

Comité Scientifique international :

Mme Johanne LEBRUN (Université de Sherbrooke - Canada)
Mme Lucile RABEARAMANANA (Université d'Antananarivo - Madagascar)
M. François AUDIGIER, (Université de Genève - Suisse)
M. Balveer ARORA (Jawaharlal Nehru University, New Delhi - India)
M. Dominique BARJOT (Université Paris-Sorbonne - Paris IV)
M. Jean Michel DEWAILLY (professeur honoraire des Universités)
M. Pierre-Éric FAGEOL (Université de La Réunion)
M. Thierry GAILLAT (Université de La Réunion)
M. Sylvain GENEVOIS (Université de La Réunion)
M. Eric JENNINGS (University of Toronto - Canada)
M. Eric MORIER-GENOUD (Queen's University Belfast - Royaume-Uni)
M. Michel PETIT (Université Paris XII - Crêteil)
M. Claude PRUDHOMME (Université Lyon 2 - Lumière)
M. Lalasoa Jeannot RASOLOARISON (Université d'Antananarivo - Madagascar)
M. Thierry SIMON (Université de La Réunion)

Comité de Lecture :

Mme Catherine FOURNET-GUERIN (Institut de Géographie Université Paris-Sorbonne)
Mme Bénédicte GASTINEAU (Démographe IRD - Marseille)
Mme Marie Annick LAMY-GINER (Université de La Réunion)
Mme Claire MESTRE (Médecin, anthropologue - Université Bordeaux II)
Mme Faranirina RAJAONAH (Université Paris VII - Diderot)
M. Didier BENJAMIN (Professeur en CPGE - La Réunion)
M. Fabien BRIAL (Université de La Réunion)
M. Fabrice FOLIO (Université de La Réunion)
M. Jean FREMIGACCI (Université Paris I - Panthéon-Sorbonne)
M. Jérôme FROGER (Université de La Réunion)
M. Christian GEMANAZ (Université de La Réunion)
M. Christophe GIUDICE (Université de Toamasina - Madagascar)
M. Jean-François KLEIN (Université Bretagne Sud)
M. Tovonirina RAKOTONDRAIBE (Université de Toamasina - Madagascar)
M. Richard RANARIVONY (Université d'Antananarivo - Madagascar)
M. Célestin RAZAFIMBELO (École Normale Supérieure - Antananarivo - Madagascar)
M. Olivier ROUX (Université de La Réunion)
M. Vincent SCHWEITZER (Académie Nancy-Metz)
M. Samuel SANCHEZ (Université Paris I - Panthéon-Sorbonne)

Direction de Publication

Frédéric GARAN / Pierre-Eric FAGEOL
(Université de La Réunion)

Secrétaire générale de rédaction

Myriam DORIATH (APHG-OI)

Contact : garan.frederic@yahoo.fr

Photos de couverture

Couverture : Photographie, Collège Saint-Michel, vers 1930
Source : Programme Histoire et Mémoire de l'École à La Réunion (PHMER)
Raoul Lucas, Laboratoire CEMOI, EA 13, Université de La Réunion

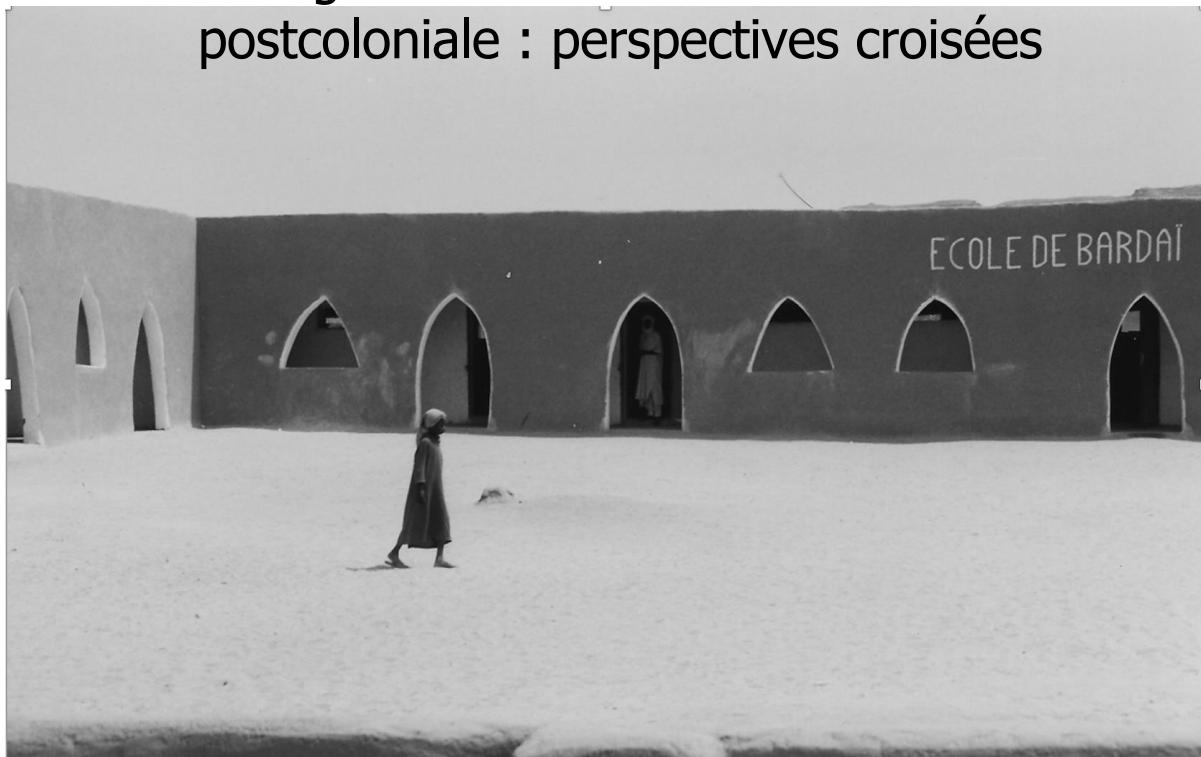
4ème de couverture : Stagiaires ivoiriens
avec des représentants de la librairie Istra
Photographie prise à Paris le 9 juillet 1959. Source : Fonds Koutia

Sciences Humaines
Sud-Ouest de l'océan Indien

Numéro 24

TSINGY

L'enseignement en situation coloniale et
postcoloniale : perspectives croisées



Une école à Bardaï, Tibesti, après sa réhabilitation, (Photo : Thierry Simon, 1994)
[Fig. 3 de article « De la coopération éducative française au Tchad et au Mali (1992-2000) :
expériences d'un acteur », Thierry Simon, p. 87]

Le présent ouvrage est imprimé en 200 exemplaires.
Sa reproduction partielle ou totale est protégée par les droits d'auteurs
et ne peut être réalisée sans l'approbation de l'éditeur.
(2^{ème} semestre 2021 Éditions ProMedia)

SOMMAIRE

• Le billet de l'APHG-OI	5
• Éditorial	6

Dossier :

L'enseignement en situation coloniale et postcoloniale : perspectives croisées, sous la direction de Pierre-Éric Fageol

•Pierre-Éric FAGEOL, <i>Introduction</i>	9
•Christine MUSSARD, <i>La rentrée des classes, un événement dans la guerre d'Algérie</i>	13
•Raoul LUCAS, <i>Le collège Saint-Michel de Tananarive et l'accès des jeunes réunionnais à l'enseignement secondaire</i>	25
•Héloïse KIRIAKOU, <i>« L'école du peuple » : un projet d'éducation alternatif au Congo-Brazzaville</i>	41
•Jean-Lémon KONE, <i>Comment l'indépendance accéléra la carrière de maîtres africains : micro histoire connectée du cas de Koutia Lémon, instituteur de Côte d'Ivoire (1940-1974)</i>	57
•Thierry SIMON, <i>De la coopération éducative française au Tchad et au Mali (1992-2000) : expériences d'un acteur</i>	79
•Stéphane MINVIELLE, <i>Les récits d'élèves calédoniens et vanuatais sur la période coloniale</i>	95

Varia :

•Angelo DJISTERA, <i>Capital éducatif en Afrique francophone : Une analyse comparative entre Madagascar et Maurice</i>	113
---	-----

Document :

•Patrick MOUGENET, <i>France/Algérie : la rentrée scolaire de 1956 vue par les actualités cinématographiques, un cas d'École ?</i>	123
---	-----

Recensions :

•Idriss SOUNE-SEYNE, Ching-Wei CHANG et Nathalie WALLIAN, <i>La danse du lion dans la communauté sinoise réunionnaise et à Taïwan. Étude des pratiques de médiation interculturelle</i> . Saint-Denis : PUOI, 2020, 342 p. (Patricia GRONDIN).	141
•Pierre-Éric FAGEOL, <i>Identité coloniale et sentiment d'appartenance nationale sur les bancs de l'école à La Réunion (1870-1946)</i> . Saint-Denis : PUOI, 2020, 280 p. (Raoul LUCAS).	143

LE BILLET DE L'APHG-OI

« Cas d'école ». Tel est le beau titre donné par notre collègue Patrick Mougenet à son article consacré à la rentrée scolaire de 1956 en Algérie. Sa contribution est issue du partenariat conclu entre *Tinsgy* et l'APHG-OI pour rapprocher l'enseignement secondaire de la recherche. Notre association invite tous les professeurs à alimenter la rubrique « documents » des numéros thématiques de la revue. C'est ce que propose ici Patrick Mougenet, qui décrypte brillamment un film d'actualité portant sur la rentrée scolaire dans le contexte de la guerre d'Algérie. Confrontation des sources, mise en évidence des stratégies de communication, contextualisation des informations : *in fine*, l'auteur engage enseignants et élèves à analyser les sources en historien ; tel le sens de ce décryptage, « cas d'école » !

Nul doute que les historiens de demain se pencheront avec autant d'intérêt sur notre actualité, celle d'une rentrée placée une nouvelle fois sous le signe de la pandémie liée au coronavirus Covid-19. Cas d'école, s'il en est, des multiples défis posés à l'enseignement en temps de crise. Situation vertigineuse pour les adolescents dont la transition vers l'âge adulte se trouve tout à coup bouleversée par les incertitudes de la situation présente qu'aggravent encore leurs inquiétudes sur le réchauffement climatique. Le rapport au cours d'histoire s'en trouve-t-il modifié ? Il est impossible, pour l'heure, de répondre à cette question. Pourtant, il semble que la conscience de vivre une période inédite favorise chez nos élèves la compréhension du passé et qu'elle stimule leur curiosité ; réciproquement, l'acquisition d'une culture historique facilite la mise à distance d'une actualité particulièrement anxiogène.

Ce recul critique est bien nécessaire au lycée, où cette rentrée n'est décidément pas comme les autres. Saluons d'abord la sortie des « adaptations de programme » dans les départements et régions d'outre-mer (*B.O.* n° 30 du 29 juillet 2021). Depuis 2000, l'APHG contribue par ses propositions à l'élaboration de ces programmes adaptés. L'association participera aussi à la réflexion émergente sur la contextualisation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie à La Réunion.

Mais, la rentrée dans les lycées est surtout dominée par la nouvelle réforme du baccalauréat. Comme d'autres associations disciplinaires, l'APHG s'inquiète des conséquences du renforcement du contrôle continu (relation enseignants/élèves, valeur nationale du diplôme, égalité des chances...). En tout cas, elle continuera à porter le projet d'une école humaniste et démocratique permettant à chaque futur citoyen de devenir acteur de la République.

L'Association des professeurs d'histoire et de géographie de l'océan Indien vous souhaite une excellente rentrée 2021.

Pour le président de l'APHG-OI,
Myriam DORIATH,
secrétaire générale de l'association.

ÉDITO

Le sommaire de ce nouveau numéro surprendra peut-être les fidèles de *Tsingy* du fait de la place relativement modeste accordée aux études sur l'océan Indien. Pierre-Éric Fageol a souhaité aborder les questions de l'enseignement et de l'éducation sous l'angle comparatif entre tous les anciens territoires coloniaux. Le hasard des propositions a fait que le volet postcolonial que nous présentons aujourd'hui a plus inspiré les auteurs en dehors de la zone. Le prochain numéro, qui complètera le dossier en se centrant sur la période coloniale permettra de rééquilibrer géographiquement le regard au profit de l'océan Indien.

Consacré aux questions d'éducation en milieu colonial, le numéro 24 de *Tsingy* a, pourrais-je dire, tout naturellement été publié dans le cadre d'un partenariat avec le laboratoire ICARE (Institut Coopératif Austral de Recherches en Education), INSPE/Université de La Réunion, et avec l'APHG-OI (Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie - Océan Indien). Qu'il me soit donc permis de remercier Christian Ollivier, directeur d'ICARE et Bernard Hay, président de l'APHG-OI, pour leur soutien et leur aide à la publication.

Nous inaugurons également un autre partenariat avec les éditions Maisonneuve & Larose / Hémisphères qui se sont proposées d'assurer la diffusion de notre revue en France, élément qui nous a toujours posé problème depuis notre position périphérique à Madagascar, malgré les relais réunionnais. Un partenariat tout indiqué puisque Maisonneuve & Larose / Hémisphères a lancé depuis 2020 une « collection malgache » (voir page 112), dans laquelle se trouve déjà les ouvrages de deux membres de notre comité de lecture (*Lettres de Tananarive, Jean Beigbeder à son père, 1924-1927*, Claire-Lise Lombard et Faranirina Rajaonah ; *Pennequin, le « sorcier de la pacification* », Jean François Klein).

Ce numéro voit d'autre part apparaître les rubriques « Document » et « Recensions ». Pour la première de ces nouvelles rubriques, il s'agira, comme le fait Patrick Mougeret avec les actualités de 1956 pour la rentrée des classes en Algérie, de présenter un document source, dans le cadre d'une analyse scientifique, mais aussi dans la perspective d'une utilisation avec des lycéens ou des étudiants. Les « recensions » seront l'occasion de découvrir des ouvrages consacrés à l'océan Indien. Pour cette première, nous avons choisi deux publications des PUJO, les jeunes Presses Universitaires IndianOcéaniques (Université de La Réunion) qui ont déjà trouvé un rythme de publication très soutenu et pluridisciplinaire.

Bonne lecture !

Frédéric Garan
Directeur de Publication

Dossier

**« L’enseignement en situation coloniale
et postcoloniale : perspectives croisées »**
sous la direction de Pierre-Éric Fageol

Responsable scientifique du numéro

Pierre-Éric FAGEOL

Université de La Réunion, ICARE (EA 7389)

Comité d'expertise

Pascale BARTHÉLÉMY, ENS Lyon, LARHRA (UMR5190)

Thierry GAILLAT, Université de La Réunion, ICARE (EA 7389)

Frédéric GARAN, Université de La Réunion, OSOI (EA 12)

Sylvain GENEVOIS, Université de La Réunion, ICARE (EA 7389)

Claude PRUDHOMME, Université Lumière-Lyon 2, LARHRA (UMR5190)

Célestin RAZAFIMBELO, ENS Antananarivo, CIRD

Rebecca ROGERS, Université Paris-Descartes, CERLIS (UMR 8070)

Nathalie WALLIAN, Université de La Réunion

INTRODUCTION

La constitution du comité d'expertise rend compte des perspectives croisées que nous avons souhaité mettre en œuvre pour l'élaboration de ce double volet autour de l'enseignement en situation coloniale et postcoloniale. Historiens et historiennes, sociohistorien, sociolinguistes, didacticiens et didacticiennes se sont associés pour permettre d'élargir et d'enrichir le spectre des questionnements scientifiques sur une question d'actualité et en débat depuis quelques années. Que l'ensemble des collègues soient ici remerciés pour leur travail d'évaluation et les conseils prodigues aux contributeurs. Ils ont prouvé que le décloisonnement des champs épistémiques permet de recadrer et réinterroger des concepts parfois « nomades » qui selon Edgar Morin gagnent à transgresser parfois certaines frontières académiques :

« Les concepts voyagent et il vaut mieux qu'ils voyagent en sachant qu'ils voyagent. Il vaut mieux qu'ils ne voyagent pas clandestinement. Il est bon aussi qu'ils voyagent sans être détectés par les douaniers ! En fait, la circulation clandestine des concepts a quand même permis aux disciplines de se désasphyxier, de se désebouteiller. La science serait totalement embouteillée si les concepts ne migraient pas clandestinement »¹.

L'histoire de l'éducation, de l'enseignement et de la formation en situation coloniale et postcoloniale fait ainsi l'objet depuis une vingtaine d'années de profonds renouvellements en croisant tout à la fois les nouveaux paradigmes de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement, de l'anthropo et socio-didactique des disciplines et ceux des études coloniales, postcoloniales et décoloniales². S'insérant entre ces divers champs de recherche fortement et historiquement structurés, de nouvelles référentialités émergent et décloisonnent ce champ d'étude quelque peu en marge et singulier au regard des autres disciplines scientifiques.

Les transferts de certaines perspectives sur le champ colonial permettent à la fois de considérer l'école comme une institution avec ses structures et ses normes de fonctionnement adaptées mais aussi les colonies comme un objet d'enseignement³, un prescrit à enseigner œuvrant à l'éducation et à la construction identitaire des élèves que ce soit dans les colonies ou en métropole⁴. La « mise en discipline des savoirs coloniaux »⁵ et le rôle joué par les instituts coloniaux ont dans ce sens favorisé la propagande coloniale qui s'est en partie portée sur l'enseignement et la formation⁶.

La place accordée aux acteurs⁷ et aux pratiques d'enseignement⁸ ouvre notamment de nouvelles problématiques de recherche sur l'efficience d'une école

¹ Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil, 2005, p. 154.

² Pour les questions d'épistémologie, voir Pascale BARTHELEMY, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? ». *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010.

³ Gilles BOYER, Pascal CLERC et Michèle ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon : ENS Éditions, 2013.

⁴ Pierre-Éric FAGEOL, « Enseignement de l'histoire et construction identitaire en milieu indiaocéanique », dans Y. ROLLAND, J. DUMONTEIL, T. GAILLAT & V. TAMPOE (dir.), *Heritage and Exchanges. Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 117-135.

⁵ Pierre SINGARAVELOU, Professer l'Empire. Les « sciences coloniales » en France sous la III^e République. Paris : Publications de la Sorbonne, 2011, p. 231-233.

⁶ Laurent MORANDO, *Les Instituts coloniaux et l'Afrique (1893-1940)*. Ambitions nationales, réussites locales. Paris : Karthala, 2007, p. 201-213.

⁷ Céline LABRUNE-BADIANE & Étienne SMITH, *Les Hussards noirs de la colonie - instituteurs africains et « petites patries » en AOF (1913-1960)*. Paris : Karthala, 2018. Yves DENECHERE (dir.), *Enjeux postcoloniaux de l'enfance et de la jeunesse. Espace francophone (1945-1980)*. Bruxelles : Peter Lang, 2019.

⁸ Cédric HOSSEN, Pierre-Éric FAGEOL & Nathalie WALLIAN (2020). « Adapter l'enseignement au milieu colonial entre

coloniale qui dépasse le seul cadre de la mission civilisatrice et de sa vocation assimilatrice⁹ en se basant le plus souvent sur les seules références « racialistes » des chantres de la colonisation¹⁰. Du curriculum prescrit au curriculum réel, des discours scolaires aux pratiques de classe, des cadres officiels de référence à l'émergence de nouvelles référentialités coloniales, les perspectives de recherche sont désormais à la croisée de divers champs convoquant tout à la fois une histoire sociale de groupes professionnels issus du milieu éducatif¹¹ et une histoire des fondements didactiques et pédagogiques de l'enseignement colonial¹². La circulation de modèles pédagogiques depuis les métropoles et entre les colonies interroge également les mobilités impériales¹³ et le rôle des acteurs sur les stratégies éducatives coloniales dans une perspective transnationale¹⁴ et transimpériale¹⁵.

Les recherches engendrées par les études postcoloniales et décoloniales¹⁶ tendent enfin à montrer que le « legs colonial »¹⁷ fait toujours débat et que l'étude scolaire du « fait colonial » demeure didactiquement complexe et non neutre quels que soient les territoires et les périodes étudiés¹⁸. Cela constitue spécialement un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les territoires d'outre-mer¹⁹, pour l'utilisation également des langues vernaculaires²⁰ où les enseignants se retrouvent le plus souvent démunis pour appréhender des questions encore considérées comme vives pour un certain nombre d'entre eux²¹. Tout en prenant en compte les particularités de l'océan Indien, les propositions émanant d'autres aires coloniales permettent d'établir

1923-41 : éclats de copies d'élèves du Lycée Leconte de Lisle de La Réunion », dans S. GENEVOIS, N. WALLIAN (Éds.), *Enseigner-apprendre en tous terrains : de la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Paris : Éditions Archives contemporaines, p. 31-60.

⁹ Antoine LEON, *Colonisation, enseignement et éducation*. Paris : L'Harmattan, 1991.

¹⁰ Carole REYNAUD-PALIGOT, *L'école aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation (1816-1940)*. Ceyzérieu : Champ Vallon, 2020.

¹¹ Pascale BARTHELEMY, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010 ; Simon DUTEIL, *Enseignants coloniaux. Madagascar, 1896-1960*. Thèse de l'université du Havre, 2009 ; Simon DUTEIL, « Un instituteur colonial à Madagascar au début du XX^e siècle ». *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010.

¹² Pierre-Éric FAGEOL, *Identité coloniale et sentiment d'appartenance nationale sur les bancs de l'école à La Réunion*. Saint-Denis : Presses Universitaires Indianocéaniques, 2020, 280 p. ; Maurice EDENZ, *Faire l'école dans une « vieille colonie ». Un État colonial aux prises avec le monde scolaire de la Guyane française (de 1928 au début des années 1950)*. Thèse soutenue le 15 juin 2018, à Sciences Po Paris.

¹³ Pierre SINGARAVELOU, *Op. cit.*, p. 87-132.

¹⁴ Damiano MATASCI, *L'école républicaine et l'étranger*. Lyon : ENS Éditions, 2015.

¹⁵ Rebecca ROGERS, « Conversations About the Transnational: Reading and Writing the Empire in the History of Education », dans Eckhardt FUCHS & Eugenia ROLDÁN VERA, *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Londres: Palgrave Macmillan, 2019.

¹⁶ Marie SALAÜN et Benoît TREPIED, « Introduction. Sortir du colonial sans décoloniser ? ». *Outre-Mers. Revue d'histoire*, n°406-407, 2020, p. 7-23.

¹⁷ Jean-François BAYART et Romain BERTRAND. « De quel "legs colonial" parle-t-on ? ». *Esprit*, n°12, 2006, p. 134-160.

¹⁸ Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire de 1902 à nos jours ». *Histoire@Politique*, vol. 18, n° 3, 2012, p. 179-198.

¹⁹ Edenz MAURICE, « L'adaptation de l'enseignement scolaire en situation postcoloniale. Créolisation et identité nationale au prisme des enseignants en Guyane de 1945 à la fin des années 1970 », dans Jérémie DUBOIS et Patricia LEGRIS (dir), *Disciplines scolaires et cultures politiques. Des modèles nationaux en mutation depuis 1945*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2018, p. 19-32.

²⁰ Marie SALAÜN, *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie (1885-1945)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005 ; Marie SALAÜN, « L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie, (1863-1945) ». *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, p. 5-27 ; Pierre-Éric FAGEOL, « Une impossible éducation plurilingue en situation coloniale. Discours sur le créole dans les apprentissages sous la Troisième République à La Réunion ». *Tsingy* n°19, 2016, p. 99-114.

²¹ Sylvain GENEVOIS & Pierre-Éric FAGEOL. *Étude sur les adaptations des programmes d'Histoire-Géographie à La Réunion*. Rapport d'enquête, Université de La Réunion-Laboratoire ICARE (2017) (hal-01660391).

d'utiles comparaisons. Le premier volume de ce double dossier (*Tsingy* n° 24 et 25) illustre certaines problématiques évoquées dans ce cadrage. Christine Mussard²² nous invite d'abord à comprendre les enjeux politiques qui se jouent autour de la scolarisation et la fréquentation scolaire au début de la guerre d'Algérie. En effet, en septembre 1956, à quelques jours de la rentrée, les services des sous-préfectures de Blida et de La Calle sont alertés par un appel à la grève scolaire lancé par le FLN aux parents d'élèves des écoles primaires. La surveillance des « François musulmans » s'étend alors aux élèves des établissements scolaires et mobilise divers acteurs venus de l'administration civile, de l'Éducation nationale et de l'armée. Dans ce conflit où l'adhésion des populations civiles est un enjeu majeur pour le FLN autant que pour les autorités coloniales, l'absence en classe devient un geste politique.

