment sur le campus d'ABU. Bien que les instituteurs aient fourni les premiers dirigeants du Nord à l'indépendance, leur métier reste peu attractif car il est mal payé et oblige parfois à travailler dans des zones rurales et reculées. Malgré un niveau d'instruction généralement supérieur à la moyenne régionale, les fils de la noblesse craignent en outre de se déshonorer et de perdre leurs titres s'ils sont astreints à des tâches d'enseignement qui les éloignent de leurs terres et des luttes de succession qui s'y déroulent. Quant aux enfants de la roture, ils préfèrent souvent poursuivre leurs études dans le secondaire plutôt que d'obtenir un poste d'instituteur avec un simple brevet des collèges, à la différence des trajectoires observées dans bien des pays voisins francophones (Jézéquel, 2003).

5 La proportion d'étudiants « nordistes » sur le campus d'ABU passe ainsi d'un tiers à deux tiers entre 1963 et 1968, entre autres, il est vrai, du fait du départ des « sudistes » après des massacres communautaires en 1966.

Les premières années de l'indépendance du Nigeria ne permettent donc pas de réduire les différentiels interrégionaux qui déséquilibrent les possibilités de recrutement dans la fonction publique, menacent l'unité du pays et précipitent finalement la sécession du Biafra en 1967. D'une certaine manière, la situation rappelle un peu les conditions de la partition du Pakistan musulman et de l'Inde, où les cadres des secteurs public et privé sont surtout hindous au moment du départ des Britanniques en 1947. Au Nigeria en 1960, le Nord est la région la moins favorable à l'indépendance. Sahélien et enclavé, il craint en effet d'être complètement marginalisé par le Sud, où se concentrent les élites nationalistes et les intérêts économiques du pays. Début 1966, un premier coup d'État confirme ses appréhensions en amenant au pouvoir un général qui s'empresse de rogner les autonomies régionales au profit des Ibo de l'Est, dont il est originaire, et qui sont déjà très présents dans la fonction publique. Résultat, les musulmans des zones sahéliennes, dont les principaux dirigeants ont été tués par les putschistes, évitent de collaborer avec la junte et préparent un autre coup qui se conjugue à des massacres communautaires dans le Nord. Fin 1966, les jeux sont faits : les pogroms ont provoqué le retour de centaines de milliers de sudistes dans leurs régions d'origine, notamment les Ibo qui vont proclamer l'indépendance du Biafra.

Du boom pétrolier à l'effondrement du secteur public

La guerre civile qui s'ensuit va durer trois ans et se terminer par la défaite des sécessionnistes. Dans le pays le plus peuplé d'Afrique, elle est extrêmement meurtrière et laisse une marque indélébile dans l'histoire du jeune Nigeria. Mais le boom économique des années 1970 finance la reconstruction du pays, qui devient un des plus gros producteurs de pétrole au monde, et permet à l'État de réinvestir la scène éducative. Accusées d'avoir soutenu les sécessionnistes, les écoles de missions chrétiennes sont nationalisées ou fermées. Le secteur public, lui, est la priorité du régime militaire qui, en 1976, adopte officiellement une politique connue sous le nom d'UPE (*Universal Primary Education*). Les rémunérations des enseignants sont très sensiblement augmentées, des instituteurs sont massivement recrutés et les écoles normales primaires deviennent gratuites à la suite des recommandations de la commission de Chef Jerome Oputa Udoji qui, en 1974, avait été chargée de revoir à la hausse la grille salariale de la fonction publique (Nwagwu, 1981).

