

# Le communautarisme scolaire? Les ‘Black Supplementary Schools’ dans la diaspora noire en Grande-Bretagne

Cheikh Nguirane

► **To cite this version:**

Cheikh Nguirane. Le communautarisme scolaire? Les ‘Black Supplementary Schools’ dans la diaspora noire en Grande-Bretagne. Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain, MIMMOC, 2013, 10.4000/mimmoc.1322 . hal-02903334

**HAL Id: hal-02903334**

**<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02903334>**

Submitted on 21 Jul 2020

**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.

MIMMOC

## Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain

Cahiers du MIMMOC

10 | 2013

Cultures coloniales et postcoloniales et décolonisation

---

# Le communautarisme scolaire? Les 'Black Supplementary Schools' dans la diaspora noire en Grande-Bretagne

Cheikh Nguirane

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/mimmoc/1322>

DOI : 10.4000/mimmoc.1322

ISSN : 1951-6789

### Éditeur

Université de Poitiers

Ce document vous est offert par Université des Antilles – Service commun de la documentation



### Référence électronique

Cheikh Nguirane, « Le communautarisme scolaire? Les 'Black Supplementary Schools' dans la diaspora noire en Grande-Bretagne », *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain* [En ligne], 10 | 2013, mis en ligne le 14 octobre 2014, consulté le 07 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/mimmoc/1322> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mimmoc.1322>

---

Ce document a été généré automatiquement le 7 juillet 2020.



Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain – Cahiers du MIMMOC est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

---

# Le communautarisme scolaire? Les 'Black Supplementary Schools' dans la diaspora noire en Grande-Bretagne

Cheikh Nguirane

---

## Introduction

- 1 Dans les années 1960 et 1970, en réponse à l'afflux d'immigrants et leur difficile intégration, la Grande-Bretagne a mis en place tout un arsenal juridique (*Race Relations Acts*) et des politiques spécifiques destinées à gérer la diversité ethnoculturelle et à promouvoir les « bonnes relations interraciales » au sein de la société<sup>1</sup>. Graduellement, au début des années 1980 apparaît le projet « d'éducation multiculturelle » qui, dans sa vocation première voulait rompre avec le système éducatif mécaniste, accusé de proposer une vision eurocentrique et élitiste de la réalité. Cependant, les politiques d'éducation multiculturelles loin de produire les effets escomptés ont, en effet, engendré des débats qui ont agité les milieux politiques et académiques britanniques<sup>2</sup>. Des facteurs qui découlent de l'échec relatif du modèle multiculturel figurent le racisme, le décrochage alarmant, la non-inclusion de l'histoire et des cultures minoritaires dans les pratiques pédagogiques<sup>3</sup>. À la suite de ces interrogations, qui sont d'ailleurs à l'origine des rapports Rampton (1981) et Swann (1985), la Grande-Bretagne — précisément dans les villes de Londres, Bristol et Manchester — a connu une véritable floraison de *Black supplementary schools*.
- 2 Marginalisés et mal connus, les *Black supplementary schools*, anciennement appelés *Saturday Schools*, sont tantôt conçues comme une solution au décrochage scolaire tantôt comme une éducation supplémentaire/complémentaire aux programmes des écoles traditionnelles. Néanmoins ces dernières conceptions ne rendent pas compte de toute la

réalité. Une analyse des *Black supplementary schools* qui ne prend pas en compte les concepts d'hégémonie et de domination se condamnerait à coup sûr à la superficialité. Les objectifs des *Black supplementary schools* sont à la fois/autant idéologiques que scolaires.

- 3 Le tableau que nous proposons dans cette contribution est nécessairement succinct mais mettra en lumière quelques points essentiels qui peuvent aider à la compréhension de l'univers des *Black supplementary schools*. Aussi, il faut souligner qu'il ne s'agit pas ici, comme le suggère le titre, de dénoncer une dérive communautariste mais plutôt de décrire/d'explorer à lumière d'une approche à la fois historique et sociologique les *Black supplementary schools*. L'article est divisé en trois parties. La première procède à une présentation du cadre conceptuel où sont brièvement évoqués les postulats de base qui guideront notre analyse. La deuxième partie revient sur le contexte et les raisons socio-historiques d'émergence des *supplementary schools* et tentera de saisir les transformations actuelles tant dans les représentations que dans les pratiques. La dernière partie se concentre sur l'organisation pédagogique et philosophique des *Black supplementary schools*.
- 4 Nous ne prétendons pas définir le concept de 'communautarisme' dans toute sa complexité ni dans toute son extension mais plutôt de lever certaines ambiguïtés afin de se prémunir des inférences et autres généralisations abusives qui découlent de son usage. Précisons tout d'abord que le sens du concept de communautarisme est variable selon le contexte et la tradition sociologique dans laquelle il s'inscrit. Son émergence est intrinsèquement liée à l'interrogation soulevée dans les années 1970 et 1980 en Amérique du Nord puis progressivement en Europe, sur la possibilité d'une éthique et d'une culture politique commune<sup>4</sup>. Ainsi, si le concept reste d'actualité dans le contexte nord-américain, il renvoie souvent, dans le contexte européen, à une acception quelque peu négative — impliquant un repli sur soi de certains groupes sociaux, conjugué avec leur antagonisme à l'égard de la société environnante<sup>5</sup>.
- 5 Une revue de la littérature consacré au débat sur le communautarisme révèle deux tendances dans chacun des contextes européen et nord-américain: d'une part celle opposant les « républicains » et les « démocrates<sup>6</sup> » et d'autre part celle confrontant les « communautariens » et les « libéraux<sup>7</sup> ». Une brève confrontation de leurs positions sur la question des revendications ethniques/raciales peut être éclairante. Des thèses des « républicains » tout comme celles des « libéraux », le communautarisme relève de « velléités séparatistes<sup>8</sup> »: d'une part il constitue une hérésie face aux valeurs républicaines, d'autre part il détruit tout sens de participation démocratique. En revanche, selon les conceptions des « démocrates » et des « communautariens » les mouvements communautaristes relèvent plutôt de « simple regroupement d'individus selon des critères recevables pour les pays démocratiques<sup>9</sup> »; en d'autres termes d'un désir de « reconnaissance de la pleine appartenance à la nation de citoyens exclus à tort de sa vie commune<sup>10</sup> ».
- 6 Si on entend par *communautarisme scolaire* des institutions éducatives établies séparément et conformément aux modalités officielles, alors notre approche du communautarisme, trouverait mieux son répondant dans les thèses des communautariens/démocrates qui interprètent les pratiques éducatives des minorités visibles comme des initiatives basées sur le multiculturalisme<sup>11</sup>. Toutefois, si notre perspective communautarienne en restait là, elle manquerait une réflexion sur sa pertinence dans le contexte proprement britannique.