Dans le cadre d'une approche sociohistorique, Raoul Lucas évoque le cas singulier de certaines mobilités intercoloniales entre La Réunion et la grande île voisine de Madagascar pour pallier les manquements structurels des systèmes éducatifs coloniaux et postcoloniaux. L'auteur évoque ainsi le rôle joué par le collège jésuite de Saint Michel à Tananarive, dans l'accès de jeunes élèves réunionnais à un enseignement secondaire complet. Ce phénomène, qui est initié alors que La Réunion et Madagascar sont sous le statut colonial, se poursuit bien après la départementalisation de La Réunion (1946) et l'indépendance de la Grande Île (1960). Cette étude conduit à montrer que l'accès de jeunes réunionnais au second cycle du secondaire est à rechercher hors du seul lycée dont dispose La Réunion. C'est ainsi que le collège Saint Michel, à Tananarive, devient une voie insolite de recours parfois nécessaire.

Quittant la période coloniale, Héloïse Kiriakou met clairement en évidence les enjeux de l'héritage colonial et des modalités de mise en œuvre d'un enseignement postcolonial au Congo-Brazzaville. Les structures scolaires avaient été, en grande partie, mises en place à l'époque coloniale et beaucoup d'entre elles étaient encore administrées par les missions religieuses après les indépendances en 1960. Au Congo-Brazzaville, les autorités s'étaient accommodées de cet héritage même après la révolution d'août 1963 qui avait conduit à la mise en place d'un régime socialiste. En revanche, durant cette période, des expérimentations ont été menées dans les quartiers de Brazzaville par les militants des organisations de jeunesse qui ont été très actifs sur le terrain après 1963. Sans attendre de directives venant d'en haut, ils ont organisé, entre autres, des cours d'alphabétisation pour adultes et des formations politiques alternatives. La question de la réforme du système scolaire est cependant revenue sur le devant de la scène politique après l'éviction du président Massamba-Débat en 1968 et son remplacement par le commandant Marien Ngouabi. Ses opposants ont, en effet, saisi l'occasion de cette transition forcée pour exiger une réforme de l'éducation. L'auteure analyse ainsi le projet « d'école du peuple » défendu par le principal syndicat étudiant, l'UGEEC (l'Union Générale des Élèves et Étudiants Congolais), et un réseau de coopérants marxistes, afin de comprendre les enjeux scolaires et la dimension politique et idéologique de ce projet.

Jean-Lémon Koné présente de son côté un modèle éducatif postcolonial quelque peu différent de celui exposé pour le Congo-Brazzaville. Son étude évalue également le passage de la situation coloniale à la situation postcoloniale dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire de la fin des années 1940 au milieu des années 1970. Cependant, les mécanismes de transition sont observés sous l'angle des parcours professionnels des enseignants du primaire et l'impact que cette indépendance a pu jouer sur quelques

²² La présentation des diverses contributions reprend en partie les résumés initialement conçus par les auteurs.

parcours individuels bien ciblés La prise en compte des processus décisionnels y compris la réaffectation du personnel et des lieux, la nationalisation et la réaffectation du modèle de formation des enseignants hérité de la domination française au gré des variations des relations internationales avec la France ainsi que les stratégies nationales de développement grâce à l'action des acteurs individuels et collectifs de la société civile émergente sont ici au cœur d'une problématique éclairante sur les modèles de transition éducatif postcoloniaux.

Entre le récit de témoignage et la démarche ethnographique, Thierry Simon quitte quelque peu son identité de géographe pour dresser un bilan critique des projets de coopération bilatéraux mis en œuvre dans le secteur de l'éducation, entre 1992 et 2000, au Tchad puis au Mali. Son expérience témoigne, en qualité d'acteur et de « conseiller culturel et de coopération éducative » du service de coopération et d'action culturelle des ambassades de France de ces deux pays saharo-sahéliens, des difficultés rencontrées, des ajustements et des inflexions qui ont été jugés utiles pour mieux cadrer les projets bilatéraux franco-nationaux menés dans un environnement politique et social complexe où les dispositifs éducatifs arabo-islamiques prennent une importance croissante.

Enfin, Stéphane Minvieille, historien et didacticien de l'histoire, nous renvoie à la problématique du « legs colonial » et postcolonial et de la thématique encore peu explorée de la conscience historique chez les anciens peuples colonisés. L'étude de plus de 3 000 récits sert ainsi de support à l'analyse de la conscience historique des élèves calédoniens et vanuatais. À l'image du « récit du commun »²³, il s'agit d'une histoire nationale racontée par les élèves des deux archipels. La période coloniale y occupe une place importante et révèle que celle-ci joue un rôle prépondérant dans la manière dont les élèves construisent, structurent et analysent les rapports entre passé, présent et futur. En outre, la manière de raconter la colonisation montre le poids encore très lourd d'une perception influencée par une rhétorique coloniale qui interfère dans la compréhension que les élèves peuvent avoir de cette période. Enfin, si les élèves calédoniens et vanuatais accordent une place très importante à la colonisation pour raconter l'histoire de leur pays, la manière dont celle-ci est mobilisée diffère assez sensiblement. Au Vanuatu, dans une perspective télologique, la période coloniale sert de marchepied à l'indépendance alors qu'en Nouvelle-Calédonie, la colonisation divise les élèves, surtout lorsqu'il s'agit de savoir si elle doit entraîner le maintien ou la remise en cause des liens avec la France.

L'ensemble de ces articles interroge ainsi tout à la fois la « colonisation éducatrice »²⁴, la mise en œuvre et les héritages de la mission civilisatrice²⁵, les politiques éducatives et les acteurs qui les mettent en œuvre et les enjeux cognitifs actuels auprès des élèves²⁶.

Que l'ensemble des auteurs soit ici remercié pour cette belle collaboration autour de thématiques de recherche qui nécessitent le croisement des regards et des perspectives à des fins heuristiques renouvelées.

Pierre-Éric Fageol, Juin 2021

²³ Françoise LANTHEAUME & Joecelyn LETOURNEAU (dir.), *Le récite du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2016.

²⁴ Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*. Paris : L'Harmattan, 2002.

²⁵ Damiano MATASCI, Miguel BANDEIRA JERONIMO et Hugo GONÇALVES DORES (dir.), *Repenser la « mission civilisatrice »*. *L'éducation dans le monde colonial et postcolonial au XX^e siècle*. Rennes : PUR, 2020.

²⁶ Sylvain GENEVOIS & Pierre-Éric FAGEOL (2021). « Adapter ou contextualiser ? Une question récurrente et un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les territoires d'outre-mer ». *Carrefours de l'éducation* (en cours de publication).

LA RENTRÉE DES CLASSES, UN ÉVÈNEMENT DANS LA GUERRE D'ALGÉRIE

Christine MUSSARD
Maître de conférences en histoire contemporaine
INSPE / IREMAM-MMSH
Université Aix-Marseille

Résumé : En septembre 1956, à quelques jours de la rentrée, alors que la guerre d'indépendance algérienne s'étend à l'ensemble du territoire, les services des sous-préfectures de Blida et de La Calle sont alertés par un appel à la grève scolaire lancé par le FLN aux parents d'élèves des écoles primaires. La surveillance des « Français musulmans » s'étend alors aux élèves des établissements scolaires et mobilise divers acteurs venus de l'administration civile, de l'Éducation nationale et de l'armée. Dans ce conflit où l'adhésion des populations civiles est un enjeu majeur pour le FLN autant que pour les autorités coloniales, l'absence en classe devient un geste politique.

Mots-clés : Algérie, guerre d'indépendance, école, surveillance, absence

Abstract: In September 1956, a few days before the start of the new school year, as the Algerian War of Independence spread throughout the country, the services of the sub-prefectures of Blida and La Calle were alerted by a call for a school strike issued by the FLN to the parents of elementary school pupils. The surveillance of "French Muslims" then extended to school students and mobilized various actors from the civil administration, the National Education system and the army. In this conflict, in which the support of the civilian population is a major issue for the FLN as much as for the colonial authorities, the absence from class becomes a political gesture.

Keywords: Algeria, war of independence, school, surveillance, absence

L'école en guerre a suscité plusieurs travaux récents qui appréhendent les formes et les effets des imprégnations guerrières de la réalité scolaire : activités empêchées, enrôlement des élèves, productions écrites pendant le conflit, mais aussi réformes spécifiques et regards depuis la sphère étatique sont autant de points de contact entre l'institution, ses acteurs et la guerre. Leur étude dit l'anormalité, l'incongruité de la rencontre, entre l'espace parfois sacré de l'apprentissage et les violences inhérentes

au conflit qui devraient épargner la jeunesse. Dans cette école menacée, sous emprise, le conflit fait fuir les maîtres ou soumet leur discours, il anéantit les locaux et empêche la classe de se tenir. Il faut alors sauvegarder l'école et les travaux s'emploient à montrer comment les divers acteurs inventent, détournent, bricolent pour que l'enseignement se fasse. Lorsque les études mettent l'accent sur l'enfant, elles montrent comment les élèves sont tour à tour mobilisés, enfuis ou dérobés à la classe ; ils sont alors considérés comme les victimes de la guerre ; leurs récits et dessins disent parfois leur vécu, enrichissant ainsi les traces que laissent les expériences de guerre¹.

L'école pendant la guerre d'indépendance algérienne, dans ses murs, son fonctionnement et ses acteurs n'a que peu intéressé la communauté scientifique. Citons toutefois les travaux qu'Alexis Artaud de la Ferrière : nous retenons particulièrement l'article envisageant les enseignants tiraillés entre leur statut de fonctionnaire de l'État et une vocation professionnelle exigeant qu'ils apportent une aide aux élèves dont les familles luttaient pour l'indépendance².

Appréhender le fait scolaire pendant la guerre d'indépendance algérienne suppose de prendre en charge le contexte singulier d'un conflit, d'une guerre « sans front identifiable ni batailles décisives (...) dont la chronologie (...) se construit autour de dates d'attentats terroristes, de massacres, d'émeutes meurtrières, d'affaires de tortures et de disparitions »³ qui est aussi le dernier épisode de la colonisation du territoire. Dans le temps long de la présence française, le désengagement de l'État dans la scolarisation des « indigènes » a produit une organisation scolaire fondée sur la séparation, dominée par deux systèmes d'enseignement parallèles, l'un « pour répondre à la politique coloniale et aux besoins des populations européennes vivant en Algérie, tandis que le second n'a été dans son contenu et dans ses méthodes d'enseignement que le prolongement résiduel du système précolonial »⁴. Ce paysage scolaire s'enrichit à partir de 1931 du réseau d'écoles libres fondé par l'association des oulémas dont l'extension sera freinée par les autorités coloniales à l'issue de son ralliement au Front de Libération Nationale (FLN) à partir de 1956⁵. Avec le conflit, les établissements scolaires, et plus particulièrement les élèves dits « Français musulmans » qui fréquentent les écoles primaires, les collèges et lycées publics, font l'objet de pratiques de surveillance qui s'intensifient et concernent ainsi l'ensemble des générations dans leurs activités quotidiennes. Listes d'élèves, inventaires des écoles en fonctionnement, état des locaux et des fournitures, correspondances relatives à la présence des maîtres emplissent les cartons des fonds des sous-préfectures d'Algérie et mettent en lumière l'institution scolaire⁶. Tableaux statistiques, dénombrements, fiches : l'ensemble de la documentation produite a

¹ Pour les références les plus récentes, Jean-François CONDETTE (dir.), *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e-XX^e siècles)*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2014 ; Matthieu DEVIGNE, *L'école des années noires. Une histoire du primaire en temps de guerre*. Paris : PUF, 2018 ; Manon PIGNOT, *L'appel de la guerre. Des adolescents au combat 1914-1918*. Paris : Éditions Anamosa, 2019 ; Richard RONAN, « Guerre et refus d'école. L'exemple du Grand Ouest français en 1914-1918 ». Dans *Refus et refusés d'école*. Grenoble : Presses Universités de Grenoble, 2020, p. 21-33.

² Alexis ARTAUD DE LA FERRIÈRE, « Stuck in the Middle with You: The Political Position of Teachers during the Algerian War of Independence ». *Landscapes of Violence*, vol.3, article 2, 2015. Signalons également la thèse en cours de Lydia HADI-AHMED, consacrée à l'enfance pendant la guerre d'indépendance algérienne, contribuera à développer ce champ.

³ Sylvie THENAULT, *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie*. Paris : La Découverte, 2004, p. 7.

⁴ Kamel KATEB, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale ». *Insaniyat*, n°26, 2004, p. 1.

⁵ Charlotte COURREYE, *L'Algérie des oulémas. Une histoire de l'Algérie contemporaine (1931-1991)*. Paris : Éditions de la Sorbonne, coll. « Bibliothèque historique des pays d'islam », 2020.

⁶ Ces fonds proviennent de services de l'administration coloniale et mêlent des sources provenant des sous-préfectures redéfinies à partir de 1955 mais aussi de communes mixtes. Les cartons des sous-préfectures de La Calle et de Blida présentent des correspondances particulièrement denses sur la surveillance des établissements scolaires. Elles sont donc au cœur de notre étude.

pour effet de recenser, dénombrer, différencier pour contrôler. Ces données quantitatives font apparaître l'état du réseau scolaire relevant de l'Éducation nationale à l'échelle locale au milieu des années cinquante, tandis que diverses correspondances et rapports suggèrent le maillage du territoire par les écoles coraniques et des établissements relevant de l'association des Oulémas⁷. La guerre fait ainsi apparaître l'école.

À la croisée de ces sources, le temps de la rentrée fait événement. C'est à partir de 1956 que l'école préoccupe l'ensemble des acteurs des administrations civile et militaire, alors que les opérations de « pacification » s'étendent, militarisant l'ensemble du territoire⁸. Les correspondances se multiplient émaillant l'ensemble de l'année scolaire, plus particulièrement à partir de la fin du mois de septembre, et surtout lors des premiers jours d'octobre, au moment où les élèves rejoignent alors leurs classes. L'administration civile autant que militaire, les cadres de l'Éducation nationale apparaissent ensemble sur un temps court, préoccupés par la rentrée des classes.

Repère du temps social, la reprise des enseignements semble alors prendre une signification nouvelle et constituer un moment clé, particulièrement dans l'arrondissement de Blida situé dans le département d'Alger, autant qu'à La Calle, à l'Est du Constantinois. Elle prend sa place dans la dimension psychologique de la guerre d'indépendance algérienne dont la spécificité rejaillit sur le rapport à l'école. Contrairement à d'autres conflits, cette guerre ne serait pas seulement pour l'école un temps de mise à l'épreuve ou d'empêchement, mais semblerait constituer pour les forces en présence une opportunité, un moyen de jauger de l'adhésion des populations algériennes en portant l'attention sur les élèves, instrumentalisant l'institution et détournant ses fonctionnements et ses finalités au service de l'ordre colonial.

Au terme de deux ans de conflit, l'école devient ainsi un véritable enjeu de guerre (I) et la mesure de l'assiduité, de l'absence, constitue un baromètre de l'adhésion des familles, quand elle n'est pas une source de renseignement sur les familles (II).

I) L'ÉCOLE FRANÇAISE, UN NOUVEL ENJEU DANS LA GUERRE D'INDÉPENDANCE ALGÉRIENNE

A. La présence des élèves musulmans dans les écoles françaises

La séparation scolaire a été instaurée par le décret du 18 octobre 1892 et par la création d'« écoles spéciales pour indigènes » dispensant un enseignement majoritairement professionnel, pour former une main-d'œuvre utile aux besoins de la colonisation⁹. La porosité entre ces établissements, défavorablement surnommés « écoles gourbis » pour la médiocrité de leur enseignement, et les écoles pour les enfants de colons est faible, d'autant que l'obligation scolaire adoptée en France dans le cadre des lois Ferry ne concerne pas les jeunes « indigènes », trop nombreux pour être accueillis. La loi du 21 décembre 1897 prévoit néanmoins des peines d'amendes ou de prison en cas de refus d'envoyer un enfant à l'école publique, si elle est distante de moins de 3 km du domicile¹⁰. En 1911, un million d'enfants algériens âgés de 6 à 14 ans sont scolarisables, mais seulement 3,8 % sont scolarisés, contre 80 % des élèves d'origine européenne¹¹.

⁷ Cet article privilégie les établissements publics primaires et secondaires relevant de l'Éducation nationale ainsi que les cours complémentaires.

⁸ Ouanassa SIARI TENGOUR, « 1945-1962 : vers l'indépendance », dans Abderrahmane BOUCHENE (éd.), *Histoire de l'Algérie à la période coloniale. 1830-1962*. Paris : La Découverte, 2014, p. 463-493.

⁹ Décret du 18 octobre 1892 sur « l'enseignement primaire, public et privé, des indigènes d'Algérie.

¹⁰ Antoine LEON, *Colonisation, enseignement et éducation*. Paris : L'Harmattan, 1991, p.166.

¹¹ Kamel KATEB, *École, population et société en Algérie*. Paris : L'Harmattan, 2012, p.28.

En 1927, la séparation s'assouplit avec la diffusion d'une circulaire rectoriale qui facilite l'inscription des élèves algériens dans les écoles européennes. Elle s'inscrit dans le cadre d'une politique scolaire d'assimilation influencée par les revendications de la Délégation indigène¹². Ses membres, bien souvent instituteurs, médecins ou avocats, sont profondément attachés au modèle de l'école républicaine. Plus que des écoles pour les Algériens, les plus engagés d'entre eux réclament une école unique associant l'ensemble des enfants dans les mêmes espaces, avec des programmes et des certifications communes, une hiérarchie identique. Les services du rectorat rejettent la plupart de ces demandes, mais proposent l'ouverture des écoles européennes aux enfants algériens en fonction des places disponibles et sous condition d'une pratique de la langue française. La politique scolaire coloniale « a été très tôt et jusqu'à une certaine date tardive prise au piège dans une contradiction insurmontable : scolariser, c'est acculturer mais c'est aussi éveiller les consciences et courir le risque de mettre en cause le rapport colonial »¹³. Dans les années trente, et malgré le lobby des colons, l'accueil aux enfants algériens amorce une timide ouverture.

Au milieu des années cinquante, la part des élèves algériens dans les écoles primaires françaises s'est accrue, du fait du croît démographique mais surtout des mesures préconisées depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Au printemps 1944, suite à la décision du CFLN prise à Alger le 11 décembre 1943 d'« éléver la condition politique, sociale, économique des Français musulmans », un plan de scolarisation est mis en place¹⁴. Le ministre de l'Éducation nationale René Capitant engage sa mise en œuvre en fixant pour 1965 un objectif de scolarisation d'un million d'élèves dans 20 000 classes¹⁵. À l'échelle des établissements, le décret du 5 mars 1949 proclame la fusion des deux enseignements A (Européen) et B (Musulman), mettant fin à des « distinctions de toute nature ayant trait à une différenciation ethnique de scolarisation des élèves et de recrutement ou d'affectation des maîtres dans les écoles publiques d'Algérie »¹⁶. La masse d'élèves scolarisables et l'insuffisance du nombre de maîtres conduit néanmoins à proposer une scolarisation partielle qui relativise dans les faits la fin de la séparation des élèves : les jeunes Algériens ne bénéficient souvent que d'un enseignement à mi-temps, quand il n'est pas réduit à une douzaine d'heures hebdomadaires dans les centres sociaux éducatifs conçus en 1955 à l'initiative du gouverneur général Jacques Soustelle, sous la responsabilité de Germaine Tillon¹⁷. Du point de vue des infrastructures scolaires, elle se concrétise sur le terrain par la définition d'un plan d'action communal publié en 1946 par la direction des réformes du gouvernement général.

Dans les deux régions concernées par notre étude, les enquêtes menées par les

¹² La Délégation indigène comprenant 21 membres, compose, avec la Délégation des colons, composée de 24 délégués français (huit par département) élus par les colons, et la Délégation des non-colons, organisée de la même manière et élue par les français non colons, les Délégations financières algériennes. Leur création en 1898 les destine à gérer le budget de la colonie, à prendre en compte les divers intérêts présents grâce à la mise en place de trois assemblées. Voir Jacques BOUVERESSE, *Un Parlement colonial ? Les Délégations financières algériennes, 1898-1945*. Mont-Saint-Aignan : PURH, 2008 et 2010, 2 vol.

¹³ Aissa KADRI, « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie ». *Colloque Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne*. 20-22 juin 2006, Lyon : ENS LSH.

¹⁴ Cité par Antoine LEON, *op.cit.*, p. 223.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Hubert DESVAGES, « La scolarisation des musulmans en Algérie (1882-1962) dans l'enseignement primaire public français. Étude statistique ». *Cahiers de la Méditerranée*, n°4, 1972, p. 62.

¹⁷ Brooke DURHAM, « Une aventure sociale et humaine : The Service des Centres Sociaux in Algeria, 1955-1962 ». Dans Damiano MATASCI, Miguel Bandeira JERÓNIMO, Hugo GONÇALVES DORES (Eds), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Global Histories of Education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2020, p. 55-82.

membres de l'administration à la demande des préfets permettent d'entrevoir la réalité du paysage scolaire de l'Algérie à l'échelle des sous-préfectures. Les décomptes proposés pour la sous-préfecture de Blida en 1956 ou les listes d'élèves en 1957 attestent de la scolarisation des enfants algériens dans les écoles françaises. Leur intégration dans des classes mixtes (l'adjectif étant ici entendu comme mêlé aux élèves d'origine européenne) est en revanche moins perceptible et les observations faites par Jean Lenglet, commissaire de police à Marengo, quoique isolées, méritent attention. Pour chacune des rentrées 1956 et 1957, alors qu'il fait le bilan de la rentrée, il indique qu'« il serait souhaitable de réaliser dans les classes la fusion des élèves d'origine musulmane et européenne afin d'établir, dès l'enfance, des liens plus étroits entre les deux communautés »¹⁸. Cette requête, unique dans nos sources, laisse entendre que l'admission des élèves algériens dans les écoles primaires est effective, mais qu'ils seraient dans des classes distinctes des élèves européens. La seconde occurrence précise : « Cependant il faut noter certaines difficultés de répartition des enfants du fait de l'inobservation du principe de fusion »¹⁹. Cette question de la répartition laisserait entendre que tous les enfants scolarisés n'ont pas la même chance d'être inscrit, et les élèves algériens en particulier.

B. Menaces sur la rentrée scolaire de 1956

Une semaine avant la rentrée, le 24 septembre 1956, le préfet d'Alger François Collaveri fait expédier aux sous-préfets un télégramme, destiné à être transmis aux maires et administrateurs des communes et communes mixtes au sujet de « consignes accompagnées de menaces lancées par les rebelles en vue d'interdire aux enfants français musulmans de fréquenter nos écoles »²⁰. Le texte précise ensuite qu'« à divers points de vue [il faut que] ces manœuvres soient vouées à l'échec ». Les destinataires sont alors invités à prendre la mesure de cette menace en contactant notamment les chefs d'établissements pour connaître les inscriptions, achats de fournitures, autant d'éléments permettant d'anticiper la réalité de la présence des élèves, à adresser quotidiennement entre le 1^{er} et le 15 octobre.

Ces menaces sur la rentrée ne semblent pas être un fait isolé et propre à l'Algérois : le 8 octobre 1956, le préfet de Constantine Maurice Papon et le Général de Corps d'Armée Jean Noiret cosignent une note de service dont l'objet est une réponse au « boycott de l'enseignement public »²¹, après saisie d'un tract intitulé « FLN – Appel aux Algériens pour boycotter les écoles françaises »²². La note préconise de mener une action préventive, par le biais de divers moyens de communication, qui seront « déclenché[s] sur ordre télégraphique », mais qui peuvent être engagés « sous forme de rumeurs ». Il s'agit de déjouer l'action du FLN en usant de la sensibilisation des parents à la nécessité de l'école (retard scolaire consécutif à la fermeture des classes) mais aussi de la menace de suppression des allocations.

La question scolaire s'invite ainsi dans la guerre, l'école est emportée dans le conflit et la crainte de perturbations éventuelles de la rentrée des classes conduit les préfets à inventer des moyens de contenir et de contrôler les formes et les effets de la

¹⁸ Archives Nationales d'Outre-Mer (ANOM) 917/37, Rapport rédigé par Jean LENGLLET au sous-préfet, 1^{er} octobre 1956. Les termes sont repris quasi à l'identique le 1^{er} octobre 1957.

¹⁹ *Idem*.

²⁰ ANOM 917/37, Télégramme du 25 septembre 1956, préfecture d'Alger, service des transmissions.