Cette embellie ne réduit cependant pas les écarts entre les régions du sud et du nord du Nigeria. Au contraire, la chute des prix du baril de pétrole, la crise économique des années 1980 et les plans d'ajustement structurel de la Banque mondiale vont bientôt rogner les effectifs de la fonction publique. Avec l'inflation, les salaires des enseignants s'effondrent et ne sont plus toujours payés régulièrement, tandis que les promotions sont bloquées. Le système fédéral que les militaires mettent en place au cours des années 1970 entretient par ailleurs des pratiques de népotisme qui ne contribuent pas non plus à réduire les écarts de niveaux d'instruction au sud et au nord du Nigeria. En effet, il privilégie les recrutements de fonctionnaires sur la base de leurs origines régionales et non de leur mérite ou de leurs diplômes. De plus, la multiplication des strates administratives, les chevauchements de compétences des différents services et la décentralisation de l'offre éducative du secteur public entravent la possibilité d'organiser des fonds de péréquation qui, au niveau national, permettraient d'atténuer les inégalités entre les régions riches du sud ou pauvres du nord. Placée sous l'égide du sultan de Sokoto Ibrahim Dasuki, une commission de réforme de l'administration territoriale, instituée en 1984, recommande certes de partager entre les États et les collectivités locales la charge des salaires, des primes et des pensions de retraite des instituteurs du primaire. Mais les militaires au pouvoir ne suivent pas ses préconisations et laissent le coût de la gestion des écoles entre les mains des collectivités locales, échelon le plus pauvre des trois niveaux administratifs de la fédération nigériane. Établie à la fin de la dictature militaire en 1999, la Commission de l'Éducation de Base, dite UBEC (*Universal Basic Education Commission*), continuera quant à elle à distribuer ses fonds à égalité entre les 36 États du pays, à la différence du ministère fédéral de l'Éducation, qui veille davantage à ventiler ses engagements en fonction des besoins et des performances au niveau local.

Au cours des années 1980, enfin, la privatisation de l'enseignement, accélérée par la libéralisation de l'économie, l'effacement des pouvoirs publics et les plans d'ajustement structurel de la Banque mondiale, contribue aussi à perpétuer les inégalités d'accès à l'école, tant sur le plan régional que social. Dès 1983, le gouvernement renonce à prendre en charge les écoles de missions qu'il avait nationalisées une dizaine d'années auparavant (Williams, 1991). De pair avec certains hôpitaux, celles-ci sont progressivement restituées à leurs anciens propriétaires car l'État n'est plus en mesure d'assurer la gratuité de l'enseignement et se retrouve à introduire des frais de scolarité qui ne déparent pas avec les pratiques du privé. Même s'ils ne sont pas toujours formalisés, ces transferts prennent de l'ampleur

quand, en 1986, les organisations non gouvernementales et confessionnelles sont de nouveau autorisées officiellement à gérer des écoles primaires, des collèges et des lycées.

L'effondrement de l'enseignement public participe évidemment du phénomène. Avec la crise économique des années 1980, des écoles et des universités gouvernementales sont fermées ou privatisées. Dans les zones rurales, en particulier, le primaire souffre de l'absentéisme d'instituteurs qui, aujourd'hui encore, sont très rarement inspectés, quasiment pas évalués et irrégulièrement rémunérés en dépit de tentatives récentes (à partir de 2005) d'automatiser le versement de leurs salaires pour éviter les détournements de fonds. Tout ceci nourrit la corruption et oblige les parents d'élèves à suppléer aux défaillances de l'État en payant des « compléments ». Malgré la sécurité de l'emploi, de nombreux enseignants se plaignent quant à eux de la dégradation de leur statut social et décident de passer dans le secteur privé, où ils sont mieux rémunérés, en particulier pour les professeurs d'universités.

D'une manière générale, l'enseignement public perd de son attractivité. Les universités fédérales, notamment, pâtissent beaucoup de la répression des régimes militaires qui, à partir de 1984, gouvernent par décrets, suspendent les libertés civiques, démembrent les syndicats, abolissent l'habeas corpus et légalisent l'arbitraire de l'administration pour emprisonner les opposants ou les grévistes. En 1986 et 1987, par exemple, la junte au pouvoir prend le contrôle des universités et interdit les associations étudiantes. Une fois entrées dans la clandestinité, ces dernières tendent alors à se financer en organisant les rackets, la prostitution et les trafics de drogue sur les campus⁶. Elles s'en prennent aussi au corps professoral pour s'imposer et régenter la vie des étudiants. Menacés de mort, des enseignants voient leur voiture brûler et leurs enfants sont parfois enlevés. Rien qu'en dix ans, de 1993 à 2003, entre 115 et 200 étudiants et professeurs sont tués par de tels gangs si l'on en croit les déclarations de la ministre de l'Éducation à Abuja en 2006⁷.