- 7 En effet, le *communautarisme scolaire* dans la diaspora noire en Grande-Bretagne découle d'une exigence idéologique sous-tendant des orientations historiques et culturelles. C'est parce qu'elles s'estiment soumises au racisme voire subordonnées que les Afro-Caribéens cherchent à résister et à 's'affranchir' de la majorité en prenant des initiatives éducatives visant à légitimer leur existence et à promouvoir leur position au sein de la société britannique. De ce point de vue, le *communautarisme scolaire* peut être interprété — à travers la problématique de l'école face au défi ethnique ou à l'épreuve des cultures — comme le résultat du rapport 'eux/nous'. En ce sens, le communautarisme accolé de l'adjectif 'scolaire' fait ainsi référence à des communautés scolaires d'obédiences ethniques en réponse au défi éducatif contemporain.
- 8 Dans le vocabulaire des sciences sociales anglo-saxonnes, toute une gamme d'expressions s'est construite autour de la notion de 'school'. Hormis *Saturday school* et *Supplementary school*<sup>12</sup>, plusieurs expressions telles que *Complementary school*, *Voluntary school*, *Sunday school*, *Mother-tongue school*, *Madrassa*<sup>13</sup> ou même '*After school Club*' sont utilisées pour parler des pratiques éducatives des communautés ethniques, culturelles ou religieuses vivant en Grande-Bretagne<sup>14</sup>. Certains auteurs, par contre, utilisent les expressions *Supplementary school* et *Complementary school* de manière interchangeable. Comme le montre cette panoplie de qualificatifs, il n'y a pas jusque-là de concept qui fasse autorité. L'expression *Black supplementary school* revient souvent dans cette contribution, car nous ne pouvions pas recourir aux traductions plus littérales, mais moins intelligibles « d'écoles supplémentaires » ou « d'écoles complémentaires ».
- 9 Dans le cadre de notre étude, la diaspora noire dont il s'agit sont les communautés originaires des Caraïbes/Antilles (britanniques). Désignées parfois sous le terme « diaspora hybride<sup>15</sup> », ce sont des communautés de mémoire partageant les mêmes traits raciaux. Toutefois, contrairement à l'image souvent évoquée — sous le prisme de la race — d'un tout homogène, les communautés caribéennes vivant en Grande-Bretagne sont composées de personnes issues d'un grand nombre d'îles et de territoires. Sur le sol britannique, les premiers immigrants caribéens ne se percevaient pas comme un groupe uni. Les différences d'origines géographiques et de croyances religieuses restaient prépondérantes<sup>16</sup>.
- 10 D'après Goulbourne, les communautés afro-caribéennes ont découvert leurs traits communs sur le sol britannique et ont forgé des liens 'ethniques' qui n'existaient pas sous la même forme dans les pays d'origine. Un des principaux changements que ces communautés ont connu, c'est justement la formation de relations étroites entre eux, puisque sauf exception, ils se rencontrent pour la première fois en Grande-Bretagne<sup>17</sup>. L'expérience partagée du vécu dans un pays aux pratiques discriminatoires les a forcées à définir des modes d'organisation, de lutte et d'identification<sup>18</sup>. Au-delà de leur référence à un passé commun, elles ont forgé une remarquable politique de maintien de leur conscience 'ethnique', en réponse aux problèmes éducatifs auxquels elles sont confrontées en Grande-Bretagne.

## L'émergence des (Black) supplementary schools

- 11 Certains auteurs tels que Stone, Hickman, Reay et Mirza, estiment que les premières *supplementary schools* ont émergé vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'établissement de *Socialist Sunday schools* en Écosse puis d'*Irish Catholic schools* en Angleterre marque, à en croire les

mêmes sources, le début du développement de systèmes d'éducation alternatifs au Royaume-Uni<sup>19</sup>. Les initiatives éducatives entreprises par les Irlandais, sont nées des pratiques assimilationnistes reprochées aux écoles catholiques anglaises. Les mouvements de contestation des années 1960 en Irlande du Nord ont également contribué au repli ethnique en Grande-Bretagne favorisant ainsi le développement d'activités éducatives visant à restaurer une identité catholique irlandaise sans cesse menacée par la montée du protestantisme :

From the early 19th century Protestant organisations engaged in active proselytisation, attempting to win working class Catholics (predominantly Irish) to Protestantism by providing them with separate schools [...] For example, the London Hibernian Society, which originated in 1806 and was based upon the most anti-Catholic principles [...] Schools were also opened in...other cities which had similar intentions [...] These schools were organized according to the Lancastrian system and no reading book was available "but the Bible without note or comment"<sup>20</sup>.

- 12 Par contrainte d'espace et d'objectifs, on ne s'étendra pas à ce sujet sauf pour mentionner que les *Irish Catholic schools* avaient pour seul objectif de s'émanciper de l'emprise du protestantisme, donc autant religieuse qu'identitaire ou culturelle.
- 13 Au milieu du XXe siècle, après la deuxième guerre mondiale, on assiste au sein des communautés issues des anciennes colonies britanniques (notamment des Antilles britanniques) à l'émergence d'écoles 'alternatives' destinées à délivrer un enseignement religieux, linguistique ou culturelle et à pallier surtout à l'échec scolaire croissant<sup>21</sup>. Graduellement, vers le milieu des années 1980, les politiques multiculturelles britanniques, semble-t-il, ont fourni aux revendications identitaires des immigrants — notamment dans le domaine éducatif — un terreau favorable. Les tentatives d'inclusion de l'histoire et des cultures minoritaires qui ont tardé à porter leurs fruits ont par conséquent poussé ces communautés ethniques/raciales et religieuses à établir de plus en plus d'espaces éducatifs en dehors des modalités officielles<sup>22</sup>.
- 14 Les *supplementary schools* sont largement inexplorées dans les registres officiels. En dépit du nombre conséquent de recherches consacrées au phénomène ces dernières années, il n'existe pas jusque là de base de données portant sur le nombre exact de ces écoles. Adonis, ministre de l'éducation sous le gouvernement de Blair, estime qu'il y avait 5000 *supplementary schools* en Grande-Bretagne en 2006<sup>23</sup>. En revanche, les sites *Enfield Voluntary Action*<sup>24</sup> et *ContinYou*<sup>25</sup>, des associations éducatives, estiment que le nombre de *supplementary schools* d'obédiences ethniques varie approximativement entre 2200 et 3000. Reay et Mizra estiment qu'une bonne partie d'entre elles se situe dans les districts londoniens où 60% des communautés afro-caribéennes vivant en Grande-Bretagne sont concentrées<sup>26</sup>.
- 15 Il est important de noter que les écoles communautaires désignées sous la catégorie *supplementary school* ne sont pas toutes ethniques. Les *supplementary schools* varient selon la nature de la communauté. Selon une définition descriptive, les *supplementary schools* sont des centres scolaires hors du commun créés et gérés par les communautés ethniques, culturelles ou religieuses (Sikhs, Juifs et Somaliens) vivant en Grande-Bretagne. Bien que le terme anglais 'supplementary' le suggère, ces écoles ne sont pas à proprement parler 'supplémentaires' aux écoles traditionnelles mais représentent plutôt des institutions communautaires établies en réaction au système éducatif britannique. Elles ont, en général, pour fonction de préserver un patrimoine historique/culturel/linguistique, de