²¹ ANOM 9334//46, Note de service de Jean NOIRET, Général de Corps d'Armée et Maurice PAPON, préfet IGAME, le 8 octobre 1956.

²² ANOM 9334//46, Tract : « Front de Libération National – Appel aux Algériens pour boycotter les écoles primaires », 1956.

menace. Les réactions et les pratiques distinctes dans les deux départements témoignent de la gestion non concertée d'une situation nouvelle, peut-être surprenante, révélatrice de l'extension du champ d'action du FLN, de la mobilisation d'un nouvel espace-temps (le moment de la rentrée dans l'espace scolaire) qui est investi en réaction par les cabinets des préfets puis l'ensemble de la chaîne administrative. Les actions menées en réponse aux menaces réelles ou supposées s'inscrivent dans le contexte des pouvoirs spéciaux conférés au gouvernement par la loi du 16 mars 1956 et l'autorisant « à prendre toutes mesures exceptionnelles en vue du rétablissement de l'ordre, de la protection des personnes et des biens et de la sauvegarde du territoire »²³. Elles peuvent également être l'expression de l'action psychologique dont la militarisation est en marche, mais qui est encore largement menée par les autorités civiles²⁴.

C. L'école primaire, un nouvel espace investi par le FLN

L'appel à la grève est un moyen d'action utilisé à plusieurs reprises par le FLN pour exhorter à la remise en cause de l'ordre colonial et jauger de l'adhésion de la population. La « grève des huit jours », du 28 janvier au 4 février 1957, pensée comme la « première et véritable répétition de la nécessaire expérience pour l'insurrection générale », a particulièrement marqué les esprits, mais d'autres la précédent²⁵. Le premier congrès du FLN réuni dans la vallée de la Soummam le 20 août 1956, s'enorgueillit du succès qui avait été remporté lors du mouvement du 1^{er} novembre 1955, dit « grève d'anniversaire », de « son aspect spectaculaire et positif que par son caractère profond, preuve de la "prise en main" de toutes les couches de la population »²⁶.

La rentrée de 1956 est néanmoins la première à connaître des perturbations, laissant supposer que le champ scolaire, et plus particulièrement primaire constitue un nouvel espace d'intervention du FLN en quête de l'adhésion des populations qu'il faut « aller chercher », contrairement aux étudiants qui se sont engagés dans le soutien au FLN.

Le tract en langue française évoqué dans la note de Papon s'adresse aux parents d'élèves qui « s'abstiendront d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises ». Il situe explicitement cet appel dans la continuité de la grève des examens et des cours dans les enseignements secondaires et supérieurs, « où les étudiants musulmans (...) quittèrent les bancs des lycées et des facultés pour aller rejoindre leurs frères dans les rangs du FLN ou de l'ALN ». Ces lignes désignent le mouvement de grève illimitée amorcé à Alger en mai par l'Union Générale des Étudiants Musulmans (UGEMA), un temps fort de la « rupture consommée entre le peuple algérien et les autorités françaises »²⁷.

La volonté d'intégrer les écoles dans ce mouvement marque une extension des sphères de contestation du pouvoir colonial qui ne mobilise plus seulement de jeunes étudiants adultes pouvant choisir de suivre le mouvement : l'éventuel refus de scolarisation dans les écoles françaises engage les familles plus que les jeunes élèves eux-mêmes, bien davantage encore que dans les lycées où les jeunes ont parfois choisi, de leur propre initiative, de rejoindre le maquis, comme en témoignent les militants des

²³ Extrait de l'article 5 de la loi du 16 mars 1956 dite « des pouvoirs spéciaux ».

²⁴ Voir à ce sujet la thèse de Denis LEROUX, *Une armée révolutionnaire : la guerre d'Algérie du 5^e bureau*. Paris I : 10 décembre 2018.

²⁵ Benyoussef BENKHEDDA, *Alger, capitale de la résistance, 1956-1957*. Houma : Alger, 2002

²⁶ Extrait du Procès-verbal de la *Plateforme* de la Soummam établie au Congrès du 20 août 1956.

²⁷ ANOM, 9334/46, Tract : « Front de Libération National – Appel aux Algériens pour boycotter les écoles primaires ». La communication via l'usage de tracts est également utilisée par l'armée française, tel celui produit la même année par la division militaire d'Alger à l'adresse des habitants du douar Milhoub. Selon Denis LEROUX, « l'année 1956 est celle de la systématisation et de l'affinage de la production et de la diffusion de tracts et d'affiches », *op.cit.*, p. 155.

Associations de la Jeunesse Estudiantine Musulmane (AJEM) alors que les examens avaient été remis en question au début de l'été 56²⁸. Les auteurs du tract décrivent ce mouvement de contestation tel un sursaut populaire uniforme, un mouvement qui s'étend et prend corps, afin de convaincre les parents de prendre leur part dans cet engagement. La suspension des cours a néanmoins eu parfois pour effet le départ de collégiens, de lycéens et d'étudiants vers des établissements métropolitains, et surtout parisiens²⁹. Face à cet engouement et aux enjeux qui le portent, « l'instruction vient au second plan »³⁰.

II) L'ABSENCE COMME INDICE DU BAROMÈTRE DE L'ADHÉSION AU RENSEIGNEMENT SUR LES FAMILLES

A. Le traitement de la requête des préfets : diversité des acteurs et des pratiques



Extrait de la carte du département d'Alger, dressée par ordre de Marcel Peyrouton, Gouverneur général de l'Algérie, 1943. Source : Gallica.

En réponse à la requête du préfet, les avis sur la rentrée, les décomptes plus ou moins précis parviennent à la sous-préfecture de fin septembre à courant octobre, parfois même en novembre. Transmis par le maire, l'administrateur, ou par le commissaire divisionnaire (nous reviendrons sur la diversité des acteurs en présence) ces avis dessinent le paysage scolaire de la sous-préfecture de Blida, de façon partielle toutefois, puisque les établissements concernés par le télégramme sont les écoles primaires françaises, et non les lycées ou encore les écoles coraniques.

Nom de l'école, effectifs et distinction entre inscrits et présents, mixité, ces renseignements sont proposés pour plusieurs localités, donnant ainsi à voir la part des

²⁸ Ce point est évoqué par Guy PERRVILLE à l'appui du dépouillement du périodique *Le Réveil estudiantin*, dans *Les étudiants algériens de l'université française 1880-1962*. Alger : Casbah Éditions, p. 131.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ ANOM 9334//46, Tract : « Front de Libération National – Appel aux Algériens pour boycotter les écoles primaires ».

élèves algériens, dénommés « Français Musulmans » dans les correspondances, conformément semble-t-il au décret du 5 mars 1949. Les établissements sont multiples dans les villes : à Blida, quatorze établissements primaires mêlant écoles mixtes et non mixtes, écoles dites professionnelles et école « citée musulmane » composent la carte scolaire. Boufarik concentre huit écoles, dont deux maternelles, et sur l'ensemble, seules trois sont mixtes. La réponse de l'administrateur de la commune mixte de Cherchell distingue en revanche les écoles des douars qui rassemblent 14 classes de celles des trois centres de colonisation qui la composent. L'étendue du paysage scolaire est ainsi articulée à la densité de peuplement des régions.

Face à la demande exprimée dans le télégramme de collecter « tout indice défavorable ou favorable (...) en vous basant par exemple sur inscriptions demandées achats fournitures scolaires (...) », les retours sont variés et les initiatives pour identifier les indices diffèrent. L'injonction du préfet est en effet peu précise, et l'urgence explique certainement autant l'usage du télégramme que le flou des consignes. Sur les vingt-quatre communes de l'arrondissement, quatorze réponses parviennent à la sous-préfecture entre les derniers jours de septembre et la fin du mois d'octobre. Du décompte sans commentaire aux précisions sur les élèves absents, ces correspondances, par la diversité de leur teneur, informent sur la présence des élèves autant que sur la position des auteurs. Comme demandé par le préfet, la plupart font état du nombre de présents par rapport au nombre d'inscrits, constatant souvent le retrait progressif des élèves algériens, qui atteint jusqu'à 90 % des inscrits dans les écoles de Blida, 80 % à Birtouta. À Meurad, à l'inverse, il n'y aurait pas de changement notable dans la fréquentation des classes, à moins que le directeur de l'école n'ait pas souhaité communiquer les informations demandées.

Cette approche chiffrée est parfois complétée par d'autres éléments, qui constituent d'autres indices des effets de la diffusion du message FLN auprès des familles. Le maire de Fouka fait ainsi état de tracts « ramassés sous les portes des musulmans notoires ». Il préfère évoquer la peur de représailles, plutôt que leur adhésion à l'appel du FLN et estime à 60 % « l'abstention » des élèves dits musulmans³¹.

Pour la commune de Koléa, c'est le commissaire de police qui se charge du dossier. Il ne parle ni d'absence ni d'abstention, mais de « grève des jeunes élèves musulmans » dans sa lettre du 20 octobre. Le relevé des présents devient ici « contrôle » et le propos s'achève sur l'absence des enfants de deux policiers français musulmans : « malgré plusieurs interventions, ils n'ont pas cru devoir envoyer leurs enfants »³². Visiblement incités, voire exhortés à scolariser leurs enfants pour servir d'exemple aux autres parents d'élèves, ces policiers ont finalement suivi, par crainte ou conviction, le mot d'ordre du tract.

C'est aussi un commissaire de police qui prend cette affaire en charge à Blida et à Boufarik, et la gestion plurielle de cette requête du préfet, la collecte que l'on suppose différenciée de l'information donne à voir la mise en relation de divers acteurs, faisant de ce moment de la rentrée scolaire un temps emblématique de la collaboration entre administration civile et forces de police. L'armée est également associée, destinataire *via* le colonel de la subdivision de Blida d'un état de la fréquentation scolaire, que transmet l'officier de Police Paul le Vaillant, chef de poste de la Police des Renseignements Généraux (PRG) de Blida.

³¹ ANOM 917 37, lettre du maire de Fouka au sous-préfet de Blida, le 26 septembre 1956.

³² ANOM 917 37, lettre du commissaire de police de Koléa au sous-préfet de l'arrondissement de Blida, le 20 octobre 1956.

B. Catégorisation, suspicion

L'attention portée sur la présence des élèves algériens confère à la séparation scolaire instaurée en Algérie depuis longtemps un caractère inédit. Elle a en effet été la règle pendant la plus grande partie de l'histoire de l'Algérie française. Elle ne constitue pas un pis-aller dû notamment à la croissance démographique de la population algérienne. Elle est un choix, celui du non-investissement dans la formation des élèves « indigènes », à moins de privilégier l'enseignement professionnel et ses finalités économiques³³. Le droit à l'école n'est donc pas une réalité pour tous les enfants de la République.

Les pratiques de surveillance de la fréquentation scolaire des enfants algériens fabriquent une nouvelle forme de séparation, puisqu'elles conduisent à dénombrer, voire identifier les élèves dits « Français Musulmans ». Cette séparation devient discrimination du fait d'abord du repérage, de la désignation d'un groupe par le nom des individus qui le composent. La pratique produit une nouvelle catégorisation qui concerne les élèves dont la dénomination connaît quelques variantes : « élèves musulmans boursiers », « élèves français musulmans », étendant la déclinaison du « français musulman » ou plutôt la précisant au prisme de l'âge et de la catégorie socio-économique. L'enfant, le jeune, l'élève, fait désormais partie du spectre des populations à observer, élargissant ainsi le groupe des suspects, non pas qu'il le soit forcément à titre individuel, mais plutôt comme un indice, la preuve visible du positionnement de ses parents, de sa famille. Pour chaque catégorie d'acteur impliqué dans les activités de surveillance, ce nouveau regard porté sur l'élève constitue une extension du champ de ses activités. L'officier ou le commissaire ne sont peut-être pas familiers des publics scolaires tandis que l'inspecteur de l'enseignement primaire recueille les relevés des absences dans une injonction qui a peu de liens avec les exigences habituelles de l'obligation scolaire.

L'identification peut générer une mesure particulière. L'absence répétée de ces élèves (et seulement de ceux-là semble-t-il ?) peut conduire ainsi à une suppression de la bourse ou des allocations familiales. Dans la note de service cosignée par Noiret et Papon, ce type de mesure compte parmi les arguments de dissuasion qui seraient diffusés auprès des familles : « que feront les parents si les allocations familiales sont supprimées aux familles dont les enfants ne vont pas à l'école ? »³⁴. Il semblerait cependant que cette menace ne puisse être mise en application puisque ce n'est qu'en 1959, par l'ordonnance du 6 janvier, que le versement des prestations familiales est soumis à l'obligation scolaire, attesté par l'obtention d'un certificat de scolarité³⁵.

Dans le Constantinois, les réponses proposées au préfet mettent également en évidence une lecture binaire de l'obligation scolaire : le relevé des présences peut s'accompagner d'une courte analyse des chiffres relevés dont la teneur contraste avec le regard jusqu'alors porté sur la mixité scolaire³⁶. Au cœur du conflit, on se réjouit désormais de la présence massive des enfants algériens dans les classes de l'école française, on l'encourage. Elle constitue ainsi « un test favorable » pour l'adjoint spécial de Blandan le 3 octobre 1956³⁷. Il fait état des familles habitant les douars autour du village, qui y scolarisent leurs enfants, les accompagnants le jour de la rentrée, au contact

³³ Stéphane LEMBRE, « L'enseignement technique et professionnel dans l'Algérie coloniale, du territoire à l'atelier (1866-1958) ». *Histoire de l'éducation*, vol. 147, no. 1, 2017, p. 91-117.

³⁴ ANOM 9334 //46, *op.cit.*

³⁵ Jean-Marc BEDON, Aymeric de CHALUP, « Allocations familiales et obligation scolaire. Sanction et soutien à la parentalité ». *Informations sociales*, vol. 140, n° 4, 2007, p. 112-119.

³⁶ La mixité étant entendue ici comme la fréquentation conjointe d'une école française par les élèves français, enfants de colons, et les élèves algériens.

³⁷ ANOM 93302 64, l'adjoint spécial peut être comparé au maire dans les centres de colonisation de communes mixtes.

de ceux des familles françaises. Est-ce une nouveauté ? Cette démarche a-t-elle été encouragée par l'administration ou les membres de la communauté éducative eux-mêmes ? Avant de s'interroger sur le ou les sens de la présence, de l'assiduité scolaire ou au contraire de l'absence des élèves, on constate que pour les personnes engagées dans le fameux décompte des élèves, absence et présence ne relèvent que d'un faisceau d'explications, relatif à l'adhésion pour l'un ou l'autre camp. L'adjoint spécial observe désormais la fréquentation des écoles à l'aune exclusif de la guerre, d'un camp à choisir, s'appropriant le regard des officiers français qui, comme le souligne Raphaëlle Branche, « estiment souvent que la population algérienne est entre deux feux », mettant, à tort, à égale distance la population algérienne des forces françaises et des « rebelles »³⁸. L'historienne, dans un article ultérieur, précise que les forces de l'armée française et du FLN exercées sur les populations civiles ne sont pas de même nature, « l'une à l'extérieur est bien identifiée à l'étranger quand l'autre vient de l'intérieur, partageant avec les civils de nombreuses références »³⁹.

Cette vision binaire présuppose du positionnement des familles, de leur motivation à envoyer, voire à accompagner leurs enfants. Parmi les dossiers consultés une seule voix s'élève pour interpeller cette unique interprétation de la présence des enfants dans les classes. Jean Lenglet, commissaire de police à Marengo, déjà cité pour son analyse à contre-courant, explique à l'appui des chiffres fournis par les directeurs d'écoles que le 1^{er} octobre 1956 « des enfants sont encore employés aux travaux des vendanges, que d'autres sont malades et qu'ils reprendront la classe dans les jours prochains »⁴⁰. Ce recours à d'autres réalités comme facteurs explicatifs des absences est une exception parmi les appréciations généralement formulées par les officiers. Le conflit a ainsi cristallisé les oppositions mais il produit aussi une relecture du sens des activités les plus ordinaires, attribuant systématiquement l'absence des élèves à l'engagement des familles dans la guerre. L'analyse plus nuancée de Lenglet ouvre en revanche une fenêtre sur le quotidien des enfants algériens, coutumiers du travail agricole. Il engage à poser la question du sens de l'obligation scolaire pour ces populations majoritairement rurales qui en ont largement été exclues jusque-là. L'incitation, voire l'obligation à la scolarisation sous peine de sanctions a pourtant été pratiquée depuis le début de la présence française, et Charles-Robert Ageron rappelle que ces sanctions étaient inscrites dans la liste des infractions spéciales du code de l'Indigénat. Des amendes pouvaient être infligées par les administrateurs qui étaient investis de pouvoirs disciplinaires la première moitié du XIX^e siècle aurait vu se multiplier le nombre de ces sanctions⁴¹. Le refus de la scolarisation est alors pourvoyeur d'argent et la volonté de faire respecter l'obligation scolaire n'a peut-être pas grand-chose à voir avec un intérêt particulier pour l'instruction des Algériens.

La fin du régime de l'Indigénat a vu disparaître ce type de pratiques mais d'autres formes de répression se sont développées, plus proches cette fois des règles métropolitaines⁴². Les recensements répétés de la rentrée sont donc parfois suivis de rupture de bourses ou d'allocations pour les élèves concernés. Les listes proposées, surtout celles qui font état d'un décompte sur plusieurs jours consécutifs, permettent par ailleurs de supposer les stratégies mises en place par les parents d'élèves pour échapper

³⁸ Raphaëlle BRANCHE, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie*. Paris : Gallimard, 2001, p. 23.

³⁹ Raphaëlle BRANCHE, « Combattants indépendantistes et société rurale dans l'Algérie colonisée ». 20 & 21. *Revue d'histoire*, vol. 141, n° 1, 2019, p. 125.

⁴⁰ ANOM 917/ 37, Rapport spécial rédigé par Jean LENGLER au sous-préfet, 1^{er} octobre 1956.

⁴¹ Charles-Robert AGERON, *Les Algériens musulmans et la France 1871-1919*. t. II, Paris : Éditions Bouchène, p. 948.

⁴² La fin de l'indigénat en Algérie prend effet avec le décret du 1^{er} janvier 1946.

à ces sanctions financières. Les élèves sont en effet généralement présents le premier, voire les deux premiers jours. Les listes répétées montrent qu'au terme de plusieurs décomptes, les enfants finissent par s'absenter. C'est en effet lors des premières journées de classe que les élèves se voient délivrer un certificat de scolarité, sésame vers des prestations sociales. Une fois le document obtenu, les élèves sont nombreux à quitter les bancs de l'école, et ce pour un temps parfois long.

C. Instrumentaliser l'institution scolaire

Les effets de l'appel à la grève lancé par le FLN s'étendent au-delà des premiers mois de cours. Les inspecteurs de l'enseignement primaire sont à leur tour engagés dans la conduite du recensement des élèves présents. Avec le durcissement du conflit et la « bataille d'Alger » à partir de janvier 1957, les contrôles, les arrestations, la pratique de la torture s'intensifient. Dans le champ scolaire, les collaborations se construisent et s'étoffent, impliquant encore davantage et plus étroitement civils et militaires dans la surveillance de la fréquentation scolaire. La surveillance semble monter en puissance et les listes produites suggèrent une évolution des pratiques : l'identification des élèves absents, formant parfois des fratries au sein d'un même établissement, s'accompagne de renseignements sur un père, un frère étudiant, un cousin.

En avril 1957, l'inspecteur de l'enseignement primaire de Blida-Est, A. Benzaken sollicite des directeurs et directrices des cours complémentaires⁴³ à la demande du sous-préfet pour obtenir de chacun d'eux « la liste des élèves musulmans inscrits et encore grévistes à ce jour ». Nous disposons de 4 réponses émanant des cours complémentaires de Koléa, Boufarik, Blida-Orangerie, Blida Boulevard Bonnier. Ces directeurs d'école au sein de leur établissement n'hésitent pas à fournir les renseignements demandés par leur hiérarchie.

Le 20 avril 1957, le directeur du cours complémentaire de Koléa propose ainsi à l'inspecteur primaire de la circonscription de Blida-Est une liste intitulée « élèves grévistes des Cours complémentaires ». Nom et prénom, date de naissance, adresse de la famille, date de l'absence et « observations » organisent ce document. On note au passage l'âge avancé des élèves : les 28 élèves absents sont nés entre 1938 et 1943, ils ont donc entre 14 et 19 ans. Ce recensement assimile sans nuance tout élève musulman absent à un élève gréviste. Les informations proposées font référence à des lettres d'absence, des appels adressés aux familles dont les enfants n'ont pas fait la rentrée qui cumulent parfois jusqu'à six mois d'absence. Le contenu de certaines « observations » propose des informations sur la profession du père, voire ses affinités politiques. L'absence de longue durée est considérée comme un signe de ralliement à la grève. Qu'elle soit justifiée par la peur ou par la volonté d'adhésion, elle peut être l'amorce d'une enquête sur la famille.

Ainsi, si le FLN mobilise les familles en exhortant au boycott des écoles primaires, espérant ainsi gagner de nouvelles adhésions et recruter pour le maquis, les administrations civiles et militaires françaises prennent appui sur les listes d'élèves, qu'elles considèrent comme autant de relais pour accéder à des renseignements sur leurs proches et leurs éventuels engagements. Si la stratégie des « rebelles » s'appuie sur la propagande et la visibilité à l'adresse des familles par l'usage des tracts, les pratiques

⁴³ Les cours complémentaires sont des institutions scolaires d'enseignement prolongé au-delà du certificat d'études, mis en place sous la III^e République. Ils sont rattachés aux écoles primaires élémentaires et ne relèvent pas de l'obligation scolaire. Voir Jean-Pierre BRIAND, « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France fin XIX^e-milieu XX^e siècle ». *Histoire de l'éducation* n° 66, 1995, p. 163.

partagées par les acteurs de l'administration française leur sont, semble-t-il, méconnues.

Listes d'élèves français musulmans, application de sanctions particulières et limitation discriminée des droits, sont autant de pratiques qui définissent les contours d'une autre séparation scolaire alors que les politiques éducatives métropolitaines prétendent lisser les inégalités depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, en Algérie et dans l'ensemble de l'Empire. L'éducation (lit-on dans un rapport publié en 1950) doit ainsi œuvrer à sortir le « cultivateur, le berger ou l'artisan de son milieu primitif aux traditions étroites pour le préparer à sa tâche de citoyen (et) aux techniques modernes »⁴⁴. Cette séparation est portée par les acteurs de l'Éducation nationale, tel l'inspecteur auteur d'une circulaire qui demande aux directeurs d'établissements de rendre compte des élèves absents, et ces mêmes directeurs qui fournissent les renseignements demandés. Elle est impulsée par les actions conjointes, voire articulées des administrations civile et militaire dans le contexte de l'affirmation de la guerre révolutionnaire. Elle se manifeste aux portes de la classe et renvoie davantage aux représentations sur l'école, à l'instrumentalisation de l'assiduité qu'à des contenus d'enseignements et aux réalités de l'ordinaire de la classe proprement dites.

Conclusion

Pas ou peu d'enseignants, et aucun élève, ne s'expriment directement dans les sources produites par les services des sous-préfectures d'Algérie que nous avons à ce jour consultées. D'autres qu'eux parlent de l'école et de l'un de ses temps emblématiques qui devient alors l'espace-temps de l'observation, de l'enquête, de la suspicion, plutôt que celui du rituel et de l'amorce de nouveaux apprentissages. L'étude de la rentrée des classes prise dans la guerre d'indépendance algérienne donne à voir les coulisses sombres, les stratégies masquées, en sous-main, qui témoignent de ce que le conflit peut faire de l'école, alors que la RTF diffuse aux téléspectateurs les images riantes des parents et élèves des deux communautés, ensemble dans une normalité scolaire préservée⁴⁵. L'espace scolaire et la communauté des élèves entrent ainsi dans le champ d'action du FLN comme de l'État français, inscrits dans une guerre civile dont ils élargissent les contours. Cette imprégnation guerrière de l'école qui met au centre la question de l'assiduité est une manifestation plus discrète, moins brutale de l'action psychologique, une autre façon de faire la guerre.