Autre difficulté qui explique leur marginalisation, les universités publiques répondent peu aux attentes du marché du travail dans le commerce et l'industrie (Lebeau, 1997). En effet, elles proposent souvent des formations littéraires

6 Datée de 1985, une des premières sociétés secrètes du genre naît ainsi en pays ibo à l'université de Nsukka, où ses méfaits conduisent les autorités à édicter en 1989 un décret spécifique pour essayer d'endiguer le phénomène (Rotimi, 2005).

7 Obiageli Ezekwesili, citée in Davis, Stephen, *The Potential for Peace and Reconciliation in the Niger Delta*, Coventry, Coventry Cathedral, 2009 : 106.

et artistiques qui produisent des chômeurs en puissance. Si elles continuent de diplômé un bon nombre de médecins et de juristes, elles laissent ainsi le secteur privé s'engouffrer dans la brèche en développant des cursus plus adaptés, par exemple dans le domaine du management et des sciences de l'ingénierie. Les établissements confessionnels, en l'occurrence, ne sont pas seuls en cause. Bien qu'elles prélèvent des droits d'inscription fort onéreux, les institutions laïques d'enseignement à but lucratif se multiplient aussi à travers le pays et jusque dans le nord, par exemple avec l'Université Américaine du Nigeria à Yola⁸.

Les déséquilibres n'en sont que plus flagrants sur le plan social et régional. En effet, le secteur privé privilégie les familles aisées et se concentre dans le sud du Nigeria, où les missions chrétiennes avaient déjà implanté la plupart de leurs écoles et où se trouvent les principales richesses du pays, notamment dans les zones pétrolifères. Plus pauvre, le nord agricole à dominante musulmane, lui, est moins bien servi. Délaissées par les pouvoirs publics, les écoles coraniques ne sont pas intégrées au cursus national, à quelques exceptions près, et elles accueillent pour beaucoup les enfants de la paysannerie (Pérouse de Montclos, 2018 ; Pérouse de Montclos & Nous, 2020). Quant aux écoles des missions chrétiennes que le colonisateur avait autorisées dans les zones dites « païennes » et qui ont réussi à reprendre leurs activités depuis les nationalisations des années 1970, elles se développent surtout dans les États les plus mixtes sur le plan religieux, tels l'Adamawa, le Taraba, Bauchi, le Niger et Kaduna. À la différence des écoles coraniques, elles accueillent des enfants de toutes confessions et comptent parfois une majorité d'élèves musulmans. Mais leur expansion au nord est limitée par des contraintes à la fois légales, économiques et culturelles.

En effet, la tradition islamique en vigueur à Kano, à Sokoto, à Katsina et dans le Kebbi, le Gombe, le Borno ou le Yobe veut que les écoles coraniques soient exemptées d'impôts et qu'elles puissent s'installer gratuitement sur le domaine (*waqf* en arabe) foncier des mosquées. En revanche, les écoles des anciennes missions chrétiennes doivent payer des loyers et leurs responsables se plaignent souvent du comportement des édiles locaux, qui sont accusés d'augmenter arbitrairement leurs taxes pour les dissuader de s'étendre et de convertir des musulmans (Davis *et al.*, 2011). L'État, lui, est peu disposé à intervenir dans

8 Situé dans l'État de l'Adamawa, cet établissement est particulièrement symbolique car il jouxte des zones attaquées par Boko Haram, ce qui l'a d'ailleurs conduit à lancer en 2015 une initiative de paix pour améliorer la formation de 2 000 élèves des écoles primaires de la région.

le cadre de partenariats public-privé, tandis que l'aide de la communauté internationale se focalise traditionnellement sur les écoles gouvernementales.