compléter les lacunes des élèves (cours de soutien), enseigner une religion (enseignement confessionnel) ou de promouvoir des valeurs opposées à l'enseignement traditionnel.

- 16 Les *supplementary schools* fonctionnent en dehors des horaires des écoles traditionnelles notamment les soirs et les week ends. Avec un large éventail d'activités, les *supplementary schools* apportent un soutien qui ne peut être facilement offert dans les écoles traditionnelles étant donné la diversité de la population scolaire dans les établissements britanniques. Celles-ci comprennent des études sur l'histoire et la culture, l'enseignement de la langue maternelle, de la religion et, dans certains cas, un soutien supplémentaire dans les matières du programme national dont l'anglais, les mathématiques, et les sciences<sup>27</sup>. Elles ne sont donc pas régies par l'*Education Act* de 1994 et ne se situent pas non plus dans la lignée des innovations ou courants pédagogiques réformistes initiés par Neill Alexander (les enfants de Summerhill)<sup>28</sup> et Carl Rogers, des approches pédagogiques révolutionnaires que l'on retrouve également dans les thèses du brésilien Paulo Freire<sup>29</sup>.
- 17 Au sein de la communauté afro-caribéenne, la construction de systèmes d'éducation de base, en dehors des modalités officielles britanniques, a émergé suite aux émeutes raciales de Notting Hill en 1958<sup>30</sup>. De ces événements est née la *West Indian Standing Conference* (WISC) qui regroupait en son sein l'ensemble des communautés afro-caribéennes. Cet organisme servait d'intermédiaire entre les instances de décisions politiques et les différentes associations culturelles/religieuses afro-caribéennes, d'autant plus que son objectif principal consistait à témoigner des problèmes vécus par les communautés afro-caribéennes et à promouvoir les bonnes relations raciales entre autochtones et immigrés au sein de la société britannique<sup>31</sup>. Cependant, suivant l'éclatement de la *West Indian Federation* en 1961 et la mise en vigueur du *Commonwealth Immigration Act* en 1962, les relations entre les associations regroupés autour de la WISC et les instances politiques britanniques devinrent fragile, ce qui donna naissance à la *North London West Indian Association* (1965)<sup>32</sup>, une organisation communautaire autonome de lutte contre le racisme et la discrimination dans tous les domaines, notamment celui de l'éducation. La NLWIA s'est activée dès les années 1960 à établir des institutions scolaires communautaires—parallèlement aux structures publiques—comme lieux de résistance:

For decades, black parents have mobilized within and outside formal education systems to support the teaching of black history to their children. In Saturday and Supplementary schools up and down the country, black parents and teachers have, since the 1960s, gathered to impart their knowledge of black history and culture to their children. These early initiatives were important in preserving the subjugated knowledge of peoples, and in fostering mainstream initiatives and debates about the importance of black history as an academic subject in schools and higher educational institutions<sup>33</sup>.

- 18 Certaines communautés afro-caribéennes, notamment celles vivant à Londres, ont également formé des comités à travers le *Black Supplementary Schools Movement* (1965), le *Black Education Movement* (1969) et le *Caribbean Education and Community Workers Association* (1969) afin de lutter contre l'exclusion et le racisme institutionnel inhérent, semble-t-il, au système scolaire britannique. L'une des stratégies développées était l'établissement de *Black supplementary schools* qui, en plus de prendre en compte les programmes enseignés dans le système scolaire national, délivraient un enseignement basé sur le patrimoine historique des peuples noirs d'Afrique et des Caraïbes dans le but d'aider les élèves à établir et à maintenir leur identités ethniques et culturelles.

- 19 Les premières *Black supplementary schools* furent créées, cette même année, respectivement par John La Rose<sup>34</sup> à Haringey et le révérend Wilfred Bois à Shepherds Bush, Londres<sup>35</sup>. L'activisme de John La Rose à travers le *Black Education Movement* s'est ensuite élargi dans les districts londoniens de Haringey, Hackney, Islington, Enfield et d'autres villes britanniques telles que Birmingham et Huddersfield<sup>36</sup>. Un bref rappel indispensable s'impose à ce niveau de l'analyse. Cela concerne la concentration des communautés noires au Royaume-Uni.
- 20 En effet, la seconde guerre mondiale marque une période de grande croissance des minorités ethniques dans la société britannique, particulièrement à Londres. Adi rapporte que la compagnie de transport londonienne avait recruté beaucoup de travailleurs originaires de la Barbade, de la Trinitade et de la Jamaïque, et le Service national de Santé avait embauché des infirmières dans les Antilles britanniques et en Afrique de l'Ouest<sup>37</sup>. Beaucoup d'étudiants d'origine africaine —qui allaient plus tard former la WASU<sup>38</sup>— ayant immigré en Grande-Bretagne après la guerre s'installèrent également à Londres. Capitale impériale et lieu de formation de l'élite africaine, Londres a ainsi incontestablement servi de cadre pour l'émergence de sentiments anti-impérialistes vers la fin du XIX et le début XXe siècle. L'étude de Driver et al. corrobore ce point de vue :

The history of African and Indian nationalism cannot be fully understood without some consideration of the role of London as a site for the development of an anti-imperialist politics [...] London provided a site—among many others—for the emerging discourse of pan-Africanism. In periods of mass political unrest, spaces which had been consciously designed to symbolize imperial power could also become sites of challenge and resistance<sup>39</sup>.