L'école dans la guerre d'Algérie n'est alors pas seulement, comme dans d'autres conflits, le lieu de dommages collatéraux matérialisés par les structures détruites ou les enseignants démissionnaires. Elle est une opportunité supplémentaire, un espace à conquérir dont chaque protagoniste veut tirer parti dans une guerre pour le maintien ou l'acquisition de la souveraineté, où l'adhésion de la population est une clé fondamentale. La rentrée des classes devient ainsi un moment majeur de la surveillance des populations, un temps inscrit dans l'agenda des acteurs du conflit dont la durée s'étire bien au-delà des premiers jours de classe, délimitée par la mise en œuvre des pratiques de propagande et de surveillance plutôt que par l'adaptation de la communauté éducative à une nouvelle page du temps scolaire. La spécificité du conflit rejouit sur le rapport à l'école, prise comme un enjeu de pouvoir, une institution outil pour les uns du fonctionnement et du maintien de l'ordre colonial, et pour les autres (si l'on considère l'école française) un symbole à détruire, dont il faut se détourner.

⁴⁴ Archives nationales (AN), 19770508/54. Éléments de rapport sur le développement de l'enseignement dans les territoires d'Outre-mer, 1950, dans Damiano MATASI, Marie-Luce DESGRANDCHAMPS, «Civiliser, développer, aider». Croiser l'histoire du colonialisme, du développement et de l'humanitaire». *Histoire@Politique*, n° 41, mai-août 2020, p. 4.

⁴⁵ « La rentrée des classes », *Journal Les Actualités Françaises*, 7 octobre 1959, 54 sec, archive INA.

LE COLLÈGE SAINT-MICHEL DE TANANARIVE ET L'ACCÈS DES JEUNES RÉUNIONNAIS A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Raoul LUCAS
MCF (er), socio-historien de l'Éducation
chercheur associé au CEMOI, EA 13
Université de La Réunion

Résumé : Cet article étudie un phénomène méconnu : le rôle joué par un établissement malgache, le collège jésuite de Saint Michel à Tananarive, dans l'accès de jeunes élèves réunionnais à un enseignement secondaire complet. Ce phénomène, qui est initié alors que La Réunion et Madagascar sont colonies françaises, va se poursuivre bien après la départementalisation de La Réunion (1946) et l'indépendance de la Grande Île (1960). Notre étude, qui se situe une dans perspective sociohistorique, croise plusieurs champs : sociologie politique, histoire scolaire et histoire de l'océan Indien. Elle conduit à montrer que durant les deux premières décennies de la départementalisation, comme hier sous la colonie, l'accès de jeunes Réunionnais au second cycle du secondaire est à rechercher hors du seul lycée dont dispose La Réunion. C'est ainsi que le collège Saint Michel, à Tananarive, devient une voie de recours pour les garçons qui ne peuvent accéder au lycée Leconte-de-Lisle.

Mots-clés : histoire coloniale, histoire scolaire, politique scolaire, enseignement secondaire, lycée Leconte-de-Lisle (La Réunion), démographie lycéenne, collège Saint Michel (Madagascar), Jésuites.

***Abstract :** This article deals with a little known occurrence : the part played by a Malagasy teaching institution, the Jesuit College of Saint-Michael in Antananarivo, to accommodate numerous Reunionese pupils through a complete secondary education curriculum. This situation started when both Reunion and Madagascar were French twin colonies; it will continue after their separate postcolonial evolution: Reunion became an overseas department in the French Republic in 1946, while Madagascar chose outright independence in 1960. Our socio historical perspective cuts across many fields: Sociology, Political science, History of Education and Regional History of the Indian ocean. It underlines the fact that for the first twenty years of being part and parcel of France, just like yesteryears in the colonial period, the possibility of young Reunionese pursuing secondary education had to be sought outside the unique High School (Lycée)*

in Reunion. This is how Saint-Michael College became a lifeline for the boys who couldn't get entrance to the local « Lycée Leconte-de-Lisle ».

Keywords : Colonial History, History of Education, School policy, Secondary education, Lycée Leconte-de-Lisle (Reunion Island), College demography, Saint-Michael College (Madagascar), Jesuits.

Établissements longtemps marqués par le malthusianisme, les lycées entrent en France, à partir de la Seconde Guerre mondiale, dans une nouvelle étape de leur histoire : la démocratisation. Entravé par le Régime de Vichy, ce processus est relancé avec vigueur à la Libération¹. Mais à La Réunion, où il s'agit au lycée Leconte-de-Lisle de former une élite qui veille à la reproduction de l'ordre colonial, toutes mesures susceptibles d'infléchir ce projet sont combattues². Au début de la décennie 1950, avec la transformation la colonie de La Réunion en département français, la situation scolaire change. Mais ces changements concernent l'enseignement primaire et les collèges d'enseignement général (CEG) qui connaissent un véritable développement, avec des effectifs en très forte croissance, la situation, par contre, n'évoluant guère dans le second cycle du secondaire. L'accès au lycée Leconte-de-Lisle, qui demeure l'unique établissement de La Réunion à fournir un cursus secondaire complet, reste très difficile.

C'est dans ce contexte que de nombreux parents réunionnais, dont les conditions de vie se sont améliorées depuis la départementalisation, se tournent vers Madagascar pour permettre à leur progéniture masculine de suivre un cursus secondaire complet, faute de pouvoir localement disposer d'une offre satisfaisante. C'est ce phénomène méconnu, concernant des jeunes élèves scolarisés dans les établissements de La Réunion qui, faute de pouvoir poursuivre leurs études secondaires au lycée Leconte-de-Lisle, s'inscrivent au collège Saint Michel que nous proposons d'étudier ici. Ce phénomène, dont le traitement méthodologique sera présenté plus loin, est initié alors que Madagascar est une colonie française et se poursuit bien après l'indépendance de la Grande Île.

C'est dans une perspective sociohistorique, et en croisant plusieurs champs, sociologie politique, histoire scolaire, histoire coloniale, histoire de l'océan Indien, que nous nous proposons de conduire notre travail. Toutefois nous nous donnons comme limite d'emprunter à chacun de ces champs que ce qui est nécessaire à la compréhension de notre objet, et en renvoyant le lecteur, pour des développements détaillés sur certains autres aspects à nos travaux, ainsi qu'à ceux de différents auteurs, et autres ouvrages mentionnés en notes.

Cette position énoncée, nous démarrerons notre article en partant de l'institution lycéenne, en mettant principalement l'accent sur sa forme coloniale, pour aborder ensuite la situation de l'École après la départementalisation, puis pour s'intéresser au collège Saint Michel et enfin à son rôle dans l'accession des jeunes Réunionnais à l'enseignement secondaire.

I) L'INSTITUTION LYCÉENNE ET SA FORME COLONIALE (1802-1946)

Il ne peut-être question dans le cadre de cet article de retracer l'histoire des lycées en France et à La Réunion, colonie française. Toutefois, il convient d'exposer quelques

¹ Voir notamment : A. PROST, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : A. Colin, 1968. ; P. ALBERTINI, *L'École en France*. Paris : Hachette, 1992 ; P. CASPARD, J.-N. LUC et P. SAVOIE (dir.), *Lycées, Lycéens, Lycéennes, deux siècles d'Histoire*. Paris : INRP, 2005. ; A.-D. ROBERT, *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : PUG, 2010.

² Voir R. LUCAS, *Bourbon à l'École*. Saint-Denis : Océan Éditions, 2006 ; R. LUCAS, « Le développement de la scolarisation... un cas d'école », dans A. SI MOUSSA (dir), *L'école à La Réunion*. Paris : Karthala, 2005.

clés de l'évolution de l'institution lycéenne sur la période retenue en privilégiant dans cette présentation synthétique certains aspects singularisant l'établissement colonial.

C'est la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) qui crée, à la demande du Premier Consul, le lycée. Cet établissement est l'héritier des collèges d'humanités de l'Ancien Régime, dont nous nous contenterons de rappeler ici qu'ils ont joué un rôle essentiel dans la fabrication des élites et leur préparation aux nouvelles fonctions d'un appareil administratif que la monarchie française voulait imposer. Ce projet, les autorités consulaires, désireuses de clore la Révolution, vont le reprendre en faisant du lycée la pièce maîtresse chargée de former les futurs cadres dont elles ont besoin pour consolider le nouveau régime. Sont alors rassemblées dans un même établissement classes enfantines et primaires, classes secondaires et, pour certains établissements, classes préparatoires aux grandes écoles, faisant du lycée « une institution sans équivalent dans n'importe quelle autre filière de l'enseignement »³. À la Restauration l'établissement change de nom et devient « collège Royal » sans que son projet et son organisation ne soient modifiés.

À Bourbon (La Réunion), quand l'École s'implante à la Restauration, la société coloniale est déterminée à aller à l'affrontement avec le pouvoir central pour obtenir la création d'un collège Royal. Cette exigence représente un enjeu fondamental pour la société coloniale désireuse de disposer, dans la colonie française de l'océan Indien, d'un établissement, sur lequel elle a le contrôle absolu et qui garantit la reproduction de son pouvoir. Une visée que combat le pouvoir central qui estime, au contraire, que c'est en France que les élites coloniales doivent être formées, afin de maintenir les liens entre la colonie et sa métropole. Mais, le gouvernement capitule et accepte la création dans la colonie d'un collège de plein exercice sur les bases des collèges royaux de France. Bourbon devient alors la première colonie française à disposer d'un tel établissement qui prend le nom de « collège Royal de Bourbon ». Fondé le 24 décembre 1818, l'établissement accueille ses premiers élèves en janvier 1819⁴.

C'est au collège Royal que la société coloniale entend confier, à des professeurs choisis parmi les élèves les plus distingués du professorat français, son élite. Une élite qui doit être solidaire de l'ordre colonial et donc être formée à Bourbon et non en Europe, tant les dangers de la « francisation » sont grands. Organiser sur place une culture d'excellence, moderne certes, mais surtout soucieuse de veiller à la pérennisation de l'ordre colonial, telle est la priorité des notables de la colonie ; exclure le recours à des établissements secondaires métropolitains telle est la conséquence. C'est dans ce cadre que les controverses et polémiques, internes à la bourgeoisie blanche, pour le développement et la pérennisation de l'établissement trouvent sens. Établissement qui retrouve, dans la colonie comme en France, sa dénomination originelle de lycée sous la Seconde République pour se voir accorder l'épithète d'impérial sous le Second Empire et que la Troisième République supprime sans la remplacer⁵.

Les dirigeants de la colonie s'étant mis d'accord sur les finalités de l'institution qui, comme en France, n'a pas pour projet de constituer un système qui viendrait prolonger ou parachever les écoles élémentaires, on retrouve dans les différentes instances locales les débats qui agitent le secondaire français sur les savoirs à transmettre,

³ J.-N. LUC, « À la recherche du "Tout puissant milieu". L'histoire des lycées et leur historiographie du Second Empire au début du XXI^e siècle », dans P. CASPARD, J.-N. LUC et P. SAVOIE, *op. cit.*, p. 16.

⁴ Voir R. LUCAS, *op. cit.* 2006, p. 117-139.

⁵ *Ibid.*

sur les cultures scolaires, sur l'éducation morale..., avec comme ambition de former une élite dans des conditions optimales. Mais quand les lycées entrent, durant l'entre-deux-guerres, comme l'ont établi de nombreux travaux⁶ dans une nouvelle étape de leur histoire, avec diverses mesures œuvrant à leur démocratisation, celles-ci sont violemment combattues par la société coloniale. C'est ainsi que toutes les tentatives de certains chefs de service de permettre au nom de « l'idéal républicain d'égalité » l'accès au lycée « aux élèves méritants des écoles primaires » échoueront et quand la gratuité des classes secondaires est adoptée en France (loi des Finances du 16 avril 1930), son application est rejetée à La Réunion⁷. De tous les lycées de métropole et des colonies, celui de La Réunion restera le seul établissement à ne pas proposer un enseignement secondaire gratuit.

Dans la colonie, un second établissement, le « Petit Séminaire », installé à Cilaos, offre également un cursus secondaire. C'est à partir de 1924 que cette ancienne école presbytérale, ouverte en 1913 par le curé de la paroisse, transformée en Petit Séminaire cinq ans plus tard, et dont la direction est confiée à la Congrégation des Spiritains, dispense un enseignement de second cycle. Mais le Petit Séminaire, seul établissement secondaire privé de la colonie, n'est pas ouvert qu'aux séminaristes. Il accueille également des jeunes gens qui viennent se refaire une santé physique, comme scolaire, ou encore ceux qui n'ont pas trouvé de place au lycée Leconte-de-Lisle. Toutefois, l'établissement ne dispensant pas d'un cursus secondaire complet, les élèves ne visant pas la prêtre tentent, après le détour par le Petit Séminaire, à nouveau leur chance au lycée Leconte-de-Lisle ou doivent prendre, comme les séminaristes, la direction du collège Saint Michel à Tananarive⁸.

En 1945, le Petit Séminaire compte une soixantaine d'internes. Le lycée Leconte-de-Lisle compte six classes de jeunes filles, allant de la sixième à la seconde, regroupées, depuis 1943, sous la dénomination administrative « lycée Juliette Dodu ». Les lycéennes rejoignent ensuite les lycéens en première et en terminale, formant ainsi les seules classes mixtes du lycée Leconte-de-Lisle. Avec ses 27 professeurs, le lycée Leconte-de-Lisle accueille, section filles comprise, un total de 743 élèves dont 498 dans le secondaire. 32 élèves se sont présentés aux épreuves du Brevet de capacité colonial (baccalauréat), dont 19 en classe de philosophie et 13 en classe de mathématiques. 14 lycéens ont été reçus, 11 en classe de philosophie et 3 en mathématiques⁹.

On peut pour conclure de cette longue période, qui couvre tout le XIX^e siècle pour s'achever avec la fin de la Seconde Guerre mondiale, retenir deux points principaux. Le premier point c'est qu'à partir de l'entre-deux-guerres se met en mouvement au niveau national un processus de réorganisation de l'enseignement avec, comme enjeu majeur, le principe de justice avec l'ouverture sociale du secondaire. Ce processus qui puise à plusieurs sources est suffisamment documenté pour que nous abstentions ici de le reprendre.¹⁰ Le second point concerne l'École coloniale et particulièrement le lycée Leconte-de-Lisle. L'École coloniale est solidaire de la formation dans laquelle elle s'insère et elle n'a pas à permettre à chacun de tenter sa chance mais bien au contraire de

⁶ Voir A. PROST, *Éducation, société et politique*, Paris, Seuil, 1992 ; PROST, 1968, *Op. Cit.* ; ALBERTINI, 1992, *Op. Cit.* ; CASPARD et alii, 2005, *Op. Cit.*

⁷ Archives Départementales de la Réunion (ADR) 41. 111. 61. 1. 132.

⁸ Voir R. LUCAS, *op. cit.*, 2005, p. 25.

⁹ Toutes les statistiques fournies se rapportant à l'École à La Réunion, sauf mention contraire, proviennent de la base de données « Programme Histoire et Mémoire de l'École à La Réunion (PHMER) », Laboratoire CEMOI, EA 13., Université de La Réunion.

¹⁰ Voir PROST, 1968 et 1992, *Op. Cit.* ; ALBERTINI, 1992, *Op. Cit.*

stabiliser l'ordre colonial. Aussi, quand la société coloniale estime que son ordre est menacé, reléguant ses démarcations internes, elle est unanime pour imposer au pouvoir central les limites des mesures et institutions compatibles avec la pérennité de son modèle. Dès lors, ce qui se joue au lycée, éloquemment qualifié « d'Arche sacrée », est emblématique, comme nous l'avons établi dans le détail dans plusieurs travaux¹¹. Il s'agit, au lycée Leconte-de-Lisle, de former, sous la vigilance permanente de la société coloniale, une élite pourvue d'un capital économique et racial en conformité avec ses lignes de force.

II) LIBÉRATION, DÉPARTEMENTALISATION, SCOLARISATION (1946-1964)

À la Libération, l'École, victime des mesures de démantèlement du gouvernement de Vichy, est à refonder en France. Mais elle est également à reconstruire. On dénombre en effet près de 5 000 classes primaires détruites, 6 000 partiellement endommagées, une cinquantaine d'établissements secondaires entièrement détériorés et plus de cent partiellement¹². La tâche est donc immense mais le contexte politique propice. À La Réunion, l'École, à l'exception du lycée Leconte-de-Lisle, connaît une situation chaotique et elle est à construire plutôt qu'à reconstruire, dans un contexte institutionnel nouveau, le système colonial laissant la place à la départementalisation. Recourir à la départementalisation pour détruire la colonisation est une entreprise inédite dans l'histoire coloniale. Elle doit permettre « de mettre fin au régime colonial, au régime des décrets, aux lois d'exception, à la discrimination, à la misère et aux budgets étriqués »¹³. Il s'agit donc d'exporter outre-mer des institutions qui doivent fonctionner le plus fidèlement, même si les textes proclamant l'assimilation juridique contiennent leurs propres limites. C'est ainsi qu'avec la départementalisation l'Instruction publique devient Éducation nationale et le Service d'Instruction publique est transformé en Vice-rectorat pour être confié à un inspecteur d'Académie. Hippolyte Foucque, chef du Service d'Instruction publique, en poste depuis 1927, devient le premier Vice-recteur du département de La Réunion. C'est à ce double contexte qu'il faut rapporter les transformations de l'École à La Réunion que nous avons appelées « déferlantes scolaires ». Sans reprendre ici ce que nous avons longuement exposé ailleurs, notons que, sur la période qui nous intéresse, elles sont au nombre de deux, et retenons de ces déferlantes scolaires trois points principaux nécessaires à notre objet¹⁴.

C'est au début des années 1950 que démarre la première déferlante scolaire et qui couvre toute la décennie. De nombreux fonds et crédits sont conjugués pour permettre le développement de la scolarisation et deux grandes priorités dominent. La première concerne les constructions scolaires en raison de l'état des locaux existants, où les écoles étaient, sauf exception très rare, installées dans des maisons particulières redistribuées, avec plus ou moins d'aisance, en salles de classe, et également des créations nécessaires pour faire face à l'augmentation vertigineuse de la population due à la révolution sanitaire amenée par la départementalisation. Construire beaucoup, construire vite, et si possible construire bien, est le premier souci des autorités. Le recrutement et la formation des enseignants, dans un département qui ne dispose pas d'une École Normale, et où de surcroît le public de bacheliers est très faible, contient l'autre priorité des autorités. Cette déferlante profite quasi exclusivement aux écoles élémentaires et aux Cours complémentaires. En 1948, 39 198 élèves fréquentaient les écoles élémentaires

¹¹ Voir R. LUCAS, *op. cit.*, 2006, p. 328.

¹² A.-D. ROBERT, *op. cit.*, p. 21-22.

¹³ S. JACQUEMART, *La Question départementale outre-mer*. Paris : PUF, 1983, p. 28.

¹⁴ Voir R. LUCAS, *op. cit.*, 2005, p. 24-29.

publiques, ils sont 56 084 en 1958. Il y a 17 Cours complémentaires en 1948 et ils accueillent 1 509 élèves. Dix ans plus tard, le nombre d'établissements est de 30 pour un effectif qui est multiplié par 3,5. Et sur le plan qualitatif, à la rentrée de septembre 1958, La Réunion dispose d'une École Normale, annexée au lycée Leconte-de-Lisle en attendant d'intégrer ses propres locaux et de pouvoir développer les formations dispensées aux maîtres munis pour le plus grand nombre du seul Brevet élémentaire.¹⁵

La politique volontariste du régime gaulliste amène la deuxième déferlante scolaire. Le 6 janvier 1959, la V^e République naissante promulgue une réforme à laquelle le ministre Jean Berthoin a attaché son nom. Limitons-nous à faire remarquer qu'au principe de cette réforme et des changements qui l'accompagnent à la rentrée d'août 1960, qui lancent une nouvelle étape dans l'organisation de l'École, il y a deux idées essentielles. Il y a d'abord la mise en relation de la scolarisation et du progrès économique. Cette idée, présente à partir du milieu des années 1950, devient plus insistante avec la V^e République. Il y a ensuite l'idée que le destin scolaire des élèves doit obéir à leurs mérites et non aux pesanteurs sociales¹⁶. À La Réunion, jusqu'à la première moitié de la décennie 1960, cette deuxième déferlante, comme la première, profite aux écoles élémentaires et surtout aux collèges d'enseignement général (CEG), nouvelle appellation des Cours complémentaires depuis la Réforme Berthoin. En 1960, La Réunion compte 41 CEG qui accueillent 6 738 élèves, l'année suivante le nombre de CEG est de 43, les effectifs accueillis sont de 7 665. En 1962, 8 909 élèves fréquentent les CEG de La Réunion.¹⁷

La situation dans le second cycle du secondaire, qui est notre dernier point à exposer, est, sous les deux déferlantes, radicalement différente. En 1947, la section filles du lycée Leconte-de-Lisle qui était dénommée « lycée » est transformée par décret ministériel en lycée (7 juillet 1947). Quinze mois plus tard, cette mesure, dont la mise en œuvre administrative n'a pas eu un début d'exécution, a vécu. On revient donc à la situation antérieure. En 1948, le lycée Leconte-de-Lisle qui comprend toujours le petit lycée, mais dont l'enseignement secondaire dispensé est désormais gratuit, accueille 857 lycéens et lycéennes, puis en 1958, 1 544. Cette augmentation est certes importante, mais représente un effectif dérisoire rapporté à l'ensemble de la population scolaire, surtout si on s'en tient aux seuls effectifs du second cycle du secondaire. Complémentairement à cette offre lycéenne, deux établissements privés catholiques dispensent un cursus secondaire. Le premier, on l'a déjà rencontré, c'est le Petit Séminaire. Le second c'est l'Immaculée Conception, établissement tenu par la Congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, basé à Saint-Denis, et qui accueille les jeunes filles. L'établissement des Sœurs, comme le Petit Séminaire, n'offre pas un cursus secondaire complet. Près de vingt ans après la mise en place de la départementalisation, l'accès au seul lycée de La Réunion reste donc très difficile, alors que dans le même temps on assiste à une croissance impressionnante des CEG et qu'il y a, en France métropolitaine, un mouvement d'expansion de l'enseignement secondaire avec une augmentation de classes en lycée.¹⁸ En attendant de revenir sur cette situation, qualifiée de « déséquilibre accentué » entre le premier et le second cycle du secondaire à La Réunion et qui est jugée « préoccupante »¹⁹ par les rapporteurs chargés de la

¹⁵ Voir LUCAS 2005, *Op. Cit.*

¹⁶ Voir notamment J.-M. CHAPOULIE, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles d'Histoire*. Rennes : PUR, 2010, p. 421-449.

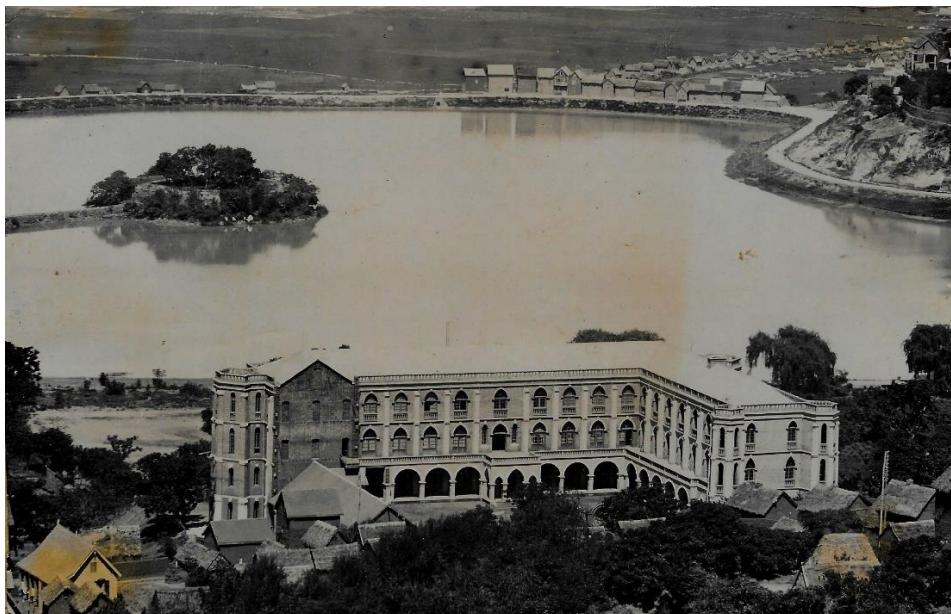
¹⁷ LUCAS 2005, *Op. Cit.*

¹⁸ Voir ROBERT 2010, *Op. Cit.*

¹⁹ *Rapport général de la Commission Centrale d'Outre-mer*, p. 553 -557.

préparation du V^e Plan, pour la soumettre à l'analyse, concluons en faisant observer qu'à ce stade sous la départementalisation, comme hier sous la colonie, l'accès des jeunes Réunionnais à un secondaire complet est à rechercher hors du lycée Leconte-de-Lisle. C'est dans ce contexte que s'impose comme alternative le collège Saint Michel, à Madagascar, et qu'il nous faut maintenant aborder.