Autrement dit, la ventilation géographique de l'enseignement privé accentue encore davantage les inégalités d'accès à l'éducation. Les institutions laïques à but lucratif sont plutôt dans le sud du Nigeria, où se trouvent leurs parts de marché. Au nord, les écoles confessionnelles intégrées au cursus national sont quant à elles concentrées dans les zones non musulmanes et sont réputées y accueillir une plus grande proportion d'enfants pauvres (Bollag, 2015). Ceci n'est évidemment pas sans incidences sur la politique éducative de l'État. En effet, il en résulte que la dépense publique dans le domaine de l'enseignement a plus de chances de bénéficier aux riches dans le nord qu'aux pauvres dans le sud alors qu'il faudrait inverser la tendance pour contrebalancer les inégalités régionales d'accès à l'école et essayer de rattraper les retards accumulés depuis la période coloniale.

Les termes du débat aujourd'hui

Dans un tel contexte, la montée en puissance du secteur privé contribue à renouveler les débats sur les différences de niveaux d'instruction entre le nord et le sud du Nigeria. Pour autant, le retour à un régime civil en 1999 puis l'embellie économique des années 2000, jusqu'à la récession de 2015, ne mettent pas un terme à des polémiques plus anciennes sur les raisons du retard éducatif de certaines régions, en l'occurrence sur la base de registres d'explication de nature religieuse lorsqu'il s'agit de pointer les méfaits de l'obscurantisme d'un islam féodal au nord, ou bien ethnique lorsqu'il s'agit de souligner la réussite et le « surinvestissement scolaire » de populations comme les Ibo du sud-est.

Ainsi, les controverses d'aujourd'hui n'échappent pas à des représentations simplistes et stéréotypées dans un pays où, selon les spécialistes, les musulmans en savent généralement plus sur les chrétiens que les chrétiens sur les musulmans (Shankar, 2016 : 140). Du temps de la colonisation, déjà, l'islam était surtout incarné par les populations haoussa et peules du nord, plutôt que yorouba du sud. Le musulman était réputé fataliste et conformiste. À l'inverse, les chrétiens de la côte étaient censés être plus individualistes et ouverts à la modernité occidentale, une vision confortée à l'indépendance par certains chercheurs selon qui les ménages Ibo du sud-est consacraient à l'éducation une part de leur budget bien plus grande que dans les autres régions du pays (Levine, 1966). La guerre du Biafra a ensuite exacerbé ces représentations. En effet, les dictateurs au pouvoir à

l'époque étaient, pour la plupart, des musulmans du nord qui avaient la réputation d'être entrés dans l'armée parce que la carrière militaire exigeait moins de diplômes que la fonction publique civile.

Dans un tel contexte, on aurait alors pu imaginer qu'à partir de 1999, le retour à un régime parlementaire allait calmer le jeu et rebattre les cartes. Mais la guerre « globale » contre le terrorisme des groupes djihadistes au Sahel a relancé de façon très virulente les débats sur l'obscurantisme des musulmans du nord, tant chez les chrétiens les plus conservateurs du sud du Nigeria, en particulier dans les milieux pentecôtistes, que chez les catholiques les plus libéraux et *a priori* les plus favorables à un dialogue interreligieux en Occident. Commentant une attaque de Boko Haram qui avait fait 22 morts lors d'une messe sur le campus de l'université Bayero à Kano en 2012, le fondateur de la Communauté Sant'Egidio, Andrea Riccardi, soutenait ainsi que les chrétiens étaient particulièrement visés car ils promouvaient une forme de pluralisme insupportable pour le totalitarisme islamique. À sa manière, il laissait donc entendre que les musulmans étaient moins éclairés et moins disposés à défendre les principes de régimes démocratiques. À l'en croire, l'objectif du groupe Boko Haram était « l'extermination systématique » des minorités chrétiennes du nord du Nigeria, qui étaient « les premières victimes de la violence islamiste »⁹. De tels propos ont ensuite été repris de façon exacerbée par Bernard Henry-Lévy (2019), qui est allé jusqu'à parler de « génocide ».