- 21 Dans cette ville, bastion du mouvement panafricain, les organisations afro-caribéennes ont établi entre 1969 et 1970 six *Black supplementary schools*. Il y avait entre autres *George Padmore* (Finsbury Park) et *Albertina Sylvester Black supplementary school* (Victoria Road) créées par John La Rose et le *Black Educators Movement*, *Kwame Nkrumah School* (Hackney Black Teachers), *Marcus Garvey School et Headstart* (Black Liberation Front), et *South East London Summer School* (Black Unity and Freedom Party)<sup>40</sup>. Bon nombres des premières *Black supplementary schools* prirent les noms emblématiques des leaders panafricanistes tels que Marcus Garvey, George Padmore et Kwame Nkrumah, en hommage à leur remarquable contribution aux luttes de libération du peuple Noir, et pour garantir également une certaine tradition et continuité politique<sup>41</sup>.
- 22 L'année 1971, qui marque la publication du pamphlet de Bernard Coard, est un tournant décisif dans l'évolution des *Black supplementary schools*. Tout comme George Padmore et John La Rose, Coard s'inscrit dans la tradition afro-caribéenne d'activisme radical et révolutionnaire. À travers un pamphlet qui s'adresse à la fois aux autorités britanniques et aux communautés afro-caribéennes, Coard pointe du doigt le système éducatif britannique, s'opposant notamment à la politique de placement des enfants afro-caribéens dans les écoles pour enfants retardés (*Educationally Subnormal Schools*), avant de tirer des conclusions et recommandations. En ses termes le curriculum national ne prend pas en compte l'expérience historique et culturelle du jeune caribéen:

When the pictures, illustrations, music, heroes, great historical and contemporary figures in the classroom are all white, it is difficult for a child to identify with anyone who is not white. When in addition the word 'Black' in every story-book is synonymous with evil, then it becomes impossible for



the child to want to be Black [...] We need to open Black supplementary schools in whatever part of London, or Britain, we live, in order to give our children additional help in the subjects they need. These classes can be held on evenings and Saturday mornings [...] Through these schools we hope to make up for the inadequacies of the British school system, and for its refusal to teach our children our history and culture<sup>42</sup>.

- 23 L'injonction de Coard, en plus des conférences tenues à travers les villes britanniques, a largement stimulé une prise de conscience chez les communautés afro-caribéennes. Une manifestation concrète des retombés du pamphlet de Coard a été la création en 1976 de *Josina Machel*<sup>43</sup> supplementary school (Newington Green Advice centre) née de l'initiative des activistes de la *National Institute of Black Studies*<sup>44</sup>. À Bristol également on assiste à l'émergence en 1988 du *Black Communities Education Support Group* qui servait les communautés ethniques notamment afro-caribéennes<sup>45</sup>.
- 24 Le pamphlet de Coard a eu un impact au niveau officiel au regard des politiques d'éducation multiculturelles et multiraciales qui ont été adoptées par la suite. Néanmoins, c'est essentiellement à partir des années 1980 suite aux enquêtes conduites par les commissions Rampton<sup>46</sup> et Swann<sup>47</sup> que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le système éducatif britannique est devenue un 'impératif'. Les deux rapports, publiés respectivement en 1981 et 1985, font suite aux nombreuses récriminations exprimées par les associations afro-caribéennes à propos des insuffisances du système éducatif britannique. Tandis que le rapport Rampton révèle que les performances scolaires inadéquates des jeunes afro-caribéens relèvent du racisme et d'autres facteurs tels que la langue (l'influence du créole ou du patois jamaïcain) et l'attitude des parents afro-caribéens envers l'éducation de leurs enfants<sup>48</sup>, le rapport Swann, qui marque la fin d'une époque dans la gestion de la pluralité post-coloniale, s'interroge sur le type d'éducation dont devraient bénéficier la société britannique devenue à l'évidence multiculturelle<sup>49</sup>. Les deux rapports ont fait mention du foisonnement des *Black supplementary schools* dans leurs chapitres respectifs '*Programme for action*<sup>50</sup>' et '*The Educational Needs of Ethnic Minority Children*<sup>51</sup>' en tant qu'initiatives relevant de la situation scolaire des enfants afro-caribéens. En dépit de leurs recommandations<sup>52</sup>, « les élèves d'origine africaine (notamment afro-antillaise), étaient six fois plus, en 1998, susceptibles d'être exclus que les enfants blancs<sup>53</sup> ».
- 25 Les nombreuses litotes employées (structure des familles, déficience intellectuelle, le facteur de la langue, inadaptation scolaire) pour justifier les causes de l'échec scolaire des jeunes caribéens sont, aux yeux des communautés afro-caribéennes, tributaires de la reproduction par l'école britannique des inégalités sociales. Les causes, comme le montre Coard, relèvent plutôt du racisme et surtout de la non-prise en compte, dans le système éducatif, de la présence d'une population scolaire dite *minorité noire*<sup>54</sup>. Ainsi, par désespoir d'un changement véritable, les communautés afro-caribéennes se retournent de plus en plus vers les écoles monoculturelles, les *Black supplementary schools*.
- 26 Jusqu'à la fin des années 1990, les *Black supplementary schools* constituaient un mouvement plus ou moins « toléré », mal connu et marginalisé. Dacosta rapporte d'ailleurs qu'au début de leur émergence, les *Black supplementary schools* étaient perçus, au niveau officiel, comme des espaces susceptibles de développer des activités éducatives pouvant mener à des velléités séparatistes:

One alternative resulting from objections from the police to such 'school activity' that we created, was to run the schools in the homes of the

organizers and this also helped to reduce the costs of hiring halls...The police almost always asked us if we had any authority to run our schools... somehow, they were convinced that it was illegal for us to run our schools... They were worried that we might be fomenting some kind of insurrection or starting a revolutionary activity<sup>55</sup>.