III. LE COLLÈGE SAINT MICHEL



Collège Saint-Michel, vers 1905/1910. Voir également photo de couverture.
(Photographies, Sources : Programme Histoire et Mémoire de l'École à La Réunion (PHMER).
Raoul LUCAS, Laboratoire CEMOI, EA 13, Université de La Réunion)

Pour comprendre une institution, il faut remonter à ses origines nous apprend Durkheim tant « le rôle du germe est considérable »²⁰. C'est fort de cette recommandation que nous allons tenter de présenter le collège Saint Michel. Cette présentation, dans le cadre contraint de cet article, nous allons la circonscrire à trois éléments principaux utiles à notre propos en renvoyant le lecteur pour des développements plus amples sur le collège Saint Michel, comme sur l'histoire scolaire coloniale à Madagascar, mais également sur la politique postcoloniale à La Réunion et dans la Grande Île, à nos différentes notes²¹.

²⁰ É. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 1939, p. 24.

²¹ Pour de plus amples développements sur le collège Saint-Michel le lecteur pourra se rapporter utilement à É. COMBEAU-MARI, « Gymnastique et association, instruments de formation des élites malgaches au collège Saint-Michel de Tananarive (1906-1934) », dans P.-A. LEBECQ (dir.), *Sports, éducation physique et mouvements affinitaires au XX^e siècle*. Paris : L'Harmattan, 2004, p. 99-112 ; P. TORQUAT (de) (RP), *Le collège Saint-Michel, 1888-1988*. Fianarantsoa : Ambozontany, 1988 ; J. TIERSONNIER (SJ), *Au cœur de l'Île Rouge. Cinquante ans de vie à Madagascar*. Paris : Éditions Beauchesne, 1991. Pour une approche de l'histoire scolaire coloniale à Madagascar le lecteur pourra se rapporter notamment aux travaux suivants : G.-S. CHAPUIS, *L'organisation de l'enseignement à Madagascar sous l'administration du Général Gallieni (1860-1905)*. Montpellier : Sahy, 1930 ; F. KOENNER, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar (1820-1995)*. Paris : L'Harmattan, 1999 ; M. RATRIMOARIVONY-RAKOTOANOSY, *Historique et nature de l'enseignement à Madagascar de 1896 à 1960*. Thèse de 3^e cycle, Université Paris V, 1986. Pour une approche

Comme premier élément, retenons l'identité du collège Saint Michel qui est un établissement fondé en 1888 par les Jésuites, à Ambohipo, une localité pas très éloignée de Tananarive.²² La fondation de l'établissement n'est en rien un acte isolé mais participe, au contraire, d'un projet missionnaire catholique à Madagascar qui prend forme au milieu du XIX^e où sont parties prenantes plusieurs congrégations, dont celles des Jésuites. Sans entrer dans le détail de ce projet, il faut insister sur le fait qu'il se développe à partir de La Réunion à l'Établissement de La Ressource²³. Retenons de cet Établissement de la Ressource, que nous avons étudié par ailleurs, qu'il est un dispositif central et stratégique dans le projet inédit et singulier des Jésuites en direction de Madagascar, où s'entrecroisent volonté missiologique, ambition civilisatrice, programme scientifique, productions éditoriales et dispositifs de formation scolaire, professionnelle et religieuse²⁴. L'ouverture à Madagascar du collège Saint Michel par les Jésuites inaugure une nouvelle étape de leur projet et crée les conditions mettant un terme au dispositif de formation de jeunes Malgaches à La Ressource qu'ils avaient initié en 1847. Évangélisation et enseignement sont au principe du projet du collège Saint Michel. L'établissement, qui fonctionne sur le registre de l'internat, dispense enseignement primaire et enseignement professionnel. La première promotion, accueillie le 14 décembre 1888, est constituée d'une quarantaine d'élèves dont l'encadrement est confié au RP Joseph de Villèle, jésuite d'origine réunionnaise²⁵.

En deuxième point, abordons de façon synthétique les transformations du collège sur toute la période coloniale, allant de l'annexion de Madagascar par la France en 1896 jusqu'à l'indépendance de la Grande Île en 1960. Cette période marque une nouvelle ère de l'histoire du collège qui, le 8 mai 1900, prend définitivement ses quartiers en ville de Tananarive, à Amparibe²⁶. Dispensant au départ un cycle d'études primaires et professionnelles accueillant des petits Malgaches, le collège Saint Michel se transforme progressivement avec des réalisations qui doivent prendre en compte un triple système d'exigences : celles relatives au système éducatif et à la politique scolaire, celles relevant de la politique ecclésiastique et celles imposées par le système colonial. C'est ainsi qu'un Petit Séminaire est ouvert au collège en 1910. En 1929, l'établissement ouvre un premier cycle d'études secondaires. Ses débuts sont difficiles, les autorités coloniales réticentes à autoriser les Jésuites à étendre l'offre d'enseignement du collège et, de surcroît, totalement opposées à ce qu'elle puisse être dispensée à des jeunes Malgaches. C'est au milieu de la décennie suivante qu'un second cycle est mis en place. Le cursus complet du Grand collège ne sera achevé qu'au début des années 1950. Mais jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, seuls les élèves répondant aux critères de citoyenneté française, peuvent accéder à Saint Michel, à son Grand collège. Établissement, dont les études et l'internat sont payants, sauf pour les séminaristes, le collège Saint Michel clame haut son ambition : « former des chrétiens d'élite, des instituteurs et Dieu aidant des

des questions politiques coloniales et postcoloniales voir notamment : C. BAVOUX, *Les Réunionnais à Madagascar de 1880 à 1925*. Thèse, Université de Paris VII, 1997 ; D. GALIBERT *Les Gens de pouvoir à Madagascar : État postcolonial, légitimités et territoires (1956-2002)*. Paris : Karthala, 2011 ; C. LIAUZU (dir.), *Dictionnaire de la colonisation française*. Paris : Larousse, 2007.

²² P. TORQUAT (de) (RP), *op. cit.*

²³ La Ressource est une localité située dans les hauteurs de Sainte-Marie (La Réunion).

²⁴ R. LUCAS, « Place de l'établissement de La Ressource dans le projet de la Mission catholique à Madagascar durant la seconde moitié du XIX^e siècle », dans *Bulletin de l'Académie de l'Île de La Réunion*, vol. 35, 2019, p. 205-227. Pour une approche plus générale de l'œuvre des Jésuites à Madagascar on pourra utilement se rapporter à A. BOUDOU, *Les Jésuites à Madagascar au XIX^e siècle*. 2 vol., Paris : Éditions Beauchesne, 1940.

²⁵ P. TORQUAT (de) (RP), *op. cit.* p. 5.

²⁶ *Ibid.*, p. 17-115.

prêtres ». Par la qualité de son enseignement, qui souscrit aux exigences scientifiques les plus fermes, et par le dynamisme inventif de son projet d'animation pédagogique, l'établissement s'impose dans le paysage éducatif à Madagascar et voit son attractivité s'étendre à l'ensemble des îles avoisinantes. En 1945, le collège de Saint Michel, Grand et Petit, accueille un effectif total de 422 élèves dont 97 séminaristes.²⁷

En dernier point, évoquons la part occupée par La Réunion dans la question du recrutement du personnel enseignant, non pas sur toute l'histoire du collège, bien que cela soit très utile, mais en ne retenant ici, pour les contraintes que nous impose notre travail, la période qui correspond aux années 1946-1950²⁸. C'est une période, certes courte, mais d'une très grande intensité.

Sur le plan politique, c'est une période de basculement avec des événements majeurs et tragiques. Il y a du côté de Madagascar, l'insurrection de 1947 et la redéfinition de la politique de la France dans la Grande Île²⁹. Le gouvernement français semble alors définitivement rejeter, à Madagascar, la politique d'assimilation. C'est ainsi que le Haut-commissaire Pierre de Chevigné explique, pour son premier discours devant l'Assemblée représentative, que « le statut d'État associé [est] l'objectif vers lequel la France [conduit] Madagascar »³⁰. À La Réunion, ce qui caractérise l'époque c'est la départementalisation et deux mois plus tard, l'encre du texte de loi à peine séchée, l'assassinat d'Alexis de Villeneuve, candidat à la députation, leader politique alors âgé de tout juste de 40 ans³¹. C'est également, dans un tout autre domaine, les effets dévastateurs du cyclone du 26 janvier 1948, le plus violent que l'île ait subi depuis le début du siècle. Sur le plan de l'instruction scolaire, côté Madagascar, le collège Saint Michel est en plein essor au sortir de la guerre. En janvier 1949, l'établissement compte 493 élèves dont 200 Malgaches. Les pensionnaires sont au nombre de 125. Le personnel d'encadrement et professoral comprend 19 jésuites (Pères jésuites, Scolastiques, Frères, Séminaristes) et 20 laïques (instituteurs et professeurs)³². Le besoin en personnel se pose alors et plutôt du côté laïc, tant les possibilités de faire appel aux membres de la Compagnie de Jésus, si elles existent, demeurent toutefois faibles.

Du côté de La Réunion, ce qui marque l'organisation scolaire c'est son édification administrative qui repose alors, pour une grande part, sur les communes, elles-mêmes sans grands moyens. C'est ainsi que, sur les 401 institutrices en poste en 1947, 116 sont des monitrices communales exerçant comme enseignantes suppléantes. Ces suppléantes, qui peuvent être détentrices du Brevet Supérieur, mais le plus souvent du Brevet Élémentaire, sont prises en charge, contrairement à tous leurs autres collègues, par les budgets des communes. À diplôme égal, ces suppléantes ont donc un statut précaire, aussi réclament-elles d'être prises en charge, comme pour tous les autres enseignants,

²⁷ P. TORQUAT (de) (RP), *op. cit.*

²⁸ Pour une approche approfondie de ces questions on se rapportera aux travaux de Simon DUTEIL et notamment : « Partir et travailler dans le domaine colonial français : enseignantes métropolitaines et réunionnaises à Madagascar, 1896-1939 », dans *Sextant*, Université Libre de Bruxelles, n°25, 2008, p. 141-155 ; *Enseignants coloniaux. Madagascar, 1896-1960*. Thèse, Université du Havre, 2009. Mais le traitement de cette question demanderait également d'être approché à partir des projets des différentes congrégations enseignantes dans cette partie de l'océan Indien, travail que nous avons initié pour les Jésuites (note 24) et qui est en cours pour les Frères des Écoles Chrétiennes et les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny.

²⁹ Pour de plus amples développements sur ces aspects, voir J. TRONCHON, *L'insurrection malgache de 1947*. Paris : Maspero, 1974.

³⁰ A. SPACENSKY, *Madagascar : 50 ans de vie politique de Ralamaingo à Tsiranana*. Paris : Nouvelles Éditions Latines, 1970, p. 86.

³¹ Voir notamment F. PAYET, *Le Général de Gaulle et La Réunion, 1940-1970*. Saint-Denis : Azalées Éditions, 2005.

³² P. TORQUAT (de) RP., *op. cit.* p. 125-137. « Scolastique » désigne un Jésuite en formation.

par l'État³³. C'est dans ce double contexte que les responsables du collège Saint Michel lancent une campagne pour recruter des instituteurs et institutrices de La Réunion, en 1949. C'est moins les résultats de cette campagne qui nous intéressent ici que la démarche mise en œuvre par les responsables de Saint Michel pour mener à bien leur projet, tel que nous renseignent les archives que nous avons pu dépouiller.

C'est une démarche en réseau qui est développée dont on peut dresser la carte avec intérêt. Certains membres pouvant appartenir à plusieurs réseaux, et certains réseaux se recouvrant, nous ferons le choix pour situer les membres, comme pour nommer les réseaux, de prendre comme critère de classement leurs caractéristiques principales. Il y a naturellement le réseau « Jésuite », avec les membres de la Compagnie présents à La Réunion ou anciens élèves et qui ne nécessite pas qu'on s'y attarde. Puis vient ce qu'on peut appeler le réseau « Diocèse » avec ses différents responsables, comme le RP Barassin, directeur des Œuvres, ou le RP Bolatre, directeur de *Dieu et Patrie*, hebdomadaire catholique³⁴. Il y a aussi le réseau « Établissements catholiques », où figurent le RP Berthou, directeur du Petit Séminaire³⁵, ou encore le Frère Denis qui dirige l'établissement Saint Michel de Saint-Denis³⁶, ainsi que son homologue de l'établissement lasallien Saint Charles à Saint-Pierre. Le dernier réseau enfin, c'est celui qui est le plus surprenant, à la fois par le domaine qu'il recouvre et surtout par les membres qui le composent aussi va-t-on l'appeler réseau « École publique ». On y trouve Hippolyte Foucque, Vice-recteur de La Réunion ; Joseph Dijoux, seul inspecteur primaire que compte alors le département ; Hélène Gérard, directrice du Cours complémentaire Joinville, à Saint-Denis, et responsable syndicale SGEN ; M^{gr} Mondon, l'aumônier du lycée Leconte-de-Lisle, ainsi que le Président de l'Association des Anciens élèves du Lycée³⁷. En attendant de revenir sur ces aspects et les questionnements qu'ils ne manquent pas de susciter, concluons cette partie en faisant une double hypothèse. D'abord qu'en l'état de nos investigations les responsables du collège Saint Michel semblent être bien documentés sur la question de l'École à La Réunion (situation des diplômés, situation des personnels enseignants, offre de formation publique et privée existante, démographie scolaire) et que, réciproquement, l'établissement jésuite de Tananarive est connu de divers milieux à La Réunion. Ces hypothèses avancées, abordons enfin la dernière partie de notre article, consacrée aux élèves réunionnais qui se sont retrouvés à Saint Michel.

IV) LES RÉUNIONNAIS AU COLLÈGE SAINT MICHEL

Avant de tenter de dégager quelques tendances qui caractérisent les jeunes Réunionnais qui ont fréquenté le collège Saint Michel, pour ensuite chercher à esquisser un début de typologisation, il nous faut d'abord fournir quelques précisions sur la démarche méthodologique qui a été la nôtre pour approcher notre public et chercher à le quantifier. La documentation primaire d'archives élaborée au cours du fonctionnement ordinaire de l'établissement, de sa création à la fin des années 1960, fait apparaître comme catégories : « Européens », « Malgaches », « Malgaches naturalisés », « Français » « Étrangers ». Si on peut comprendre l'utilisation de certaines de ces

³³ R. LUCAS, 2005, *op. cit.* p. 26.

³⁴ RP BOLATRE (1902-1981). Il était également Vicaire général ; RP BARASSIN (1911-2001), fondateur de la CFTC, historien, et enseignant à l'Institut d'Études Juridiques.

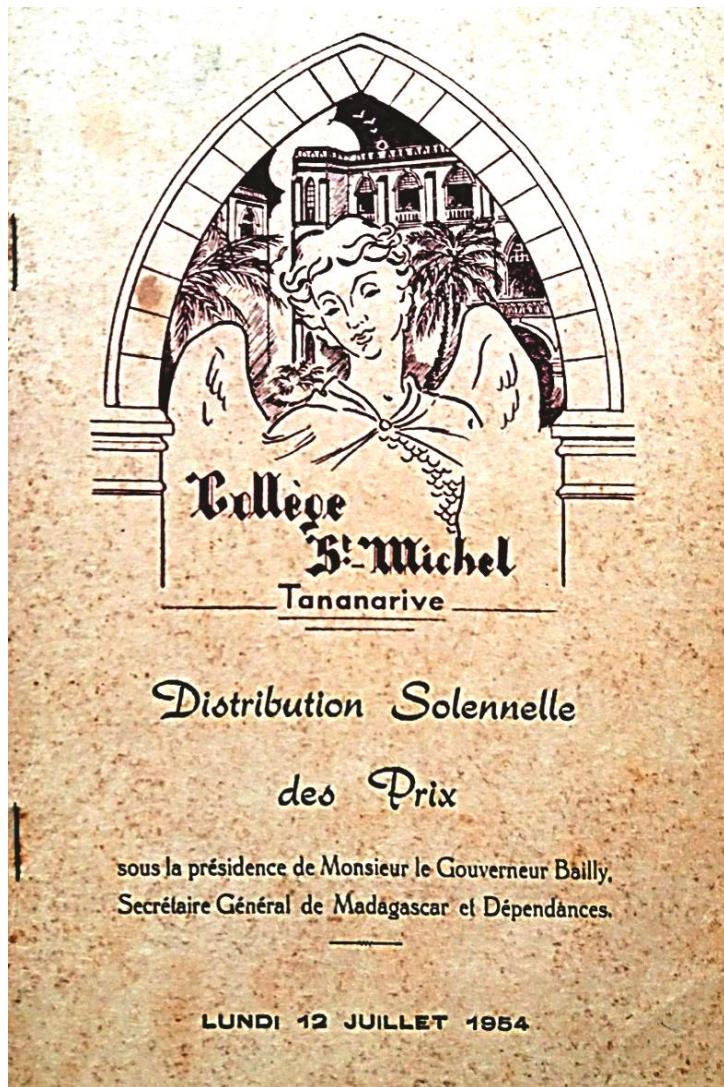
³⁵ RP BERTHOU (1904-1989).

³⁶ Frère Denis (1893-1964). On lui doit la reconstruction du collège Saint-Michel à Saint-Denis, après sa destruction par le cyclone de 1948.

³⁷ Hippolyte FOUCQUE (1887-1970). Proviseur et chef du service de l'Instruction Publique (1927-1946), Inspecteur d'Académie, Vice-recteur de La Réunion (1946-1952).

catégories, on pouvait, en regard de notre recherche, les clarifier. Pour mener à bien ce travail, l'exploitation, des seuls rapports statistiques, qui répondaient à leurs propres impératifs, et dont nous n'avions pas à discuter dans le cadre de notre recherche de leur bien-fondé, ne pouvait être entièrement satisfaisante. Il nous fallait donc faire entrer en scène le public qui nous intéressait, les « Réunionnais ». Nous avons cherché à le faire à partir de divers documents comme des listes d'élèves, des bulletins d'anciens élèves ou des plaquettes de distribution des prix.

Distribution des prix de l'année 1954.
(Source : Programme Histoire et Mémoire de l'École à La Réunion (PHMER). Raoul LUCAS, Laboratoire CEMOI, EA 13, Université de La Réunion)



Mais si cette opération pouvait nous aider à faire émerger « les Réunionnais » comme catégorie cachée, elle n'était pas suffisante pour nous permettre de distinguer parmi ce groupe les élèves qui, avec leurs parents, étaient établis à Madagascar, qu'il importe leur ancienneté, et ceux ayant fait spécifiquement le déplacement dans la Grande Île pour les besoins de leurs études scolaires, les seuls qui nous intéressaient. C'est par le dépouillement des fiches de renseignement individuelles, quand elles ont pu

être retrouvées, et aussi divers dossiers de correspondance regroupés en liasses, sans classement véritable, quelquefois avec des titres imprécis, que nous avons pu faire cette distinction entre ces deux catégories de Réunionnais pour ne retenir que celles nous intéressent. Ainsi, un élève est catégorisé comme « Réunionnais », et fait donc partie de notre population d'étude, si nous disposons le concernant obligatoirement d'un des trois documents suivants : lettre des parents domiciliés à La Réunion sollicitant l'inscription de leur enfant, lettre d'une personne résidant à Tananarive, ou dans d'autres villes malgaches, acceptant d'être le correspondant de l'élève auprès de l'administration du collège, lettre du directeur du Petit Séminaire. Dans les faits, pour chaque élève retenu nous avons pu le plus souvent disposer, en plus d'un des documents que nous avons défini comme obligatoire, de différents autres éléments comme notamment le dossier scolaire, des relevés de notes, ou encore des lettres de recommandation provenant d'un directeur d'établissement public ou privé, autre que le Petit Séminaire, ou d'un membre de la famille le plus souvent membre d'une congrégation, ou d'un prêtre.

Dans les limites de ce travail, plusieurs choses peuvent être avancées en attendant d'être confirmées par des investigations plus poussées, pour compenser le manque de données facilement accessibles et de séries complètes.

Il y a d'abord le fait que l'on peut estimer, sur la base des dépouillements menés dans les archives du collège Saint Michel, que près de 200 Réunionnais se sont retrouvés à effectuer, en totalité ou en partie, leur secondaire au collège Saint Michel entre 1910 et 1970. On peut également observer que cette présence réunionnaise est plus affirmée dans la décennie 1950, participant en cela à la croissance continue de la population scolarisée dans le secondaire, premier et second cycle. En 1952, les effectifs du secondaire, Malgaches et Français confondus, sont de 258 élèves, en 1956 de 350 et en 1961 de 533 ; dans le même temps le nombre de Réunionnais dénombré, au sens où nous l'avons précisé plus haut, est respectivement de 25, 31 et 49³⁸. Si on s'en tient aux effectifs du seul second cycle on dénombre au total 258 élèves en 1962, 243 l'année suivante et 144 en 1964, pour une présence réunionnaise qui est respectivement de 21, 19 et 12³⁹. Notons qu'à partir de cette année la présence réunionnaise ne cesse de décroître tout au long la seconde moitié des années 1960 pour se tarir définitivement au début de la décennie suivante⁴⁰. Une situation qui trouve son explication à la conjonction de deux séries d'événements, l'une concernant La Réunion et l'histoire de l'École, l'autre se rapportant à Madagascar et à son histoire politique. En 1964, La Réunion dispose d'un second lycée, le lycée Roland Garros. Il s'ouvre au Tampon et peut enfin permettre aux élèves des CEG du sud de l'île d'accéder à un cursus secondaire complet. En 1969, La Réunion compte alors 2 500 lycéens⁴¹. À Madagascar, à partir de 1970, le pays entre dans une crise sociale et politique basculant dans une période de grande instabilité, avec d'importants bouleversements qui retentissent notamment dans le domaine de l'Éducation⁴².

Si on cherche maintenant à s'intéresser à la réussite scolaire des élèves réunionnais à Saint Michel, on a des données dispersées et fragmentées. Concernant par exemple les résultats au baccalauréat, la seule série complète que nous ayons pu retracer est celle de l'année scolaire 1961-1962. Les documents dépouillés nous apprennent que 14 élèves de

³⁸ Statistiques produites à partir des Fiches individuelles et divers rapports ronéotypés, Archives collège Saint-Michel (ACSM), 1948-1970.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Rapport « Le collège Saint-Michel », document ronéotypé, 1971 (ACSM).

⁴¹ R. LUCAS, 2005, *op. cit.* p. 30- 35.

⁴² Voir notamment F. RAISON-JOURDE et G. ROY, *Paysans, Intellectuels et Populismes à Madagascar. De Monja Jaona à Ratsimandrava (1960-1975)*. Paris : Karthala, 2010.

la classe de philosophie sont reçus au baccalauréat dont 4 Réunionnais. Parmi les lauréats réunionnais mentionnons le séminariste Gilbert Aubry, futur évêque de La Réunion, et A C-H, futur professeur à l'École Normale puis à l'IUFM de La Réunion. En classe de mathématiques élémentaires, on compte 7 reçus au baccalauréat dont 1 Réunionnais. Enfin dans la série sciences expérimentales le nombre total de bacheliers est de 7 dont 3 Réunionnais⁴³. Du côté du cursus de ces élèves au départ de La Réunion, quand par recouplements les établissements d'origine ont pu être retracés, on note que viennent en première place les Cours Complémentaires et CEG, ensuite le Petit Séminaire de Cilaos, puis l'établissement lasallien de Saint-Pierre et enfin le lycée Leconte-de-Lisle.

COLLEGE ST. MICHEL
AMPARIBE - TANANARIVE

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

(à remplir, en rayant les mentions inutiles et à retourner au R.P. Recteur)

Nom de Famille de l'élève : [REDACTED]

(UNE SEULE LETTRE CAPITALE PAR CASIER)

Prénoms : Jean-Pierre (souligner le prénom usuel)

Entré au collège le 01. 60 Sorti le _____

Né le 17 mars 1945 à Saint-Louis (Réunion)

Baptisé le 1945 à Saint-Louis

Première Communion le 16 juillet 1957 à Saint-Louis

Confirmé le 1957 à Saint-Louis

Nom et Prénoms du Père _____ vivant - décédé

Nom et Prénoms de la Mère _____ vivante - décédée

Nombre de frères et sœurs 1 frère (2 frères - 2 sœurs)

Adresse de la famille (domicile) Saint-Louis (île de la Réunion)

Téléph. _____

Profession du Père Notaire au _____ Téléph. _____

(Adresse du lieu d'emploi)

Adresse du Correspondant à Tananarive M. Raoul _____

Notaire - Tana _____ Téléph. _____

Se présente pour la classe de 4^e Notaire

Pour être interne, demandation

Langues vivantes Anglais

Ecoles fréquentées (classes et années)

École des Jésuites à Saint-Louis à 5 ans

École Léonard de Saint-Louis

Pour quelles raisons change-t-il d'école ? Coûts enseignement objectif

Tempérament et caractère Intelligent mais a besoin d'être dans un milieu où il y a une certaine sécurité et de l'autonomie à la fois ; mais surtout efficace -

(Prévoir de rédiger une note succincte sur feuillet séparé s'il y a lieu)

⁴³ Bulletins du collège Saint-Michel, années 1962 et 1963 (ACSM).