Historiquement, pourtant, la secte Boko Haram s'est surtout développée afin de ré-islamiser la communauté des croyants, la *oumma*, et elle a essentiellement tué des musulmans dans des zones frontalières du Lac Tchad qui comptaient fort peu de chrétiens (Pérouse de Montclos, 2015). Les discours dominants sur le terrorisme djihadiste, le choc des civilisations, le fanatisme religieux et l'endoctrinement des enfants dans des écoles coraniques ont, en fait, eu pour inconvénient d'évacuer du débat les raisons fondamentales d'un retard scolaire qui, au nord du Nigeria, tenait finalement moins à l'islam qu'à l'héritage colonial de l'*indirect rule* et à la corruption des régimes militaires au pouvoir au moment du boom pétrolier des années 1970.

Le rôle du facteur religieux en la matière mériterait sûrement d'être davantage discuté à cet égard. Dans la ceinture centrale du Nigeria, à l'interface entre les zones d'influence musulmane au nord et chrétienne au sud, ce sont en effet

9 Voir les entretiens d'Andrea Riccardi publiés par le quotidien italien *La Repubblica* du 18 juin 2012 et la revue française *Politique Internationale* de l'été 2012.

les spécialisations professionnelles qui, bien souvent, ont déterminé les conversions et, partant, l'accès à l'éducation, à l'exemple des Pyem de l'actuel État du Plateau dont les artisans sont devenus musulmans et les fonctionnaires chrétiens (Higazi, 2016 : 367). Les régions les plus composites sur le plan religieux ont aussi compliqué le décryptage de la relation à l'école, notamment dans le sud-ouest yorouba, où, à présent, on compterait autant de musulmans que de chrétiens. En l'occurrence, c'est pour beaucoup en raison de leur confession que, historiquement, les Yorouba musulmans ont été tenus à l'écart de l'administration coloniale et des écoles de missions chrétiennes, plutôt que l'inverse. Mais ceux-ci n'avaient aucune prédisposition particulière pour, ou contre, l'éducation moderne.

À meilleure preuve, les Yorouba musulmans n'ont pas tardé à établir leurs propres écoles privées pour faire face à la concurrence des chrétiens. Le cas du port de Lagos est très parlant à cet égard. On estime que la ville était pour moitié peuplée de musulmans avant la colonisation. À l'échelle du Nigeria, cela n'a nullement empêché l'agglomération de devenir un symbole de modernité et d'ouverture au reste du monde. À mesure que se développait l'enseignement public, les Yorouba musulmans y ont ainsi rattrapé le retard scolaire qu'ils avaient accumulé du temps où les écoles de missions privilégiaient les chrétiens¹⁰. Le succès des théories culturalistes, qui insistent sur l'importance des facteurs de type religieux ou ethnique, ne doit pas tromper à cet égard.

En réalité, les problèmes de nature politique expliquent bien mieux les inégalités régionales d'accès à l'éducation. Face à la montée du secteur privé, ils mettent notamment en évidence les déficiences structurelles d'un État délégitimé par des décennies d'incurie et de gabegie. Le contraste est saisissant quand on songe au rôle politique que les enseignants ont joué à l'indépendance, en particulier dans les régions septentrionales du Nigeria. En dépit des limites de l'*indirect rule* britannique, le collège de Katsina, ouvert en 1921, a en effet formé les instituteurs qui allaient fournir les trois quarts des nordistes devenus ministres, chefs de gouvernement ou hauts fonctionnaires en 1960 (Tibenderana, 2003 : 177).