- 27 Au cours des dix dernières années, cependant, un changement important s'est produit. On assiste de plus en plus à une floraison de *Black supplementary schools* au sein des communautés afro-caribéennes, symbolisant ainsi l'émergence d'un nouveau mouvement éducatif Noir en Grande-Bretagne. À travers certains textes officiels qui orientent le système éducatif britannique se reflète tout un éventail de mesures qui témoignent de ce développement. Par exemple, entre 2001 et 2004, le *Department for Education and Skills* a financé un programme connu sous le sigle S4 (*Supplementary School Support Service*)<sup>56</sup>. Les *Black supplementary schools* ont également attiré l'attention de l'instance britannique, *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) qui souligne que l'enseignement de l'histoire des Noirs se limite souvent à des sujets sur l'esclavage et l'immigration d'après-guerre ou la célébration du 'Mois de l'histoire des Noirs', ce qui motive les communautés noires à recourir aux *Black supplementary schools*.<sup>57</sup>
- 28 Cette marginalisation de l'histoire des minorités noires semble être à l'origine de la reconfiguration des mécanismes de résistance. La création récente de l'association nationale des *Black supplementary schools* en est une parfaite illustration. En guise de rappel, cette dernière a vu le jour au début des années 1980 sous la direction de John La Rose. L'association est restée en veilleuse jusqu'à la fin des années 1990 avant d'être rebaptisé, en 2007, *National Association of Black Supplementary Schools*, une instance se chargeant du vécu et de la gestion éducative des jeunes afro-caribéens. Ladite association témoigne d'un véritable mouvement éducatif dont l'objectif est d'être une plateforme où les parents et les membres de la communauté d'origine afro-caribéennes peuvent trouver de l'aide concernant l'éducation de leurs enfants dans leur localité respective ; d'encourager la coopération et l'interaction entre les écoles communautaires afro-caribéennes ; de promouvoir la visibilité et l'accessibilité des différentes *Black supplementary schools* existantes en Grande-Bretagne ; d'encourager toutes les *Black supplementary schools* à inclure et à privilégier l'histoire africaine dans leur curriculum ; d'unir les *Black supplementary schools* se situant dans la même localité et les faire travailler ensemble sur des objectifs et projets éducatifs à long terme<sup>58</sup>.
- 29 Les objectifs du *National Association of Black supplementary schools* témoignent d'un mouvement d'une posture panafricaine et qui, pour des motifs tant idéologiques qu'éducatifs, tente de créer un lien fonctionnel avec les communautés noires, bref de mettre en place un réseau éducatif associant l'ensemble de la diaspora noire en Grande-Bretagne. La partie suivante se propose d'examiner le fonctionnement et surtout les fondements idéologiques/philosophiques des *Black supplementary schools*.

## Organisation pédagogique et philosophie

- 30 Les *Black supplementary schools* sont des initiatives par et pour la communauté afro-caribéenne. Autrement dit ce sont des projets éducatifs autogérés et participatifs d'autant plus que les membres de la communauté participent activement à la gestion et à l'organisation pédagogique et à divers titres. Il n'y a pas d'hierarchie dans les *Black supplementary schools*. Car les parents sont tantôt membres du conseil d'administration,

tantôt personnes ressources, tantôt représentant de l'ensemble des parents<sup>59</sup>. Dès lors, le pouvoir au sein de ces écoles, c'est à dire les choix pédagogiques, l'orientation et la gestion, appartient à l'ensemble de la communauté ethnique. Souvent non-subventionnées par les autorités locales, les *Black supplementary schools* préfèrent se donner elles-mêmes des règles, plutôt que de se les voir imposer de l'extérieur.

- 31 En règle générale, les *Black supplementary schools* privilégient les groupes d'élèves multi-âge au regroupement par classes. Les élèves sont individuellement répartis au sein d'une même classe puis organisés en groupe à travers des ateliers artistiques. À en croire l'étude sociologique de Reay et Mirza, le multi-âge tend à refléter une micro société où enfants et adultes apprennent à travailler en groupe. Les enfants en groupe multi-âge, ajoutent-ils, sont exposés à de nombreuses occasions d'apprentissage qu'ils ne peuvent pas vivre en groupe homogène<sup>60</sup>.
- 32 Les *Black supplementary schools* adhèrent à l'*afrocentricité*, une idéologie centrant la pensée sur l'Afrique elle-même et où l'africain se voit comme un agent et un acteur dans l'histoire humaine<sup>61</sup>. Cette conception éducative est dominante aux Etats-Unis où est défendue une position multiculturaliste souvent radicale aboutissant à la création d'écoles ethniques. Pour rappel, les thèses de la pédagogie afrocentriste ont été développées dans les années 1930 par Carter G. Woodson qui, à travers son ouvrage *The Mis-education of the Negro*, critique le système éducatif américain tout en soulignant que les enfants issus des communautés noires sont culturellement endoctrinés plutôt qu'éduqués<sup>62</sup>. Les thèses de Woodson ont été par la suite reprises par Du Bois qui, à son tour, soulignait la nécessité d'une prise en compte de l'histoire des Noirs dans les programmes d'enseignement:

Negroes must know the history of the Negro race in America, and this they will seldom get in white institutions. Their children ought to study textbooks like Brawley's "Short History," the first edition of Woodson's "Negro in Our History," and Cromwell, Turner, and Dykes' "Readings from Negro Authors." [...]. They ought to celebrate Negro Health Week and Negro History Week. They ought to study intelligently and from their own point of view, the slave trade, slavery, emancipation, Reconstruction and present economic development<sup>63</sup>.

- 33 De nos jours, la philosophie qui sous-tend la pédagogie afrocentriste est popularisée par Molefi Asante qui estime que les curricula du système éducatif anglo-saxon sont infiltrés par des valeurs qui servent les intérêts particuliers des groupes dominants (les WASP)<sup>64</sup>. À cet égard, Asante prône le « recentrage » des programmes scolaires sur les grands moments de l'histoire africaine, pour créer chez l'enfant noir un nouvel enthousiasme et un « sentiment de responsabilisation » vis-à-vis de son groupe d'appartenance<sup>65</sup>. Les travaux de Sefa Dei qui s'inscrivent dans le contexte canadien viennent d'une part renforcer les propositions d'Asante en exposant les déficiences du système éducatif de l'Ontario envers les enfants noirs et d'autre part s'attachent à définir un certain nombre de tache pour faciliter l'intégration de ces derniers au sein du dit système éducatif<sup>66</sup>. Dès lors, l'afrocentricité conteste assez radicalement certains traits qu'elles croient déceler dans les systèmes éducatifs des sociétés occidentales manifestement multiculturelles.
- 34 L'approche *afrocentrique* dans les *Black supplementary schools* vise à renverser les processus de marginalisation<sup>67</sup>. Avec une pédagogie souvent basée sur l'héritage culturel et historique de la communauté noire, les *Black supplementary schools* reposent, d'une part, sur l'idée que l'enfant ne peut être éduqué en dehors de sa sphère culturelle, l'objectif

étant ainsi la transmission cohérente de valeurs dans une identité symbolique forte<sup>68</sup>. Le curriculum *afrocentrique* reste ainsi la seule option pour résister à l'assimilation qui cherche à détruire les derniers vestiges de leur identité et de leur solidarité de groupe. Car à travers ce dernier, les absents de l'histoire deviennent sujets d'histoire<sup>69</sup>. Autrement dit, les aspirations et les références identitaires propres à la communauté afro-caribéenne sont reflétées dans les contenus, ce qui tend à renforcer la constitution de leur mémoire historique.