Si on s'intéresse à l'origine géographique de ces jeunes réunionnais, tout en intégrant le caractère disparate de nos sources, il est possible de suggérer que, quel que soit l'établissement de départ, les élèves viennent principalement du sud de La Réunion, puis de l'ouest et, de façon marginale, du nord. Notons enfin pour compléter cette carte des origines, que nous n'avons retracé aucun élève provenant du secteur est de La Réunion. Sans doute aurait-on pu prévoir ces résultats sur l'origine scolaire et géographique des élèves réunionnais présents à Saint Michel quand on se rapporte aux caractéristiques de la situation scolaire à La Réunion que nous avons exposées plus haut. Quant à l'origine sociale de ces élèves, les données existantes ne nous permettent pas de dégager des tendances. Aussi limitons-nous à faire observer que, parmi les parents ayant envoyé leurs enfants à Saint Michel, il y a comme catégories sociales repérées, des médecins, des enseignants et autres fonctionnaires, des entrepreneurs, des commerçants, des agriculteurs et des employés de bureau. Si ces données retracées, qui sont finalement modestes, ne nous permettent pas d'amples généralisations, elles nous autorisent néanmoins à postuler qu'elles sont congruentes avec les deux hypothèses que nous avons formulées ci-dessus.

Si on tente d'esquisser une typologisation de notre public, on pourrait dégager plusieurs profils. Il y a d'abord celui des séminaristes, à distinguer ici des autres élèves du Petit Séminaire, dont la prétise n'est pas leur ambition. Les séminaristes devant poursuivre leurs études obligatoirement au collège de Saint Michel, et selon les périodes concernées à partir de la seconde ou de la première, on constate que leur scolarité fait l'objet d'un suivi continu entre les deux établissements. On retrouve ainsi dans les Archives du collège diverses correspondances entre les responsables des deux établissements pour préparer l'arrivée et l'intégration des séminaristes de La Réunion à Saint Michel. Dans une note signée du directeur du Petit Séminaire, il est par exemple mentionné concernant le séminariste M : « Bon élève, il y a une réserve à faire pour le français, il a un style compliqué, assez souvent incorrect (soltécismes, la version latine s'en ressent). C'est inné chez lui semble-t-il et ce sera qu'avec le temps sans doute qu'il pourra arriver à corriger son style. Bonne volonté indubitable, vu l'ensemble des résultats acquis, pourrait utilement suivre la seconde »⁴⁴. Le deuxième profil que nous pouvons dégager c'est celui de ces élèves des Cours Complémentaires et CEG. Il y a ceux qui ne peuvent pas intégrer le lycée Leconte-de-Lisle au sortir de leur troisième et ce malgré leurs bons résultats scolaires et leur réussite au Brevet Élémentaire. Parmi ces élèves, il y a ceux qui démarrent d'abord une seconde au Petit Séminaire de Cilaos. Les parents de ces élèves pensent, sans doute, que le détour par le Petit Séminaire pourrait mieux les aider dans leurs démarches en direction de Saint Michel tout en préparant leur enfant à intégrer le collège et son internat. Il y a également les enfants dont les parents cherchent, avec recommandation ou pas, à les inscrire directement au collège Saint Michel. C'est le cas par exemple du jeune A C-H, mentionné plus haut. Élève au Cours complémentaire de la Ravine des Cabris, bien qu'étant d'un bon niveau, il n'a pas pu intégrer le lycée. C'est encore le cas de ce jeune de Cilaos, élève du Cours Complémentaire, qui bien que brillant, se voit, lui également, fermer les portes du lycée. Un troisième profil concerne les élèves dont les parents sont insatisfaits de la qualité de l'offre de formation existante à La Réunion. Il s'agit alors quasi exclusivement de parents dont les enfants sont inscrits dans les Cours Complémentaires ou les CEG de La Réunion. Ces parents sont donc à la recherche d'institutions éducatives plus prestigieuses, faute sans doute de ne pas avoir pu inscrire leur enfant au lycée Leconte-de-Lisle. C'est le cas notamment de l'élève E

⁴⁴ Dossier Petit Séminaire, Lettre Manuscrite du RP Berthou, 1958 (ACSM).

qui est en cinquième au CEG de Saint-Louis. E, dont le père est médecin à Saint-Louis, a fait ses études primaires chez les Frères des Écoles Chrétiennes à Saint-Denis (École Saint Michel). Faute de pouvoir intégrer le lycée Leconte-de-Lisle, E se retrouve en sixième au CEG de Saint-Louis. Mais son père, considérant « le corps enseignant [de cet établissement] défectueux », sollicite pour la rentrée d'octobre 1960 l'inscription de son fils en quatrième moderne, au collège Saint Michel, à Tananarive⁴⁵.

Les deux derniers profils concernent des élèves inscrits au lycée Leconte-de-Lisle mais qui doivent quitter l'établissement, soit pour résultats scolaires insuffisants, soit pour des raisons disciplinaires. Dans cette dernière situation il y a par exemple celle du jeune lycéen G, âgé de 17 ans, qui est en troisième en 1947-1948. G est le benjamin d'une famille de 11 enfants, dont le père est décédé quand il avait un an. Sa mère sollicite le directeur du collège Saint Michel pour que son fils puisse être accepté dans l'établissement comme interne et pouvoir recommencer sa troisième. La lettre adressée par la mère de G mériterait d'être citée *in extenso*, faute de pouvoir le faire, intéressons-nous aux arguments qu'elle met en avant pour justifier sa demande. Il y a d'abord le fait que G, qui est « privé depuis 18 mois de la surveillance et de la protection de son frère J, parti terminer ses études à Paris, n'a rien gagné à être livré seul dans un milieu très mélangé et où sa jeunesse est exposée à mal tourner... »⁴⁶. Ensuite poursuit-elle : « G. n'est pas un perverti, ni même un mauvais sujet, mais il est sans volonté, paresseux et parfois insupportable par son manque de discipline. Je veux l'enlever au plus tôt de cette atmosphère qui risque de le perdre totalement. Il est susceptible de remonter le courant sous l'influence d'une main ferme et d'une sévère discipline »⁴⁷. Enfin ce sont les valeurs morales et chrétiennes de la famille qu'évoque la mère en se réclamant de « [ses] cousines qui sont franciscaines [et qui] pourraient longuement vous renseigner »⁴⁸. Ainsi se dessine cette alliance entre valeurs religieuses et modèle éducatif qui font les particularités de l'enseignement et de l'éducation professés dans les collèges Jésuites et qui a, sans doute, motivé bien d'autres parents à vouloir inscrire leurs enfants au collège de Saint Michel à Tananarive.

Au terme de ce travail il convient de rappeler à nouveau Durkheim, quand il notait, dans *L'Évolution Pédagogique en France*, à propos de l'enseignement secondaire que « le présent est formé d'innombrables éléments... La seule manière de les distinguer, d'introduire par la suite un peu de clarté dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'Histoire comment ils sont venus se surajouter les uns aux autres, se combiner et s'organiser »⁴⁹. Il convient également de citer Pierre Caspard qui, dans un article, plus proche de nous dans le temps, se rapportant au centenaire de l'École de Montceau-les-Mines, faisait remarquer que « l'Histoire institutionnelle et la sociologie scolaires ne sont pas pleinement intelligibles dans le cadre local : elles réclament des horizons d'études beaucoup plus vastes »⁵⁰. C'est sous les auspices de ces auteurs, et en s'inspirant des méthodes qu'ils préconisent, que nous avons cherché à interroger la question de

⁴⁵ Dossier de l'élève E, chemise « Saint-Michel. Saint-Denis ». Diverses notes dont une manuscrite du directeur des Frères, signature illisible, document non daté, signalant que « *E est intelligent mais a besoin d'être dans un milieu discipliné, ayant une tendance à la paresse, mais enfant affectueux* » (ASCM). La lettre du père de E est datée du 20 juillet 1950, elle est adressée au « Directeur du collège Saint-Michel ».

⁴⁶ Dossier « Réunion, Affaires Classées ». Lettre datée du 22 mai 1948, signée de la mère de G. Mme V. (ACSM).

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ É. DURKHEIM, *op cit.*, p. 20.

⁵⁰ Collectif, *La Maison d'École de Montceau-les-Mines*. Paris : Champ-Vallon, 1981, p. 10.

l'enseignement secondaire et de comprendre dans son évolution, de La Réunion colonie puis département français, le rôle ainsi que la place occupée par le collège Saint Michel, établissement jésuite à Tananarive. Un travail qui s'appuie également sur des recherches conduites sur d'autres périodes et d'autres parties du système scolaire pour intégrer un projet en cours sur l'*Histoire générale de l'École et la Formation à La Réunion*⁵¹.

Ces choix épistémologiques et méthodologiques qui guident nos travaux sur l'*École et la Formation à La Réunion* rappelés, il convient de relier les analyses qui se dégagent de notre article et esquisser une perspective.

Le passage de La Réunion de colonie française à département français entraîne de profondes transformations du système scolaire. Ces transformations, que nous avons appelées « déferlantes scolaires », laissent, jusqu'au milieu de la décennie 1960, l'enseignement secondaire à l'écart. Comment expliquer cette situation ? On peut avancer l'hypothèse que l'héritage colonial de la scolarisation est tel, que les besoins sont démesurés et qu'en conséquence toutes les parties de l'institution scolaire ne peuvent être concernées dans le même temps par la dynamique de transformation. Une autre hypothèse n'est pas à exclure, la départementalisation est certes adoptée mais les lignes de force qui structuraient jusqu'alors la société coloniale n'ont pas pour autant été dissoutes, et avec elles le rôle jusqu'alors dévolu au lycée Leconte-de-Lisle.

Si on admet avec Briand et Chapoulie que toute analyse de l'institution scolaire doit prendre en compte son mode d'inscription dans l'espace, il nous faut interroger les définitions de « notre espace »⁵². Quel est donc cet espace pour les jésuites et leur collège Saint Michel à Tananarive ? Madagascar ? Et pour l'Église à La Réunion, les différentes congrégations mentionnées et le Petit Séminaire de Cilaos ? La Réunion ? Et également pour les administrateurs du pouvoir central et systèmes de formation à La Réunion ? La Réunion ?

Quant aux collaborations étroites entre responsables jésuites du collège Saint Michel et responsables de l'enseignement public à La Réunion au plus haut niveau, si elles peuvent paraître à prime abord surprenantes, doit-on les rapporter aux seules données biographiques des intéressés ? La logique de comportements de ces deux groupes d'acteurs ne pourrait-elle pas également être liée avec l'offre de places disponibles dans les établissements secondaires ?

Dans un département où l'accès à un enseignement secondaire complet demeure entravé jusqu'au milieu des années 1960, et surtout pour les élèves qui ne sont pas originaires du nord de l'Île, le collège Saint Michel, par le rôle qu'il joue, et l'éclairage qu'il nous fournit, laisse entrevoir de nombreuses pistes de travail. D'abord sur les questions scolaires naturellement, qu'il s'agisse par exemple des relations entre système politique et institution scolaire, ou encore, dans un tout autre registre, sur les stratégies des congrégations, jésuites, lasallienes, clunisiennes. Mais aussi de façon plus générale sur ce qu'on pourrait appeler notre « espace historique », ce qui pourrait nous amener à revisiter les relations entre La Réunion et Madagascar par exemple, dans une perspective de « croisement » et pas uniquement des « points de vue ». Autant de pistes de travail dont on peut espérer qu'elles seront, un jour, mieux défrichées.

⁵¹ Démarré en 2017, ce projet, que nous co-dirigeons avec Mario SERVIABLE, a pour ambition de publier une *Histoire Générale de l'École et de La Formation à La Réunion*, en 10 volumes. Un volume paru *Les tentatives de Réformes de l'École Coloniale. 1874-1897*, Éditions ARS-Terres Créoles, 2017. Un volume à paraître *L'Histoire de l'École et de la Formation à La Réunion, 1817-1984 en 100 fiches*.

⁵² J.-P. BRIAND, J.-M. CHAPOULIE, *Les collèges du Peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*. Paris : Éditions du CNRS, 1992, p. 448-472.

« L'ÉCOLE DU PEUPLE » : UN PROJET D'ÉDUCATION ALTERNATIF AU CONGO-BRAZZAVILLE

Héloïse KIRIAKOU
Docteure en Histoire
IMAF (Paris 1)

Résumé : L'éducation a été un enjeu important pour les pays africains nouvellement indépendants. Les structures scolaires avaient été, en grande partie, mises en place à l'époque coloniale et beaucoup d'entre elles étaient encore administrées par les missions religieuses après les indépendances en 1960. Au Congo-Brazzaville, les autorités s'étaient accommodées de cet héritage même après la révolution des 13, 14 et 15 août 1963 qui avait conduit à la mise en place d'un régime socialiste. À cette époque, des expérimentations ont été, en revanche, menées dans les quartiers de Brazzaville par les militants des organisations de jeunesse qui ont été très actifs sur le terrain après 1963. Sans attendre de directives venant d'en haut, ils ont organisé, entre autres, des cours d'alphabétisation pour adultes et des formations politiques alternatives. La question de la réforme du système scolaire est cependant revenue sur le devant de la scène politique après l'éviction du président Massamba-Débat en 1968 et son remplacement par le commandant Marien Ngouabi. Ses opposants ont, en effet, saisi l'occasion de cette transition forcée pour exiger une réforme de l'éducation. Il s'agira ainsi dans cet article d'analyser le projet « d'école du peuple » défendu par le principal syndicat étudiant, l'UGEEC (l'Union Générale des Élèves et Étudiants Congolais), et un réseau de coopérants marxistes, afin de comprendre les enjeux scolaires et la dimension politique et idéologique de ce projet.

Mots clés : éducation, Congo-Brazzaville, Socialisme, internationalisme

Abstract: *Education has been an important issue for newly independent African countries. School structures had largely been set up during the colonial era and many were still administered by religious missions after independence in 1960. In Congo-Brazzaville, the authorities had come to terms with this legacy even after the revolution of 13-15 August 1963, which led to the establishment of a socialist regime. At that time, however, experiments were carried out in the neighbourhoods of Brazzaville by activists from youth organisations who were very active in the field after 1963. Without waiting for directives from above, they organised, among other things, literacy courses for adults and alternative political training. However, the issue of school reform came back to the forefront of the political scene after the ousting of President Massamba-Débat in 1968*

and his replacement by Commander Marien Ngouabi. His opponents seized the opportunity of this forced transition to demand educational reform. This article will analyse the 'people's school' project defended by the main student union, the UGEEC (Union Générale des Élèves et Étudiants Congolais), and a network of Marxist development workers, in order to understand the educational issues and the political and ideological dimension of this project.

Key words: *Education, Congo-Brazzaville, Socialism, Internationalism*

L'éducation a été un enjeu important pour les pays africains nouvellement indépendants. Les structures scolaires avaient été, en grande partie, mises en place à l'époque coloniale et beaucoup d'entre elles étaient encore administrées par les missions religieuses après 1960. Au Congo, les autorités s'étaient accommodées de cet héritage surtout le premier président Fulbert Youlou qui avait conservé des liens étroits avec la France. L'insurrection des 13, 14 et 15 août 1963 et l'expérience révolutionnaire qui a suivi n'ont pas conduit non plus à des changements radicaux dans ce domaine. L'ampleur de la mobilisation à Brazzaville a, certes, contraint Fulbert Youlou à démissionner mais les organisations syndicales, à l'origine du mouvement, n'avaient pas anticipé la chute du régime et la nouvelle équipe gouvernementale, dirigée par Alphonse Massamba-Débat, s'est surtout donnée pour mission de consolider les institutions existantes et le système scolaire a été maintenu en l'état.

Des expérimentations ont été, en revanche, menées dans les quartiers de Brazzaville par les militants des organisations de jeunesse qui ont été très actifs sur le terrain après 1963. Sans attendre de directives venant d'en haut, ils ont organisé, par exemple, des cours d'alphabétisation pour adultes et des formations politiques alternatives. Par contre, l'adoption du « socialisme scientifique » comme doctrine officielle du nouveau parti unique en 1964 a précipité la rupture entre les représentants de l'Église catholique et le gouvernement et décidé le président Massamba-Débat à nationaliser l'enseignement le 12 août 1965. Mais cette décision spectaculaire n'a pas conduit pour autant à une refonte du système. Le type de formations, le contenu des programmes et l'équivalence des diplômes sont restés inchangés. Le départ précipité des missionnaires a surtout révélé les faiblesses et les inégalités inhérentes au système existant et poussé certains militants à envisager des alternatives plus radicales. Ce n'est qu'après l'éviction du président Massamba-Débat et l'arrivée au pouvoir du commandant Marien Ngouabi en juillet 1968 que le débat sur l'école a été relancé. Il a servi, en effet, à ses opposants de prétexte pour critiquer la politique du nouveau régime. En décembre 1970, les militants du principal syndicat étudiant, l'UGEEC (l'Union Générale des Élèves et Étudiants Congolais), aidés par un réseau de coopérants marxistes¹, ont organisé un colloque sur l'éducation pour exiger une réforme du système scolaire qui leur a servi aussi de tribune pour défendre leur projet politique alternatif.

L'enjeu de cet article sera donc d'étudier le projet « d'école du peuple » des

¹ Ces coopérants marxistes ont, pour la plupart, connu l'existence de la révolution congolaise à la Cité Universitaire de Paris dans les années 1968 en côtoyant des militants congolais venus étudier en France. Ils se sont ensuite engagés de façon autonome auprès des autorités congolaises qui recherchaient des enseignants dont les convictions étaient en accord avec le régime socialiste en place au Congo. Ils ont, pour la plupart, enseigné à Brazzaville mais Maïthé et Ambroise L'Hénoret, par exemple, ont dirigé plusieurs établissements en province. En lien, autant avec des cadres du parti que des militants de l'UGEEC, ils ont vécu et participé aux événements politiques qui ont marqué cette période. Mais les derniers ont quitté le Congo à la fin l'année 1973 après plusieurs mois de prison pour avoir aidé Ange Diawara et ses compagnons qui avaient organisé une lutte armée depuis le maquis de Goma Tsé-Tsé contre le régime de Marien Ngouabi.

militants de l'UGECC pour comprendre les principes qu'ils ont défendu en matière d'éducation et d'en analyser les finalités politiques sous-jacentes. Malgré le regain d'intérêt pour les expériences socialistes au XX^e siècle, peu de travaux ont été consacrés aux politiques éducatives². Pourtant les enjeux scolaires ont été au cœur des projets socialistes chinois, vietnamien, cubain, éthiopien ou encore congolais. La nécessité de démocratiser l'enseignement, d'élever le niveau général d'instruction de la population et de former une main-d'œuvre capable de participer au développement économique a débouché sur diverses expérimentations³. Mais la plupart ont émané des autorités au pouvoir comme en Tanzanie où le président Julius Nyerere a élaboré en 1967 dans son ouvrage, *Education for Self-Reliance*, le cadre de sa politique en matière d'éducation qu'il a ensuite appliqué⁴. Au Congo, en revanche, l'élaboration d'un projet d'éducation alternatif a été surtout le fait des organisations de base et des réseaux internationalistes de coopérants marxistes. Si ces dynamiques locales ont été aussi importantes au Congo, c'est en grande partie à cause du contexte de la révolution qui avait ouvert le champ politique à des acteurs qui en étaient jusque-là exclus. Le président Massamba-Débat a laissé faire les organisations de base car leurs actions s'inscrivaient dans le processus de la révolution. Marien Ngouabi, en arrivant au pouvoir, a cherché à les canaliser, ce qu'il est parvenu, en partie, à faire ; mais l'autonomie et l'expérience acquises par ces militants ont permis à ces dynamiques horizontales de perdurer. Ce sont les étudiants congolais en formation en France dans le contexte des années 1968 qui ont créé des connexions avec les réseaux étudiants de la Cité Universitaire qui sont ensuite venus travailler en tant que coopérants au Congo.

L'exemple de « l'école du peuple » sera l'occasion de mettre en exergue ces dynamiques pour souligner l'originalité de ce projet. S'il est possible d'écrire cette histoire aujourd'hui c'est essentiellement grâce à ces coopérants marxistes qui ont conservé les documents émanant de cette époque pour témoigner de leur lutte ; et qu'une partie d'entre eux, notamment Paule Fioux, Maïthé L'Hénoret, Bernard Boissay et Pierre Eboudit, ont récemment déposé à la *Contemporaine* à Nanterre⁵. La confrontation de ce corpus (composé de coupures de journaux, de notes de cours, de travaux de synthèses et de témoignages oraux) aux sources congolaises sur la révolution⁶, m'a permis de

² G. VIDAL, *Histoire des communismes au XX^e siècle*. Paris : Ellipses Marketing, 2013 ; M. DREYFUS, B. GROPP, C.S. INGERFLOM, R. LEW, C. PENNETIER, B. PUDAL et S. WOLIKOW, *Le Siècle des communismes*. Paris : Points Histoire, 2008.

³ Des références sur différents pays : L. GASPERINI, *The Cuban education system : lessons and dilemmas*. Washington DC : World Bank, 2000 ; P. GUIDI, *Éduquer la nation en Éthiopie*, École, État et identités dans le Wolaita (1941-1991). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2020 ; E. DROIT, « L'éducation en RDA, ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990) ». *Histoire de l'éducation*, n° 101, Janvier 2004, p. 3-34 ; J. DAUBIER, *Histoire de la révolution culturelle prolétarienne en Chine, 1965-1969*. Paris : Maspero, 1970 ; A. ROUX, *La Révolution culturelle en Chine*. Paris : PUF, 1976.

⁴ Y. KASSAM, « Julius Kambarage Nyerere ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, INALCO, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 253-266.

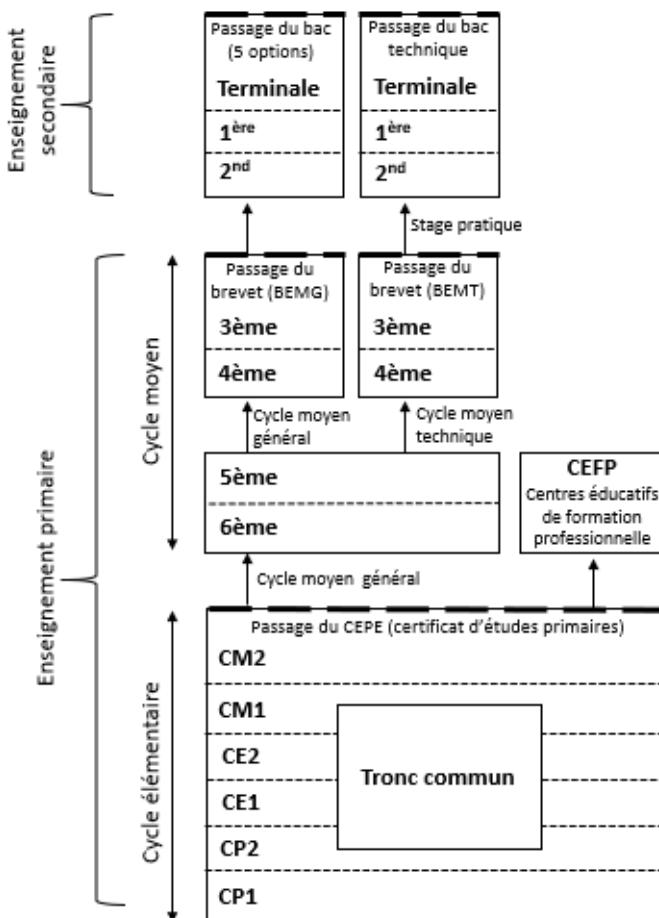
⁵ Paule FIOUX est à l'origine de ce fonds qui rassemble une grande partie de ses archives personnelles. Elle est arrivée au Congo en août 1971 et a enseigné le français pendant deux ans au lycée Savorgnan de Brazza. En 1973, elle est arrêtée et incarcérée pendant plusieurs mois avec des dizaines d'autres militants français et congolais pour avoir soutenu le maquis d'Ange Diawara. Une campagne de soutien internationale débouche sur un procès très médiatique. Son avocate est Gisèle Halimi. Après son expulsion, elle rentre en France quelques années avant de poursuivre une carrière universitaire à La Réunion. Paule FIOUX, « Mobilité linguistique et école réunionnaise ». *Cahiers Pédagogiques* n° 355, 1997 ; *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion - Contribution à l'histoire d'un débat socio-linguistique* (1974-2006). Paris : L'Harmattan, 2007.