10 Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs été élus gouverneurs de l'État de Lagos, à l'exemple de Lateef Jakande en 1979-1983, Bola Tinubu en 1999-2007 et Babatunde Raji Fashola en 2007-2015. Depuis l'indépendance, les chrétiens élus à la tête de la métropole, à savoir Michael Otedola en 1992, Akinwunmi Ambode en 2015-2019 et Babajide Sanwo-Olu à partir de 2019, sont quant à eux restés au pouvoir pendant des périodes plus courtes. Dans l'intervalle, les dictatures militaires ont été moins significatives car, en l'absence d'élections, elles ont imposé des édiles musulmans qui n'étaient pas originaires de la ville.

De façon significative, les deux partis en lice dans la zone avaient également été fondés par des maîtres d'écoles. Le chef de l'opposition locale, la NEPU (Northern Elements Progressive Union), était ainsi un Peul, Aminu Kano, qui avait d'abord enseigné à Bauchi et Sokoto. Quant au NPC (Northern People's Congress), la formation au pouvoir, il comptait des gens comme Makamam Aliyu Bida, un de ses fondateurs, par ailleurs directeur du collège de Bida, Abel Gelchi Warwar, un instituteur du Mambilla devenu député à la Chambre Fédérale à Lagos, ou encore Kashim Ibrahim, un enseignant qui dirigea le gouvernement de la région Nord en 1962-66¹¹.

Depuis lors, la figure de l'instituteur intègre et dévoué s'est progressivement effacée au profit de celle du notable, le *big man*, et du parrain, le *godfather*, au sens mafieux du terme. Aujourd'hui, après trois décennies de dictature militaire, le politicien de base au Nigeria est plutôt perçu comme un entrepreneur qui investit dans des campagnes électorales pour obtenir des contrats publics et mettre la main sur les prébendes de l'État. Il est intelligent et souvent prêt à recourir à la violence pour parvenir à ses fins. Mais les chefs d'État ne sont pas forcément très éduqués, à quelques exceptions près¹². Ancien dictateur militaire, le président Muhammadu Buhari a par exemple été accusé d'avoir trafiqué ses diplômes pour être élu en 2015, puis réélu en 2019.

11 Diplômé en 1929, ce dernier avait en l'occurrence commencé sa carrière dans le Borno avant d'être promu inspecteur de l'éducation, d'abord au niveau local en 1933, puis provincial en 1947 et régional en 1949. Élu une première fois à la Chambre des Représentants de la région Nord en 1946, Kashim Ibrahim a suivi un parcours des plus symboliques à cet égard. Juste avant l'indépendance, il participa en 1959 à une commission qui, présidée par le baron Eric Ashby, devait fixer les grandes orientations de l'enseignement supérieur au Nigeria. Renversé en 1966 par le premier coup d'État militaire du pays, il se retira ensuite de la vie politique en 1968 et finit sa carrière comme chancelier des universités d'Ibadan puis Lagos.

12 Shehu Shagari, un musulman du nord, et Goodluck Jonathan, un chrétien du sud, étaient, respectivement, professeurs de science dans le secondaire et de zoologie à l'université avant d'être élus présidents en 1979 puis 2011. Mais l'exercice de leur mandat a très largement entamé leur réputation. Le premier a été perçu comme un homme-lige au service des militaires musulmans du nord ; le second, comme un président complètement incompetent, voire franchement idiot.

Conclusion

Rétrospectivement, il apparaît ainsi que le débat public sur les inégalités régionales d'accès à l'éducation a beaucoup évolué depuis l'ère coloniale, ceci tout en continuant de mobiliser des arguments de nature ethnique et religieuse pour expliquer le retard du nord à dominante musulmane. À l'indépendance, la question était d'autant plus cruciale qu'elle conditionnait l'accès à la fonction publique et au pouvoir politique. Mais cette équation a bientôt été bouleversée par des coups d'État militaires à répétition. Après la période faste du boom pétrolier des années 1970, qui plus est, l'effondrement du secteur public a dévalorisé le statut des enseignants, tandis que l'on assistait à une montée en puissance des établissements privés. Les instituteurs du primaire, notamment, ont beaucoup perdu en influence et en prestige. Avec des effectifs tombés de 250 000 personnes en 1988 à 35 000 en 2005, leur principal syndicat, la NUT (Nigeria Union of Teachers), a dorénavant peu de poids dans les instances susceptibles de représenter leurs intérêts au plus haut niveau de l'État (Kraus, 2018 : 399 ; Tijani, 2012)¹³. Le paradoxe n'en est que plus évident quand on sait que les instituteurs sont, statutairement, obligés de se syndiquer et qu'ils représentent parfois plus de la moitié de la fonction publique territoriale des États ou des collectivités locales de la fédération nigérienne.