- 35 En tant qu'espaces de construction identitaire, d'affirmation des valeurs historico-culturelles, sous la bannière de la *négritude*, les *Black supplementary schools* visent à éviter ou à amoindrir la rupture du lien avec la communauté noire, bref à renouer les liens brisés<sup>70</sup>. Plus que de simples lieux d'éducation «supplémentaire», les *Black supplementary schools* représentent depuis leur émergence dans les années 1960 des institutions communautaires d'importance vitale où se produisent et se reproduisent la culture et l'identité noire<sup>71</sup>. Si les *Black supplementary schools* peuvent être perçues comme une mesure transitoire visant à réduire le taux de décrochage ou permettant d'acquérir les repères nécessaires pour réussir dans les institutions de la majorité, force est de constater qu'une tradition politique — l'idéal panafricain— est à la base de leur existence:

While the Black Voluntary School Movement can be regarded as emerging from a general desire on the part of the Black population for their children to succeed educationally and economically, it is also sustained by well-established and sophisticated political philosophies that have, over the last hundred years, helped Black people to order and explain their social experiences, to channel their anger and rejection, and to seek political solutions<sup>72</sup>.

- 36 C'est donc dans les rapports de domination lié à l'esclavage ou à la décolonisation qu'à émergé les *Black supplementary schools* qui permettent aux communautés afro-caribéennes de puiser dans leurs références historiques et culturelles les éléments de justification de pratiques éducatives qui, en effet, ont un caractère communautariste. C'est également autour de ces institutions communautaires que se forment et se maintiennent les réseaux sociaux qui constituent la diaspora noire en Grande-Bretagne.

## Conclusion

- 37 Les contestations ethniques étant souvent perçues comme rétrogrades, certaines études portant sur le multiculturalisme britannique, n'écartent pas l'idée que les *Black supplementary schools* relèvent d'une dérive communautariste. Autrement dit, elles constituent une hérésie face à « l'hybridité ethnique considérée à la fois comme un marqueur et comme un élément crucial du processus d'intégration à la société hôte<sup>73</sup> ». Vu sous l'angle de la communauté afro-caribéenne, les *Black supplementary schools* relèvent plutôt de logiques identitaires. Elles se fondent sur le fait que le système éducatif britannique reproduit l'organisation sociétale qui repose sur la dialectique minorité/majorité, dominé/dominant.
- 38 Au regard de la philosophie qui les sous-tend, les *Black supplementary schools* sont profondément liés à l'auto-détermination<sup>74</sup>, à la restauration d'une identité africaine sans cesse menacé par l'hégémonie culturelle occidentale qui, à travers l'école, cherche à tisser de l'appartenance au sein du collectif national. Dans cette optique, les *Black supplementary*

*schools* peuvent être conçues comme des initiatives d'inspiration panafricaines d'autant plus que la 'tradition panafricaine' est ce qui permet de produire un sentiment d'unité et d'action entre les Noirs de la diaspora, une tentative consciente et délibérée de créer des liens de solidarité basés sur l'expérience commune imposée par l'esclavage et ses conséquences.

---

## NOTES

1. Goulbourne, Harry, *Race Relations in Britain since 1945*, Londres Macmillan Press, 1998, p.112.
2. Modood, Tariq & May, Stephen, "Multiculturalism and Education in Britain: An Internally Contested Debate", *International Journal of Educational Research*, 2001, 35(3) : 305-317.
3. DES (Department of Education and Science, *The Rampton Report*, 1981; DES (Department of Education and Science, *The Swann Report*, 1985.
4. Taylor, Charles, «Quiproquos et malentendus: le débat communautariens-libéraux », in André Berten, Pablo Da Silveira & Hervé Pourtois (dir.), *Libéraux et communautariens*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, pp.87-119.
5. Schecker, Cherry, *La communauté : Histoire critique d'un concept dans la sociologie anglo-saxonne*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.12.
6. En France, le clan des « républicains » est incarné par Régis Debray, Alain Finkielkraut et Dominique Schnapper pour ne citer que ceux-là. Quant au clan des « démocrates », il trouve son expression la plus saisissante chez François Dubet, Alain Touraine, Michel Wieviorka (voir Debreucq, Eric, « Un certain attachement : Citoyenneté multiculturelle et éducation », *Le Télématique*, 2001, 20 : 75-102).
7. Voir Taylor, Charles, «Quiproquos et malentendus: le débat communautariens-libéraux », *op. cit.*
8. Germain, Lucienne et Lassalle, Didier (dir), *Communauté(s), communautarisme(s) : Aspects comparatifs*, Paris, L'Harmattan, 2008, p.18.
9. Pierre André Taguieff cité par Germain et Lassalle, 2008, p.18.
10. Michael Sandel cité par Honneth, Axel, « Les limites du libéralisme: De l'éthique politique aux Etats-Unis aujourd'hui », in André Berten, Pablo Da Silveira & Hervé Pourtois (dir.), *Libéraux et communautariens*, *Ibid*, p.366.
11. Taylor et Kymlicka, par exemple, placent la reconnaissance des cultures « autres » au cœur de la raison d'être du multiculturalisme.
12. « L'expression *supplementary school* a pris le dessus sur celle de *Saturday school* au début des années 1980 quand certaines écoles ont commencé à opérer durant les jours ouvrables et les vacances scolaires », Reay, D. and Mirza, H. S., "Uncovering Genealogies of the Margins: Black Supplementary schooling", *British Journal of Sociology of Education*, 1997, 18(4) : 477-499.
13. Terme arabe qui signifie 'école' où l'on enseigne les préceptes de l'Islam.
14. Chevannes, Mel & Reeves, Frank, "The Black Voluntary School Movement : Definition, Context and Prospects, in B. Troyna (dir.), *Racial Inequality in Education*, London, Tavistock, 1987, pp.147-169.
15. Hall, Stuart, "Cultural Identity and Diaspora", in William, Patrick & Chrisman, Laura. (eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. New York: Columbia University Press, 1994. pp.