⁶ Sur le rôle des organisations de base dans la révolution, voir : les cartons PR4, PR 15, PR 62, archives nationales du Congo-Brazzaville ; les cartons 6 N, 7 N et 8 N, archives municipales de la mairie de Brazzaville ; le carton 25, sous-série Congo-Brazzaville, archives diplomatiques (Nantes) et plusieurs documents du fonds du Musée de la Révolution, Brazzaville, Congo.

comprendre l'environnement éducatif congolais et leur volonté de mettre à distance le système hérité de la colonisation ainsi que l'importance des expérimentations, des théories socialistes et des modèles d'éducation populaire pour concevoir ce nouveau système scolaire au Congo.

I) SORTIR DE L'ÉDUCATION COLONIALE

Lorsque le colloque sur l'enseignement s'est ouvert à Brazzaville le 30 novembre 1970, il y avait un consensus général sur la nécessité de réformer l'éducation même s'il y avait des divergences sur la façon d'y parvenir. Malgré la rupture idéologique opérée à partir de 1963 avec la révolution et le choix du socialisme, l'école avait peu changé depuis la période coloniale.



Comme on peut le voir sur l'organigramme ci-dessus⁷, le découpage des cycles entre le primaire et le secondaire ainsi que la division des filières entre générale, technique et professionnelle étaient calqués sur le système français. Cette subdivision était en faveur

⁷ M. L'HENORET, *Expérience d'enseignement socialiste en république populaire du Congo*. Mémoire de maîtrise, Paris : Université de Vincennes, 1978, p. 96.

de la filière générale qui servait de référentiel à toutes les autres ; les filières techniques étant des choix de substitution surtout destinés aux élèves n'ayant pas le niveau nécessaire pour la filière principale. Le système scolaire congolais était ainsi très éloigné du monde professionnel. La première formation technique n'était accessible qu'à partir de la classe de 4^e, soit neuf ans après le début de la scolarité obligatoire et le premier stage pratique n'était prévu qu'à la fin de la classe de 3^e, après l'obtention du brevet d'études moyen technique (BEMT). La structuration du cycle d'études secondaires au lycée était encore calquée sur la filière générale en trois ans et il n'y avait ni césure ou stage pratique prévus pour les formations techniques. Cette hiérarchisation était également visible dans le nombre d'options prévues pour le baccalauréat général. Il y avait cinq choix possibles comme en France : A (littéraire), B (histoire-géo), C (mathématiques), D (physique-chimie) et T (scientifiques industriels), tandis qu'il n'y avait qu'un baccalauréat technique et un professionnel. La longueur des études et l'éloignement du monde professionnel ont conduit à une inadéquation entre les formations et les besoins réels du Congo indépendant. Comme l'explique Maïthé L'Hénoret :

« L'enseignement au Congo forme deux catégories de citoyens : les bureaucrates et les chômeurs. Des bureaucrates car on ne dispense pour l'essentiel aux jeunes qu'une formation générale qui les rend incapables de s'intégrer efficacement dans l'économie du pays. Des chômeurs car dans un pays scolarisé à 95 % où la saturation de la fonction publique est réalisée depuis un certain temps déjà, la "formation générale" ne permet pas à tous de trouver une place »⁸.

L'autre caractéristique était l'importance du diplôme. Toutes les étapes du parcours scolaire étaient ponctuées par des diplômes et il était impossible de continuer en classe de 6^e sans l'obtention du certificat d'études primaires, puis au lycée sans le brevet d'études moyen. Concrètement ce choix a conduit au Congo à sortir la majorité des élèves du système. En octobre 1970, il y avait 280 000 élèves sur une population totale d'environ 1 200 000 personnes. S'ils étaient 235 000 inscrits dans le cycle primaire, ils n'étaient plus que 7 395 à entrer en classe de sixième et 190 à obtenir le baccalauréat⁹. Les autres étaient de fait hors système, 36 % quittaient même l'école au bout de deux ans. La plupart des élèves étaient ainsi maintenus dans un entre-deux qui ne leur permettait pas de prétendre aux formations professionnelles qui nécessitaient l'obtention du certificat d'études primaire et trop âgée pour essayer à nouveau d'obtenir leur diplôme. La démocratisation de l'enseignement a été un enjeu dès le début de la révolution en 1963 mais le maintien du système a limité son effet.

La nationalisation de l'enseignement le 12 août 1965 s'est aussi faite paradoxalement dans la continuité du système existant. Le gouvernement a fait ce choix dans la précipitation au début de l'été 1965 car les prêtres refusaient le tournant idéologique du régime mais il n'avait aucun plan pour le réformer de l'intérieur. Les établissements nationalisés ont d'abord été rebaptisés. Comme on peut le voir sur la carte de Brazzaville ci-dessous, le lycée Chaminade tenu par les marianistes¹⁰ est devenu le lycée « Drapeau Rouge », le lycée Javouhey, « Patrice Lumumba », le lycée technique, « 1^{er} mai » et le collège du camp météo est devenu le CEG « Angola libre » en hommage aux militants du MPLA (Mouvement Populaire de Libération de l'Angola) qui étaient en

⁸ *Idem.*

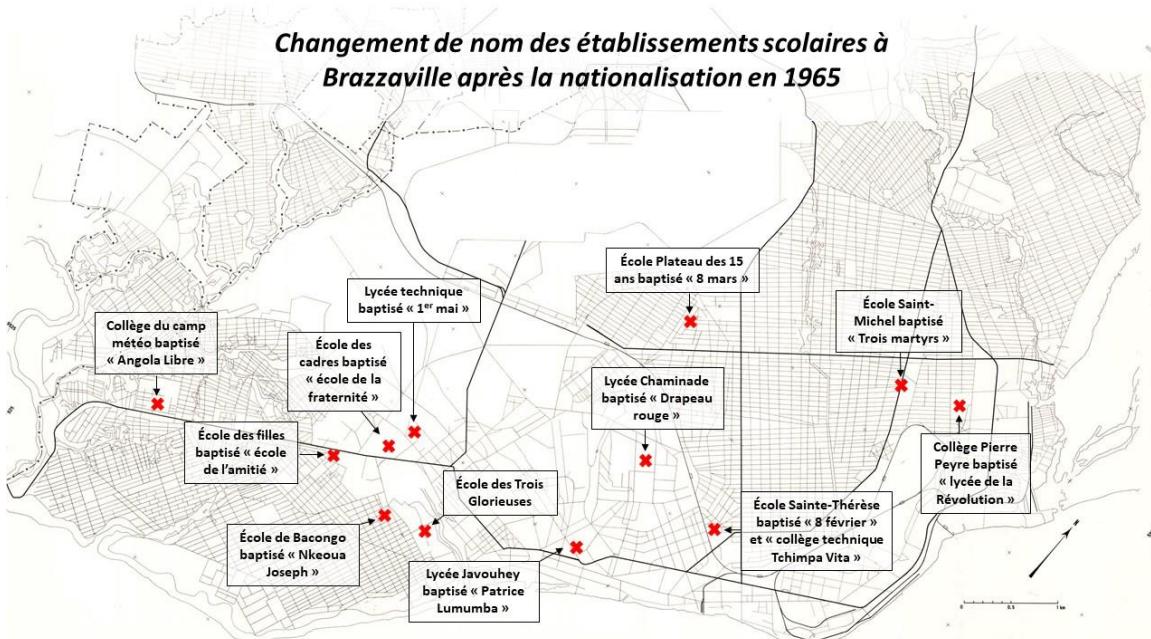
⁹ « Vive l'UGECC ! », *l'étudiant congolais*, organe de l'association des étudiants congolais, mars 1974, document disponible aux archives diplomatiques à Nantes, carton 25.

¹⁰ Les marianistes sont présents au Congo Brazzaville depuis 1946. Ils dirigent le lycée Chaminade jusqu'à sa nationalisation en 1965.

exil à Brazzaville à cette époque et en guerre contre le Portugal de Salazar¹¹.

La plupart des missionnaires enseignants au Congo sont partis et ils ont été remplacés au pied levé par des coopérants soviétiques et français ainsi que des étudiants congolais à l'université et parfois même au lycée¹². Le renouvellement du corps enseignant a été la rupture la plus significative car les programmes sont restés inchangés et la structuration des filières aussi. Même les diplômes qui bénéficiaient jusque-là d'une équivalence avec les diplômes français ont été maintenus. Brazzaville a également conservé sa place privilégiée au niveau national. Bénéficiant, en effet, de la plupart des infrastructures scolaires en tant que capitale fédérale de l'Afrique Équatoriale Française (AEF) à l'époque coloniale, elle est restée le principal pôle de formation. Le gouvernement a même conservé la politique des internats mise en place pendant la colonisation pour permettre aux élèves ressortissants des provinces de continuer leur scolarité à Brazzaville. La plupart des infrastructures en dehors de la capitale ont ainsi été construites par les villageois et les classes comptaient généralement entre 60 et 100 élèves, notamment en CP1 et CP2¹³. Les investissements de l'État ont été, certes, limités en raison de la situation générale de l'économie mais les financements ont surtout profité à Brazzaville.

Changement de nom des établissements scolaires à Brazzaville après la nationalisation en 1965



Le projet de « l'école du peuple » s'est ainsi inscrit à l'opposé du modèle existant. D'après l'organigramme ci-dessous¹⁴, les militants de l'UGEEC ont voulu revoir totalement la structuration générale et les différentes étapes du parcours scolaire.

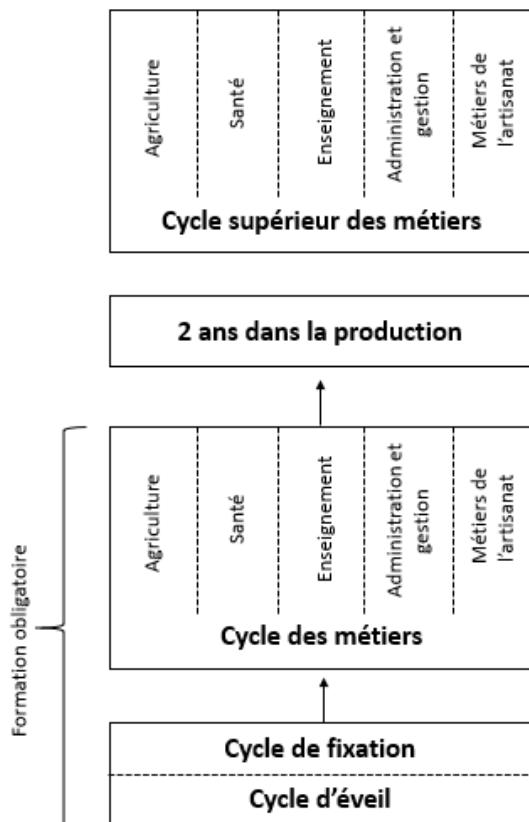
¹¹ Sur la présence du MPLA à Brazzaville, voir H. KIRIAKOU et B. Capamba, « Cuba policy and African politics: Congo-Brazzaville and Angola (1963-1977) ». Dans BONACCI G., ARGYRIADIS K. et DELMAS A. (dir.), *Cuba & Africa, Engagements, Circulations and Racial Representations in the 20th Century*. Johannesburg : Wits University Press, 2020, p. 48-65.

¹² L'HENORET M., *Expérience d'enseignement socialiste..., op., cit.*, p. 15.

¹³ *Ibid.*, p. 13.

¹⁴ *Ibid.*, p. 96.

L'enseignement était divisé en quatre cycles avec un tronc commun basé sur un cycle d'éveil et un cycle de fixation. Il s'agissait dans le premier d'un enseignement essentiellement oral et dans la langue maternelle des élèves pour éviter que les enfants commencent leur scolarité en français, dans une langue qu'ils ne maîtrisaient pas forcément. Le cycle des métiers était ensuite la grande nouveauté du système. Cette troisième étape était constituée de cinq écoles de métiers qui correspondaient aux secteurs clés de l'économie et aux besoins de la société congolaise. Il y avait l'école de l'agriculture, de la santé, de la formation des enseignants, de l'administration et de la gestion et de l'artisanat. D'après la proposition votée à l'issue du colloque, les objectifs étaient clairs : « détruire le mythe de l'intellectuel pur, ruiner le caractère sacré du fonctionnaire bureaucratique et mettre la culture scolaire en liaison étroite avec les travailleurs et la production¹⁵ ». Il s'agissait, en effet, de permettre aux élèves d'avoir des compétences en lien avec les besoins concrets de leur secteur et de s'insérer ainsi plus facilement ensuite dans le monde du travail ; et surtout de répartir plus équitablement les élèves dans les différents domaines pour éviter l'engorgement des filières administratives.



Cette proposition totalement nouvelle a été possible car elle reposait sur un ensemble d'expérimentations qui avaient été menées dans les quartiers de Brazzaville par les militants des organisations de jeunesse depuis la révolution d'août 1963. Il s'agira ainsi de s'intéresser à présent à la place de ces initiatives locales dans la construction de ce projet d'éducation socialiste au Congo.

II) Des expérimentations militantes à la base du projet

Depuis août 1963, il y a eu un changement radical dans l'implication politique d'une partie des Brazzavillois. Les militants des organisations de jeunesse qui existaient avant la chute du régime de Fulbert Youlou ont saisi l'opportunité de la période de vacance de pouvoir pour occuper l'espace politique et devenir les acteurs incontournables du nouveau régime. À Brazzaville, ils se sont rapidement organisés dans les quartiers pour assurer la surveillance de l'espace public et protéger la révolution contre d'éventuels détracteurs. Ils

¹⁵ Colloque sur l'enseignement, l'école du peuple, Imprimerie Nationale du Congo, 1971, fonds d'archive Paule Fioux *La contemporaine*.

se sont aussi chargés du nettoyage des rues et des caniveaux pour encourager la population à s'investir dans des activités collectives de solidarité. Très médiatisées dans les journaux locaux (*Dipanda* et *Etumba*¹⁶), ces activités se sont multipliées au cours de la période, notamment entre 1964 et 1968 avec la mise en place du parti unique le MNR (Mouvement National de la Révolution) et surtout de son organisation de masse de la jeunesse, la JMNR (Jeunesse du Mouvement National de la Révolution)¹⁷.

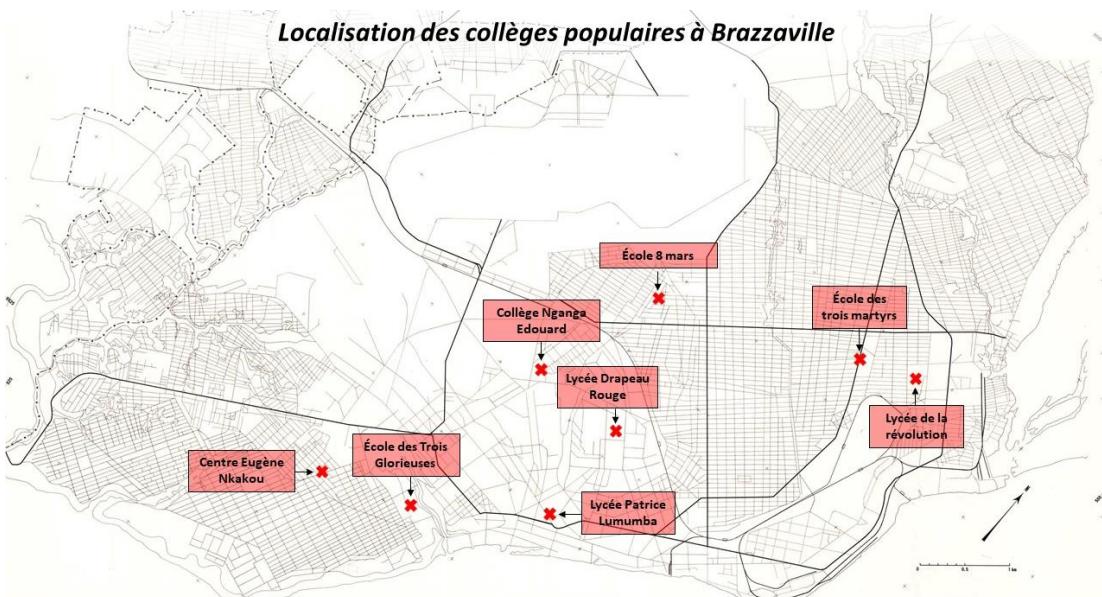


Bibliothèque de l'Université Marien Ngouabi à Brazzaville

¹⁶ Les numéros des journaux *Dipanda* et *Etumba* sont disponibles à la bibliothèque de l'université Marien Ngouabi à Brazzaville.

¹⁷ Sur la JMNR, voir H. KIRIAKOU, *Brazzaville : laboratoire de la révolution congolaise (1963-1968)*. Thèse soutenue à l'Université Paris 1, sous la direction de Pierre Boilley, 2019, 449 p.

Parmi ces initiatives locales, plusieurs d'entre elles concernaient directement le domaine de l'éducation. Les militants se sont chargés, par exemple, d'organiser des cours d'alphabétisation le soir dans les sections et dans les écoles des différents quartiers de Brazzaville pour des adultes qui n'avaient pas été scolarisés et ce dispositif a concerné beaucoup les femmes¹⁸. Mais pour démocratiser l'enseignement, ils ont surtout proposé de mettre en place un système « d'écoles et de collèges populaires¹⁹ ». Il s'agissait de compléter le dispositif éducatif existant pour permettre à des élèves qui étaient sortis du système scolaire ou qui n'y étaient jamais entrés de reprendre ou suivre des études dans des structures adaptées. Le principe existait déjà dans certaines sections de l'UGEEC, mais le dispositif a été généralisé à partir de 1965. D'après un rapport d'activité inédit retrouvé dans le carton 53 K1 aux archives municipales de la mairie de Brazzaville, il y aurait eu en 1968, 3 673 élèves scolarisés dans les collèges populaires de Brazzaville²⁰. Ils étaient répartis dans les établissements existants, comme on peut le voir sur la carte ci-dessous : le lycée Drapeau Rouge, le lycée Patrice Lumumba, le collège Nganga Édouard, l'école des Trois Glorieuses, le lycée de la révolution, l'école du 8 mars au Plateau des 15 ans, l'école des trois martyrs et le centre Eugène Kakou. Pour pouvoir fonctionner avec le système scolaire principal, ils ont adapté les horaires. Les cours d'enseignement général avaient lieu le matin et les cours des collèges populaires l'après-midi²¹. La mise en place de ce dispositif a coïncidé également avec la nationalisation de l'enseignement et la plupart des établissements concernés étaient ceux des missions religieuses.



L'expérience des collèges populaires a beaucoup servi aux militants qui ont imaginé le projet de « l'école du peuple ». D'abord parce qu'ils se sont vite rendus

¹⁸ 30 mars 1967, *Etumba*, numéro spécial sur l'URFC (Union Révolutionnaire des Femmes du Congo), bibliothèque de l'Université Marien Ngouabi à Brazzaville.

¹⁹ Il y a plusieurs articles sur les cours d'alphabétisation de la JMNR dans les journaux *Etumba* et *Dipanda*. Voir par exemple le numéro du 12 janvier 1967, *Etumba*, bibliothèque de l'Université Marien Ngouabi. Il existe un carton consacré exclusivement aux collèges populaires, carton 53K1, archives municipales de la mairie de Brazzaville.

²⁰ Carton 53K1, archives municipales de la mairie de Brazzaville.

²¹ Témoignage de Charles Bouetoumoussa, recueilli par l'auteure, Brazzaville, juin 2015.

compte de la difficulté de trouver des enseignants à la fois compétents dans leur discipline et aussi formés au niveau idéologique. Ils ont ainsi dû majoritairement faire appel aux étudiants qui militaient à l'UGEEC mais aussi aux lycéens qui n'avaient pas toujours le niveau requis. En 1968, sur 235 enseignants populaires, 172 étaient étudiants, 38 des titulaires et 25 lycéens²². Leur expérience leur a aussi montré que pour la plupart des élèves des collègues populaires, il s'agissait d'un choix par défaut, ils n'étaient pas très investis dans leur scolarité car ils cherchaient surtout un moyen de regagner le système classique général. La question de la motivation des élèves s'est ainsi posée. Il ne pouvait avoir de réussite que s'il y avait une adhésion massive de la population. Pour les filles, en revanche, les collèges populaires leur ont permis de contourner l'interdiction de scolarité pour les filles-mères et de poursuivre ainsi leurs études²³. De plus la formation politique était dispensée comme les autres matières de façon dogmatique et superficielle. Il n'y avait aucun lien avec la réalité de la situation au Congo. L'objectif de « l'école du peuple » était ainsi de proposer des enseignements dans chacune des disciplines qui comportaient une part d'idéologie et de supprimer ce cours uniquement théorique. L'expérience au sein des sections de la JMNR et de l'UGEEC dans les quartiers de Brazzaville leur a aussi montré l'importance de l'action pour changer le comportement de la population et en faire des « hommes nouveaux ». « L'école du peuple » prévoyait ainsi de nombreux temps consacrés à des projets collectifs d'intérêt général.

Les militants de la JMNR avaient aussi initié un programme pour la création de coopératives agricoles. L'Agence de Rénovation Rurale (ARR), mise en place en 1965²⁴, était destinée, d'après ses statuts : « à intégrer les jeunes dans la production et la défense du pays. Pour ce faire, les jeunes recevraient, dans les centres de formation, une éducation politique, économique, technique et militaire »²⁵. Dans l'article 4, il était stipulé également que « les jeunes [étaient] appelés à devenir des producteurs coopératifs indépendants ». Après six mois de formation, ils étaient tenus de se fixer dans un des 16 villages prévus par le dispositif initial. Ils recevaient au début une indemnité pour pouvoir lancer leur activité qu'ils devaient rembourser ensuite dès la première année de production. Conçu sur le modèle des kolkhozes russes, les jeunes de l'ARR étaient chargés aussi « de la promotion technique, politique, économique et sociale des populations dans un rayon de 25 kilomètres autour de leur village coopératif ». D'après le témoignage de Pascal Mondjo Epenit (directeur du programme entre 1965 et 1967), le gouvernement a créé l'ARR pour remplacer le service civique mis en place par Fulbert Youlou en lui donnant une dimension plus politique²⁶. Le bureau des villages coopératifs était élu par ses membres, le fonctionnement ressemblant à celui des sections de la JMNR. L'ARR n'a toutefois pas pu fonctionner comme prévu, car, selon Pascal Mondjo Epenit, contrairement au service civique, ce n'était pas obligatoire pour les jeunes de 18 à 23 ans. Aussi ont-ils rencontré des difficultés de recrutement, d'autant que les fermes coopératives étaient disséminées dans tout le pays et que la plupart des volontaires étaient des citadins. En outre, les jeunes des villages coopératifs étaient aussi employés à d'autres tâches, comme la construction de routes, ce qui les a éloignés de leurs activités agricoles. Pour les militants qui ont élaboré le projet de « l'école du peuple », l'enjeu était ainsi de « préparer l'élève à entrer dans la

²² Rapport du congrès de l'UGEEC de 1967, PR 11, archives nationales du Congo-Brazzaville.

²³ Pour l'année 1968, d'après le rapport d'activité (carton 53K1, archives municipales de la mairie de Brazzaville), il y aurait eu en sixième 519 filles sur un total de 1322 élèves, ce qui était considérable par rapport à la moyenne dans l'enseignement général.

²⁴ Statuts officiels de l'ARR (Action de Rénovation Rurale), carton 25, archives diplomatiques à Nantes.

²⁵ Statuts officiels de l'ARR, carton 25, archives diplomatiques à Nantes.

²⁶ Témoignage de Pascal Mondjo Epenit, recueilli par l'auteure, Brazzaville, 20 mai 2015.

vie productive »²⁷. L'école d'agriculture devait permettre à des citadins de s'intéresser aux métiers agricoles pour éviter l'échec de l'ARR. Ce contact avec le monde professionnel avait également pour objectif de « placer les élèves du côté du prolétariat dans la lutte des classes et non plus du côté du fonctionnaire »²⁸. Mais en dehors de ces expérimentations de la base, « l'école du peuple » a également bénéficié de l'apport des réseaux internationalistes présents au Congo depuis la révolution.