Parallèlement, le retour à un régime civil en 1999 n'a pas permis de réduire les inégalités régionales d'accès à l'école et à l'université. En dépit d'une légère remontée, les investissements de l'État dans le domaine de l'éducation restent aujourd'hui inférieurs à 19 % des dépenses du secteur public et à 2 % du Produit Intérieur Brut (Bollag, 2015). Les écoles primaires, par exemple, sont très touchées. Bien que 2 % des revenus du gouvernement fédéral soient théoriquement destinés à les financer, entre 60 % et 80 % d'entre elles n'ont pas de tableaux noirs, de craies, de cahiers et de livres scolaires selon des chiffres officiels de 2003 (Baba,

13 L'UBEC, par exemple, rend directement des comptes au président du Nigeria mais ne peut agir que dans le secteur public, à la différence du ministère fédéral de l'Éducation, qui a aussi pour mandat d'enregistrer et, en principe, de suivre les activités des institutions d'enseignement privées. Cela limite d'autant l'entregent des membres de son conseil d'administration, qui exercent un mandat de quatre ans et qui, outre les syndicats d'enseignants, comptent des représentants du ministère fédéral de l'Éducation, des associations de parents d'élèves et des groupements de femmes.

2011 : 6). Du Nord au Sud, le niveau des élèves s'en ressent d'autant si l'on en juge les tests disponibles sur leur capacité à lire, écrire ou effectuer des calculs de base.

De ce point de vue, il apparaît que les inégalités régionales d'accès à l'éducation ne sont pas seulement une source de tensions dans la compétition pour le pouvoir. En pratique, elles obèrent aussi les capacités de développement d'un pays, le plus peuplé d'Afrique, dont la croissance économique est particulièrement peu redistributive. Le Nigeria caracole désormais en tête des États comptant le plus grand nombre de pauvres au monde. Le risque d'une explosion sociale n'y est certainement pas un vain mot.

Bibliographie

- AYANDELE Emmanuel Ayankanmi, 1980, "The Missionary Factor in Northern Nigeria 1870–1918", in Kalu, Ogbu (ed.), *The History of Christianity in West Africa*, London, Longman, pp. 133-58.
- BOLLAG Burton, 2015, *Governance and Finance Analysis of the Basic Education Sector in Nigeria*, Washington DC, World Bank.
- DAVIS Comfort, AYODELE Jegede, ROBERT Leurs, ADEGBENGA Sunmola & UKOHA Ukiwo, 2011, *Comparing Religious and Secular NGOs in Nigeria: are Faith-Based Organizations Distinctive?* Birmingham, Religions and Development Working Paper, n° 56.
- HARE John, 2013, *Last man in: the end of empire in Northern Nigeria*, Benenden (Kent), Neville & Harding.
- HASTINGS Adrian, 1998, *The Church in Africa, 1495–1950*, Oxford, Clarendon Press.
- HIGAZI Adam, 2016, "Farmer-pastoralist conflicts on the Jos Plateau, central Nigeria: security responses of local vigilantes and the Nigerian state", *Conflict, Security & Development*, vol. 16, n° 4, pp. 365-385.
- KRAUS Jon, 2018, "The Political Struggles of Nigerian Labor", in LEVAN, Carl & Patrick UKATA (ed.), *The Oxford Handbook of Nigerian Politics*, Oxford, Oxford University Press.
- LEBEAU Yann, 1997, *Étudiants et campus du Nigeria*, Paris, Karthala.
- LEVINE Robert, 1966, *Dreams and Deeds: Achievement Motivation in Nigeria*, Chicago, Chicago University Press.
- LEWIS Leonard John, 1965, *Society, Schools and Progress in Nigeria*, London, Pergamon Press.