392-403. Voir aussi Gilroy, Paul, *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*, Cambridge, Harvard University Press, 1993.

16. Goulbourne, Harry, *Caribbean Transnational Experience*, London, Pluto Press, 2002, pp. 16-18.

17. Goulbourne, Harry, « Familles caribéennes en Grande-Bretagne » in « Diasporas caribéennes », *Revue Hommes et Migrations*, mai-juin 2002, 1237 : 70-81.

18. Goulbourne, Harry, *op, cit*, pp. 84-85.

19. Stone, Maureen, *The Education of the Black Child in Britain: The Myth of Multiracial Education*, Glasgow, Fontana, 1981, pp.148-173; Hickman, Mary, "Integration or Segregation? The Education of the Irish in Britain in Roman Catholic Voluntary-Aided Schools", *British Journal of Sociology of Education*, 1993, 14(3) : 285-300 ; Reay, Diane and Mirza, Heidi Safia, "Uncovering Genealogies of the Margins: Black Supplementary Schooling", *British Journal of Sociology of Education*, 1997, 18(4) : 477-499.

20. Hickman, *op, cit*.

21. Chevannes, Mel & Reeves, Frank, "The Black Voluntary School Movement: Definition, Context and Prospects", *op, cit*. Voir aussi Dove, Nah., "The Emergence of Black Supplementary Schools: Resistance to Racism in the United Kingdom", *Urban Education*, 1993, 27(4) : 430-447.

22. DES (Department of Education and Science, The Swann Report, 'The Changing Nature of the Debate', 1985, pp.205-206.

23. Adonis, Andrew, "Supporting Role", *Education Guardian*, April 26, 2006. <http://www.guardian.co.uk/education/2006/apr/26/schools.uk2>. Voir aussi Migrant and Refugee Communities Forum <http://migrantforum.org.uk/integrating-migrant-children/>. Consulté le 5 février 2013.

24. <http://www.enfieldva.org.uk/#/suppschools/4528092956>. Consulté le 15 avril 2013.

25. [http://www.continyou.org.uk/what\\_we\\_do/supplementary\\_education/about\\_us/what\\_are\\_supplementary\\_schoo](http://www.continyou.org.uk/what_we_do/supplementary_education/about_us/what_are_supplementary_schoo). Consulté le 15 avril 2013

26. Reay, Diane and Mirza, Safia, "Spaces and Places of Educational Desire: Rethinking Black supplementary schools as a New Social Movement", *Sociology*, 2000, 3 : 521-544.

27. Cronin, Abby, "Supplementary Schools: Their Role in Culture maintenance, identity and underachievement", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1984, 1(3).

28. Selon Forquin, l'éducation anti-autoritaire de Neill, coupe l'enfant de ses racines historiques et humaines et l'enferme délibérément dans la sauvagerie. Forquin, Jean-Claude, *Ecole et culture: Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, Deboeck-Universite, 1989, p.52.

29. Freire, Paulo, *The Pedagogy of the oppressed*, New York, The Continuum, 1997.

30. Chevannes, Mel & Reeves, Frank., "The Black Voluntary School Movement : Definition, Context and Prospects", *op, cit*

31. Dabydeen, David, Gilmore, John & Jones, Cecily (dir.), *The Oxford Companion to Black British History*, New York, Oxford University Press, 2007, pp.518-519.

32. Dacosta, Cornél, *Ideology and Practice within the Black Supplementary School Movement*, Doctoral thesis, University of Surrey, 1987, pp.131-132.

33. Dabydeen, David, Gilmore, John & Jones, Cecily (dir.), *op, cit*, p.viii.

34. Originaire de Trinidad, John La Rose (1927-2006) - contemporain de C.L.R. James- est un activiste politique et culturel dans les communautés noires en Grande-Bretagne. Fondateur de la maison d'édition New Beacon Books, du mouvement des artistes caribéen (Caribbean Artist Movement) et du mouvement des parents Noirs (Black Parents Movement), John La Rose s'inscrit dans la tradition caribéenne d'activisme radical et révolutionnaire initiée par Padmore et C.L.R. James. Voir Brian, W. Alleyne, *Radicals Against Race : Black Activism and Cultural Politics*, Oxford, Berg, 2002, pp. 125-127 ; Bourne, Jenny, « John La Rose 1927-2006 », *Institute of Race Relations*, March, 2006. <http://www.irr.org.uk/news/john-la-rose-1927-2006/>.