- LEWIS Leonard John, 1962, *Phelps-Stokes Reports on Education in Africa*, London, Oxford University Press.
- LUGARD Frederick, 1922, *The Dual Mandate in British Tropical Africa*, London, W. Blackwood and Sons.
- NWAGWU Nicholas, 1981, "The Impact of Changing Conditions of Service on the Recruitment of Teachers in Nigeria", *Comparative Education*, vol. 17, n° 1, pp. 81-86.
- PEROUSE DE MONTCLOS Marc-Antoine, 2020, « Boko Haram : un cas d'école de l'échec de l'Islam politique au Nigeria », *Canadian Journal of African Studies*, vol. 54, n° 2, pp. 229-46.
- PEROUSE DE MONTCLOS Marc-Antoine, 2018, « Les écoles coraniques au Nigeria : un sujet de controverses », *Observatoire du religieux*, n° 18, pp. 4-8.
- PEROUSE DE MONTCLOS Marc-Antoine (ed.), 2015, *Boko Haram: Islamism, Politics, Security, and the State in Nigeria*, Los Angeles, Tsehail, 318 p.
- PEROUSE DE MONTCLOS Marc-Antoine et NOÛS Camille, 2020, « Écoles coraniques, djihad et violence « terroriste » dans le nord du Nigeria », *Cultures et conflits*, n° 117, pp. 29-46.
- PLATTE Editha, 2005, "Transformations of female titles and offices in the Chad Basin of Borno", in BAROIN, Catherine, Gisela SEIDENSTICKER-BRIKAY & Kyari TIJANI (eds), *Man and the Lake: Proceedings of the 12th Mega Chad Conference, Maiduguri, 2nd-9th December 2003*, University of Maiduguri, Centre for Trans-Saharan Studies.
- Rotimi Adewale, 2005, « Violence in the Citadel: The Menace of Secret Cults in the Nigerian Universities », *Nordic Journal of African Studies*, vol. 14, n° 1, pp. 79-98.
- SHANKAR Shobana, 2016, *Who Shall Enter Paradise? Christian Origins in Muslim Northern Nigeria, ca. 1890-1975*, Athens, Ohio University Press.
- TIBENDERANA Peter Kazenga, 2003, *Education and cultural change in northern Nigeria, 1906-1966: a study in the creation of a dependent culture*, Kampala, Fountain Publishers.
- TIBENDERANA Peter Kazenga, 1988, *Sokoto Province under British rule: 1903-1939: a study in institutional adaptation and culturalization of a colonial society in Northern Nigeria*, Zaria, Ahmadu Bello University Press.
- TIBENDERANA Peter, 1985, "The Beginnings of Girls' Education in the Native Administration Schools in Northern Nigeria, 1930-1945", *The Journal of African History*, vol. 26, n° 1, pp. 93-109.

- TIBENDERANA Peter, 1983, "The Emirs and the Spread of Western Education in Northern Nigeria, 1910–1946", *The Journal of African History*, vol. 24, n° 4, pp. 517-534.
- TIJANI Hakeem Ibikunle, 2012, *Union Education in Nigeria: Labor, Empire, and Decolonization since 1945*, Basingstoke, Palgrave.
- TUKUR, Mahmud, 2016, *British Colonisation of Northern Nigeria, 1897-1914: A Reinterpretation of Colonial Sources*, Dakar, Amalion Publishing.
- WILLIAMS, Pat, 1991, "Religious groups and the politics of national development in Nigeria", *Research Review*, vol. 7, n° 1-2, pp. 32-44.