35. Caribbean Studies Black and Asian History in the UK, "Black Education Movement and Black Supplementary Schools Movement", Consulté le 7 février 2013. <http://www.casbah.ac.uk/cats/archive/222/GPIA00003.html>.
36. Myers, K and Grosvenor, I, "Exploring Supplementary Education: Margins, Theories and Methods", *Journal of the History of Education Society*, 2011, 40(4) :501-521.
37. Adi, Hakim, *The History of the African and Caribbean Communities in Britain*, London, Hodder Children's Books, 1995, p.42.
38. La WASU (West African Student's Union) est une association d'étudiants à caractère nationaliste qui a émergé en 1925 à Londres. Composée d'étudiants d'origine africaines dont Kwame Nkrumah et Jomo Kenyatta, la WASU avait surtout pour objectif de regrouper toute la Diaspora noire au Royaume-Uni dans la lutte pour l'indépendance et la propagation de l'idéologie du panafricanisme. Elle est à l'origine de la tenue du Congrès de Manchester en 1945. Voir Adi, Hakim, *West Africans in Britain 1900-1960: Nationalism, Pan-Africanism and Communism*, London, Lawrence & Wishart, 1998, pp.32-36.
39. Driver, Felix et Gilbert, David (dir.), *Imperial Cities : Landscape, Display and Identity*, Manchester, Manchester University Press, 1999, p.13. Voir également Schmeer, Jonathan, *London 1900: The imperial metropolis*, New Heaven, Yale, 1999, p.204.
40. George Padmore Institute Archive Catalogue. Consulté le 27 juin 2013 via <http://www.georgepadmoreinstitute.org/archive/collection/black-education-movement>.
41. Leader Noir du XXe siècle, Marcus Garvey (1887-1940) est tantôt décrit tantôt comme un prophète tantôt comme le précurseur du panafricanisme radical. Bien qu'il ait été boudé par la plupart des ses congénères dont Du Bois, Garvey a eu un impact considérable sur les mouvements politiques noirs en Grande-Bretagne. Quant à George Padmore (1902-1959) - communiste puis panafricaniste-, il fut, avec Nkrumah, l'un des principaux artisans du congrès panafricain de Manchester en 1945, lequel mit en branle le processus de décolonisation en Afrique. Enfin Kwame Nkrumah (1909 -1972) - père de l'indépendance du Ghana - est le précurseur du panafricanisme continental, projet qui l'a propulsé sur l'échiquier international et l'a inscrit dans la mémoire collective africaine au dessus des autres leaders politiques de sa génération. Voir Adi, Hakim & Sherwood, Marika, *Pan-African History: Political figures from Africa and the Diaspora since 1787*, London, Routledge, 2003, pp. 76-81; pp.143-146; pp.152-157.
42. Coard, Bernard, *op, cit*, pp.30-39.
43. Josina Muthemba Machel (1945-1971) est un illustre personnage dans l'histoire sociale et politique moderne du Mozambique. L'école *Josina Machel Supplementary School*, souligne Jones, est dédiée à sa mémoire pour son grand combat pour l'indépendance de son pays, la justice, la liberté et l'égalité. Jones, Valentino, *We are our Own Educators! Josina Machel: From Supplementary to Black Complementary School*, London, Karia Press, 1986, p.vii.
44. Jones, Valentino, *ibid*, pp.-6-8.
45. Voir *Black Communities Education Support Group*: <http://www.accessiblewebdesign.co.uk/clients/bcesg/>
46. DES (Department of Education and Science), *West Indian Child in Our Schools, Rampton Report*, Londres, HMSO, 1981.
47. DES, *Education for All, Swann Report*, Londres HMSO, 1985.
48. DES, *Rampton Report, op, cit*, pp.22-25.
49. DES, *Swann Report, op, cit*, pp.200.
50. DES, *Rampton Report, op, cit*, p.80.
51. DES, *Swann Report, op, cit*, pp.201-202.

52. Le *Rapport Rampton* recommande que les écoles traditionnelles britanniques travaillent avec les *Black Supplementary Schools*; le *Rapport Swann* prône surtout un modèle d'éducation multiculturelle.
53. BBC News, 'Black pupils exclusion gap closing », 7 Mars 2005. Voir aussi Finding, S., « Hors de l'établissement, point de salut: les exclusions scolaires au Royaume-Uni », *Mémoire(s), Identité(s), Marginalité(s) dans le Monde Occidental Contemporain, Cahiers du MIMMOC*, 2006, 1, <<http://mimmoc.revues.org/117>>.
54. Coard, Bernard, *op, cit*, pp.26-29.
55. Interview réalisée par Dacosta, *op, cit*, pp.149-150.
56. Department for Children, Schools and Families, *op, cit*, p.41.
57. Qualification and Curriculum Authority, *History 2004/5 Annual Report on Curriculum and Assessment*, 2005.
58. National Association of Black Supplementary Schools 'History/Aims and Objectives', consulté le 26 juin 2013 <<http://www.nabss.org.uk/#/historyaims-objectives/4551182236>>.
59. Dacosta, *op, cit*, pp.363-365.
60. Reay, Diane and Mirza, H. Safia, "Uncovering Genealogies of the Margins: Black Supplementary schooling", *op, cit*.
61. Asante, Molefi, *Afrocentricity: The Theory of Social Change*, Chicago, African American Images, 2003, pp.2-4.
62. Woodson, Carter G., *The Mis-Education of the Negro*, USA, The Associated Press, 1933, pp.11-14.
63. DuBois, W. E. Burghardt, "Does the Negro Need Separate Schools?" *Journal of Negro Education*, 1935, IV(3) : 328-329.
64. Verharen, Charles C., "Molefi Assante and an Afrocentric Curriculum", *Western Journal of Black Studies*, 2000, 24 : 223-238.
65. Asante, Molefi, "Afrocentric Curriculum", *Educational Leadership*, 1991, 49(5) : 28-31.
66. Dei, George Sefa, "Examining the Case for African-centered Schools in Ontario", *McGill Journal of Education*, 1995, 30(2) : 179-198. Voir aussi Dei, George Sefa & Kampf, Arlo, *New Perspectives on African-Centered Education in Canada. Ontario: Canadian Scholars' Press*, 2013, pp. 167-171.
67. Kifano, S., "Afrocentric Education in Supplementary Schools: Paradigm and Practice at the Mary McLeod Bethune Institute", *The Journal of Negro Education*, 1996, 65(2) : 209-218.
68. Cronin, Abby, *op, cit*.
69. Dei, George, "Afrocentricity: A cornerstone of pedagogy", *Anthropology & Education Quarterly*, 1994, 25 : 3- 28.
70. Cronin, Abby, *op, cit*.
71. Cronin, Abby,, *op, cit*.
72. Chevannes, Mel & Reeves, Frank., "The Black Voluntary School Movement : Definition, Context and Prospects, *op, cit*.
73. Lassalle, Didier, «Mixité et hybridité ethniques et culturelles au Royaume-Uni : un défi pour le multiculturalisme britannique», *Cahiers du MIMMOC - Mémoire(s), Identité(s), Marginalité(s) dans le Monde Occidental Contemporain*, No 4, 2007.
74. L'idée d'auto-détermination, ici, n'entraîne pas une logique univoque d'abandon de la culture scolaire dominante.



---

## RÉSUMÉS

À la suite des débats suscités par le pamphlet de Bernard Coard (1971) et les rapports Rampton (1981) et Swann (1985), la Grande-Bretagne a connu une véritable floraison de *Black supplementary schools*. Marginalisées et mal connues, ces 'écoles' sont des espaces éducatifs créés et gérés par les communautés afro-caribéennes vivant en Grande-Bretagne. Cette contribution, qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche consistant à étudier les initiatives panafricaines dans les diasporas noires aux États-Unis, en Grande-Bretagne et au Canada, vise à explorer à lumière d'une approche à la fois historique et sociologique les *Black supplementary schools* qui, de nos jours, témoignent d'un véritable 'communautarisme scolaire'.

## INDEX

**Index géographique** : Grande-Bretagne

**Keywords** : communitarianism, school, education

**Mots-clés** : communautarisme, école, éducation

**Thèmes** : identité, immigration, culture, communauté

**Index chronologique** : contemporaine