III) L'apport des réseaux internationalistes présents au Congo

L'arrivée de militants internationalistes n'est pas propre au Congo. Durant les décennies 1960-1970, les connexions entre l'Europe, l'Asie, l'Amérique et l'Afrique ont conduit à des circulations de militants et des échanges de connaissances et de pratiques qui ont beaucoup influencé les différentes expériences socialistes. Au Congo, il n'y a pas eu un, mais des réseaux qui se sont déployés au cours de la période, parfois institutionnalisés comme la présence des Cubains mais aussi de façon plus informelle. La Cité Universitaire à Paris a été, par exemple, un des lieux de rencontre pour ces réseaux internationalistes. Durant les années 1968, se sont, en effet, côtoyés des étudiants du monde entier et dans ce cadre plusieurs militants congolais, dont le célèbre chanteur Franklin Boukaka, se sont liés d'amitié avec des étudiants français et italiens investis sur le campus et dans d'autres organisations. À la Cité Universitaire, les Congolais ont pu présenter leur révolution et inciter des militants à y participer. C'est dans ce contexte que sont partis d'abord Maïthé et Ambroise L'Hénoret, puis, entre autres, Bernard Boissay, Paule Fioux et l'italien Dégo ; majoritairement pour y travailler en tant qu'enseignants (à part le dernier). Il s'agissait de coopérants d'un nouveau type. Il faut noter qu'ils ont été engagés officiellement par le gouvernement congolais en raison de leurs convictions politiques au même titre que les coopérants russes, cubains, chinois et égyptiens²⁹. La différence avec les coopérants d'autres pays socialistes est qu'ils avaient choisi personnellement le Congo et qu'ils se sont impliqués beaucoup plus. Ils connaissaient les réseaux militants locaux, notamment ceux de l'UGECC, et ils avaient des liens réguliers avec des personnalités politiques comme Franklin Boukaka, Atondi Lecas et Ange Diawara (tous deux membres du comité central du PCT). S'ils ont beaucoup influencé le projet de « l'école du peuple », c'est parce que plusieurs d'entre eux y ont participé directement, à la fois en ce qui concerne sa rédaction et aussi pour l'organisation du colloque en décembre 1970.

Ils ont d'abord proposé de redéfinir le rôle des coopérants étrangers présents sur le territoire. Il s'agissait d'un problème fondamental car ils étaient très nombreux à travailler dans les diverses administrations et surtout dans l'enseignement. En 1970, la majorité des enseignants de lycée était français ou soviétiques³⁰. En raison de la langue, les Soviétiques étaient chargés des matières scientifiques et les Français des autres matières. Même s'il y a eu aussi des Chinois et des Vietnamiens qui y ont exercé, cette répartition posait des problèmes concrets pour l'application d'une réforme de l'éducation ouvertement socialiste car la plupart des coopérants français n'étaient pas favorables à cette idéologie et les autres étaient pour Maïthé L'Hénoret « totalement apolitiques³¹ ».

²⁷ M. L'HENORET, *op. cit.*, p. 99.

²⁸ *Idem.*, p. 99.

²⁹ Voir la brochure de bienvenue fournie par l'État congolais aux coopérants étrangers, fonds privé Paule Fioux, *La Contemporaine*.

³⁰ M. L'HENORET, *op. cit.*, p. 15.

³¹ D'après les témoignages de Maïthé L'Hénoret et de Paule Fioux, les enseignants soviétiques étaient enfermés dans leur hôtel au centre-ville et ils n'avaient aucun contact avec les autres enseignants et coopérants. Ils ne s'intéressaient pas à la vie politique locale.

Les coopérants marxistes ont ainsi proposé dans la future « école du peuple » d'organiser un séminaire d'accueil obligatoire avant la rentrée pour tous les nouveaux arrivants afin de leur donner des clés pour comprendre la société congolaise et la situation politique. Ils ont aussi demandé au gouvernement de soutenir officiellement les réseaux militants implantés au Congo même si cela pouvait provoquer des conflits avec des États voisins. En effet, la militante camerounaise Madame Camara, veuve d'un leader de l'UPC (Union des Populations du Cameroun), avait ouvert à Brazzaville une école de formation professionnelle pour les filles qu'elle a dû se résigner à fermer à la suite de pressions du président camerounais Ahidjo sur le gouvernement congolais³². Le ministre de l'éducation Henri Lopez avait aussi adopté une position plutôt neutre qu'il était difficile de tenir sur la durée compte tenu du contexte international de la guerre froide notamment.

Parmi les expérimentations, la plus significative dans le domaine de l'éducation a été celle du couple L'Hénoret dans les régions de Fort-Rousset et de Mouyondzi. Ils ont été envoyés par le gouvernement pour diriger deux écoles de formation des maîtres et cette expérience leur a permis de dessiner les contours d'une réforme du corps enseignant. Maïthé L'Hénoret a publié ensuite un ouvrage, *Précis de morale professionnelle à l'usage des enseignants de la république populaire du Congo*, aux éditions Maspero en 1970³³, conçu comme un support de discussion pour permettre aux futurs maîtres d'enseigner à leurs élèves les principes du marxisme et leur place à l'école. Leur postulat de départ était de mettre en place un fonctionnement démocratique et que les élèves seraient disposés à les aider. Mais la réalité a montré, notamment à Fort-Rousset, que l'inexpérience des futurs maîtres dans le domaine de la gestion collective et participative a rendu le projet impossible à mettre en œuvre. La réticence du personnel sur place, le directeur, son secrétaire, les enseignants congolais et le surveillant général, ont également contribué à faire échouer le projet. Si l'UGEEC était implantée dans tout le pays, les militants étaient beaucoup moins actifs et formés à l'action syndicale que les jeunes de Brazzaville. Dans la mise en place d'un fonctionnement démocratique, le couple L'Hénoret a ainsi demandé aux élèves de former un conseil d'école où seraient votés le règlement intérieur et toutes les décisions concernant les enseignements et la gestion des locaux. Ils ont pu constater que les élèves avaient des difficultés à parler en public et à utiliser le conseil d'école comme un moyen pour contrebalancer le pouvoir du directeur et des enseignants. Ce n'est qu'à Mouyoudzi, qu'ils ont pu observer un meilleur usage de ces outils par les élèves, notamment parce qu'il s'agissait pour la plupart de maîtres déjà en activité. Ils avaient ainsi une posture différente et plus favorable à des dispositifs d'autogestion. Pour le couple L'Hénoret, la stratégie d'imposer « une ambiance démocratique par le haut » a été peu concluante et l'enjeu était surtout de pousser les élèves à conquérir ce droit par la lutte. Des événements extérieurs ont été à chaque fois les déclencheurs de la mobilisation des élèves, que ce soit le coup d'État manqué du 23 mars 1970 de Pierre Kinganga³⁴ à Fort-Rousset ou l'ingérence d'un membre du parti arrivé de la capitale à Mouyoudzi³⁵. Ce qui explique également la

³² M. L'HENORET, *op. cit.*, p. 71.

³³ M. L'HENORET, *Précis de morale professionnelle à l'usage des enseignants de la république populaire du Congo*. Paris : Maspero, 1970, fonds privé Paule Fioux, *La Contemporaine*.

³⁴ Pierre Kinganga était un officier congolais exilé à Kinshasa, la capitale de la République Démocratique du Congo, située à moins de 5 kilomètres. Il était en exil depuis 1964 suite à un différend idéologique avec les autorités au pouvoir. Le 23 mars 1970, il a tenté un putsch contre le président Marien Ngouabi avec l'aide de certains officiers de la gendarmerie congolaise. Sa tentative échoue et il perd la vie au cours des affrontements qui ont marqué cette journée.

³⁵ Un cadre du parti serait venu interférer dans les décisions prises par les élèves de l'école. Mais je n'ai pas plus de détails concernant le motif exact.

politisation importante des jeunes de Brazzaville, plus proches des lieux du pouvoir et des événements marquants de la vie politique. Le projet de « l'école du peuple » prévoyait ainsi que, dès les cycles d'éveil et de fixation, les enfants soient amenés à participer à l'organisation de la vie de l'école pour se former aux pratiques coopératives en lien avec les enseignants mais aussi avec les membres de l'administration et les parents d'élèves.

Au lycée Savorgnan de Brazza, le principal lycée de Brazzaville avec la section la plus active de l'UGEEC, plusieurs coopérants marxistes y ont aussi expérimenté de nouveaux contenus scolaires pour diversifier les programmes et leurs pratiques d'enseignants. Paule Fioux, par exemple, a proposé en littérature à ses élèves d'étudier des textes plus engagés. Il s'agissait notamment des discours de Patrice Lumumba et de Barthélémy Boganda, d'extraits du *Retour au pays natal* d'Aimé Césaire, de *Peau Noire masques blancs* de Franz Fanon, du *Voyage au Congo* d'André Gide, de *Terre d'ébène* d'Albert Londres, de *Batouala* de René Maran, du *Tipoye doré* de Placide Nzala-Backa, des *Bouts de bois de dieu* de Ousmane Sembene ou encore de *Ville cruelle* de Mongo Beti³⁶. Les séances débutaient souvent par des points d'actualité où on demandait aux élèves de préparer un ou deux exemples pour en discuter ensuite en classe. Ça a été pour elle l'occasion de constater leur politisation importante et leur connaissance très précise des jeux de pouvoir au sein du bureau politique³⁷. Pour le couple L'Hénoret qui avait aussi proposé à leurs élèves différents contenus, la question était surtout de sortir du format figé du cours magistral qui maintenait un rapport hiérarchique entre les enseignants et les élèves et limitait le débat.

Le projet de « l'école du peuple » a ainsi bénéficié à la fois d'apports intérieurs avec les activités des militants de la JMNR et extérieurs avec le travail des coopérants marxistes. Mais le contexte de l'année 1970 en a fait aussi le projet politique d'une génération d'acteurs en conflit avec les autorités au pouvoir et notamment avec le président Marien Ngouabi.

IV) Un modèle conçu aussi comme une alternative politique

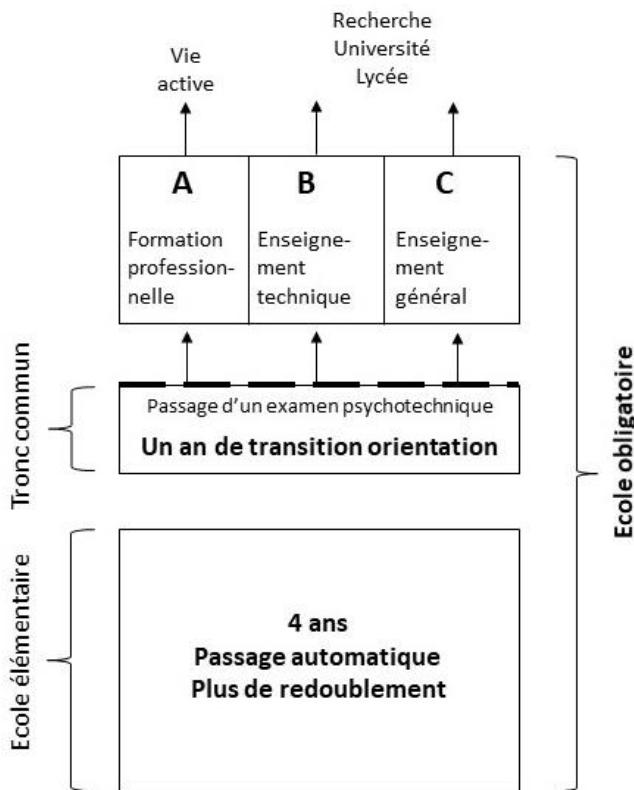
La prise du pouvoir par Marien Ngouabi n'a pas été un coup d'État mais une transition négociée avec les leaders des organisations de jeunesse. Il s'agissait de pousser Massamba-Débat à démissionner pour donner une direction plus radicale à la révolution. Si dans les premiers mois, les différentes forces en présence ont collaboré pour mettre en place le nouveau parti unique « marxiste-léniniste », le PCT, les officiers congolais autour du commandant Marien Ngouabi ont profité de la situation pour éliminer progressivement les militants des organisations de jeunesse présents dans les instances du parti. Seuls certains cadres comme Ange Diawara (chef de la Défense civile, milice armée formée par les Cubains) et Ambroise Noumazalaye (Premier ministre de 1966 à 1968) sont restés au bureau politique mais la dissolution de la JMNR et surtout de la Défense civile les a beaucoup affaiblis. Ils ont, en revanche, continué à occuper le terrain et à soutenir les actions des militants de l'UGEEC en espérant pouvoir renverser le rapport de force en leur faveur grâce au soutien de la jeunesse. L'UGEEC était, en effet, une organisation stratégique depuis la révolution au Congo. Très autonome dans ses pratiques, ce syndicat étudiant avait une grande capacité de mobilisation dans tous les établissements du pays. Un contre-pouvoir que Marien Ngouabi a cherché à dissoudre

³⁶ Voir le dossier « tissu de cours », fonds privé Paule Fioux, *La Contemporaine*.

³⁷ Ils savaient par exemple où habitaient les principaux cadres du parti et la relation qu'ils entretenaient entre eux (que ce soit au niveau professionnel ou intime).

mais qu'il n'a pas pu faire finalement compte tenu de son influence.

Lorsque les militants de l'UGEEC ont fait pression sur le gouvernement pour organiser ces assises de l'éducation, Marien Ngouabi a été contraint d'accepter. Bien que l'initiative ne vienne pas du parti, les membres du bureau politique ont tout de même saisi l'occasion de ce colloque pour présenter leur propre projet de réforme. Il s'agissait de ne pas donner une tribune aux activistes les plus radicaux des différentes instances qui s'étaient ralliés à la proposition de l'UGEEC. Ainsi lors de la journée d'ouverture du colloque, Pierre Nze, proche de Marien Ngouabi au bureau politique du parti et Henri Lopez, ministre de l'Éducation, ont présenté les grandes lignes de leur projet dont voici l'organigramme³⁸. Ce colloque peut ainsi être considéré comme une des dernières confrontations entre les deux visions politiques en compétition depuis la révolution.



Il s'agissait d'un entre-deux entre le système hérité de la période coloniale et le projet totalement nouveau de l'UGEEC. L'école élémentaire était maintenue en l'état sur une durée de quatre ans. La seule différence était qu'il n'y avait plus de redoublement et un passage automatique. Puis le projet prévoyait une année de « transition orientation » qui s'achevait par le passage d'un examen « psychotechnique ». Il n'était pas précisé si ce test était déterminant dans l'orientation des élèves ou si ces derniers pouvaient choisir la voie qu'ils souhaitaient en dehors des résultats obtenus à cet examen. Dans tous les cas, les élèves avaient le choix entre trois voies qui étaient les mêmes que dans le système existant à savoir, une voie générale, une voie technique et une voie professionnelle.

³⁸ M. L'HENORET, *op., cit.*, p. 96.

L'enjeu pour le PCT était de défendre une voie intermédiaire qui ne remette pas totalement en cause le système existant. D'abord parce que le projet de l'UGEEC demandait un effort et des moyens que le régime n'était pas prêt à fournir, notamment pour ouvrir des écoles dans chaque domaine d'activité professionnelle. Puis parce que le projet de l'UGEEC était défendu par certains cadres du PCT comme Ange Diawara et Marien Ngouabi, on les soupçonnait de s'en servir pour comploter contre lui.

La décision à la fin du colloque d'entériner la proposition de l'UGEEC a été une victoire sans précédent pour les militants et l'aile gauche du parti. Mais si le gouvernement s'était engagé à mettre en place cette réforme l'année suivante aucun moyen n'avait été alloué ni aucune commission pour piloter le dispositif. Marien Ngouabi pensait peut-être gagner du temps et que le mouvement allait s'essouffler mais au contraire, l'attentisme du gouvernement a été vivement critiqué par l'UGEEC qui a essayé de constituer des groupes de travail avant la rentrée pour permettre aux enseignants volontaires d'appliquer une partie des directives notamment sur le changement des programmes. Puis ce climat de méfiance partagée a débouché sur une grande grève des élèves en novembre 1971 qui a conduit à la paralysie du pays pendant plusieurs semaines car à Pointe-Noire, dans la ville portuaire du pays, les élèves étaient parvenus à s'allier aux dockers pour en faire un mouvement de masse. À Brazzaville aussi, la mobilisation avait conduit à des affrontements directs dans les rues comme en 1963 ; mais à la différence des journées d'août, l'aile gauche du parti n'a pas pris position officiellement pour soutenir les étudiants. Pour Ange Diawara, la grève intervenait trop tôt dans le rapport de force qui n'était pas, selon lui, encore en leur faveur³⁹. S'il a mené des pourparlers secrets avec certains représentants de l'UGEEC, il n'a pas choisi ce moment pour organiser un coup d'État contre Marien Ngouabi.

Dans les lycées, les grévistes se sont, en revanche, servis du projet de « l'école du peuple » pour exiger une réforme plus profonde du système politique. D'après un tract :

« Pourquoi ça doit changer ? Ça doit changer parce que l'école néocoloniale est une prison. Elle est un enfer avec ses structures caduques non conformes aux réalités du pays. Parce que les CEFP retardent l'élan de notre peuple ; parce que les lycées forment trop de chômeurs ; parce que le BEP au lycée technique est le diplôme des "chômeurs techniciens" ; parce que les fils du peuple font le BEMG et que les fils des bourgeois font le BEMT »⁴⁰.

Les grévistes s'insurgeaient contre le manque de débouchés professionnels mais contestaient aussi le système des diplômes. Le gouvernement avait transformé le CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) en BEMT (Brevet d'Enseignement Moyen et Technique), par exemple ; mais dans les faits, la situation avait peu évolué. Certes, il y avait eu des aménagements à la marge mais les élèves grévistes désiraient une refonte totale de l'école. Le manque de moyens constituait aussi l'une de leurs revendications principales. Ils mettaient en cause, notamment, le nombre d'élèves par classe, le manque de places en internat, le prix des manuels scolaires, etc. Mais pour Jean-Saturnin Malonga (membre du comité central), leurs revendications allaient bien au-delà des revendications strictement scolaires⁴¹. Sur le modèle de la révolution culturelle chinoise, où les étudiants s'étaient attaqués aux « quatre vieilleries », les élèves et les étudiants congolais auraient, selon lui, popularisé à cette époque la critique des « trois V » (Villa,

³⁹ Témoignage de Jean-Saturnin Malonga, recueilli par l'auteure, Brazzaville 15 mai 2015.

⁴⁰ Pochette B18 « Congo Politique », archives nationales du Congo-Brazzaville.

⁴¹ Témoignage de Jean-Saturnin Malonga, recueilli par l'auteure, Brazzaville, 25 mai 2015.

Voiture, Voyages), qui étaient considérés comme les trois signes de richesse de la classe politique au pouvoir⁴².

La grève de 1971 a certainement été un révélateur de la fracture profonde entre les étudiants et la classe politique et conduit Marien Ngouabi à changer d'attitude à l'égard de la gauche radicale. Il a ainsi choisi d'exclure plusieurs membres du bureau politique du PCT et de retirer à Ange Diawara son poste de ministre pour limiter leur influence. C'est ce qui a décidé Ange Diawara à organiser un coup d'État le 22 février 1972 pour renverser le régime. Mais l'échec de cette tentative a finalement surtout profité à Marien Ngouabi qui s'est servi de ce coup d'État manqué pour purger la classe politique congolaise de ses éléments les plus radicaux. Il a mis en place une cour martiale qui a prononcé le 7 mars 1972 23 peines de mort, 31 peines de prison à vie et 120 peines de prison entre 2 et 20 ans⁴³. Si cet événement a marqué la fin du pouvoir politique d'une partie de la jeunesse congolaise, il a mis aussi un terme à toute tentative de réforme radicale. Ainsi le projet de « l'école du peuple » n'a jamais été appliqué dans les écoles congolaises et il a été largement ignoré voire occulté par les élites au pouvoir. Ce n'est que récemment, à la faveur d'une rencontre avec Paule Fioux en 2018, que j'ai redécouvert son existence à travers les archives qu'elle avait conservées.

La mémoire de ce projet témoigne ainsi de plusieurs choses. D'abord l'attachement des militants de l'UGEEC et des militants internationalistes au projet, encore aujourd'hui, montre qu'il était l'aboutissement de leur engagement politique. S'il n'était qu'une ébauche, il avait le mérite pour beaucoup d'entre eux de briser la continuité avec le système colonial et de proposer une alternative plus proche de leurs idéaux socialistes. Dans les témoignages de plusieurs d'entre eux, il y avait une réelle fierté d'avoir élaboré un modèle nouveau, qui correspondait directement à la réalité de la situation congolaise. C'était le résultat théorique des dix années de révolution et ils avaient l'ambition de proposer après l'éducation une réforme plus profonde du système politique. C'était le début d'un nouveau cycle, basé sur leur expérience et leur savoir-faire politique qu'ils étaient en mesure de généraliser à tous les secteurs de la société congolaise ; et beaucoup d'entre eux ne se sont pas remis de l'échec du projet et leur frustration transparaît encore dans leurs discours.

L'exhumation de « l'école du peuple » m'a permis, en revanche, de mettre en exergue une façon originale de concevoir l'équilibre des pouvoirs dans un régime socialiste où dans la plupart des expériences, le parti unique domine le reste des institutions dans une hyperverticalité. Si le projet prévoyait de donner plus d'autonomie aux écoles et aux élèves, il s'agissait d'en faire des citoyens plus investis dans le collectif et capables d'être à l'initiative d'activités pour le bien commun. La structure scolaire était en cela étroitement liée au parti et aux organisations de masse de la jeunesse, que ce soit le mouvement national des pionniers pour les enfants et l'UJSC (Union de la Jeunesse Socialiste Congolaise) pour les élèves. L'expérience de la JMNR et de l'UGEEC avait, en effet, montré l'importance de leur autonomie pour la révolution. Elles avaient impulsé des dynamiques que le gouvernement a pu reprendre en partie à son compte pour accélérer son projet de réforme. La multiplication des pôles de pouvoir, s'ils étaient contenus au sein du parti, avait l'avantage d'impliquer davantage la population et de stimuler le développement du pays.

⁴² *Idem*.

⁴³ Rapport d'enquête de la cour martiale, PR 37, archives nationales du Congo-Brazzaville.

COMMENT L'INDÉPENDANCE ACCÉLÉRA LA CARRIÈRE DE MAÎTRES AFRICAINS : MICROHISTOIRE CONNECTÉE DU CAS DE KOUTIA LÉMON, INSTITUTEUR DE CÔTE D'IVOIRE (1940-1974)

Jean-Lémon KONÉ
Doctorant
Université Ben Gourion du Néguev, Israël

Résumé : Cet article interroge la façon dont l'accès à l'indépendance, ainsi que l'africanisation des cadres et du système éducatif ont pu impacter la carrière d'instituteurs de Côte d'Ivoire. Les mécanismes de transition sont observés entre les années 1940 et 1970, sous l'angle du déroulement de carrière d'un groupe homogène d'enseignants, nés et formés en situation coloniale, continuant d'exercer après l'indépendance. Pourquoi et comment le passage à l'indépendance a-t-il accéléré le parcours professionnel de ces « vieux maîtres » ? Et dans quelle mesure leur déroulement de carrière reflète-t-il le changement d'échelle de gouvernance entre fédération d'AOF et États indépendants en matière d'éducation ? Répondre à ces questions implique de prêter une grande attention (1) aux choix de gouvernance éducative, y compris le réemploi du personnel et des institutions, la nationalisation et la refonte du modèle de formation des maîtres, hérité de la situation coloniale, (2) aux variations dans les relations internationales avec la France, les autres anciennes colonies et les nouveaux partenaires postcoloniaux, et (3) aux stratégies postcoloniales face à l'aide internationale au développement. Sans prétendre à une généralisation sur l'ensemble des instituteurs ivoiriens, l'approche heuristique met au jour des mécanismes de promotion socioprofessionnelle et des témoignages d'expériences individuelles de praticiens engagés dans les transformations structurelles du système éducatif en cours de décolonisation.

Mots-clés : Enseignants africains ; Côte d'Ivoire ; Éducation postcoloniale ; Parcours professionnels en Afrique

Abstract: *This article examines how the shift to independence and the Africanization of staff & education, impacted the careers of primary school teachers in Côte d'Ivoire. Transitioning mechanisms are observed from the 1940's to the 1970's, through the career pathways of a homogeneous group of teachers, born and trained under the colonial situation, who continued to work after independence. How and why did the shift to independence kick-start the careers of this generation of 'old teachers'? And to what extent do these individual pathways reflect the political-scale change from the colonial federation of French West*

Africa to separate independent states in terms of education? Answering these questions requires paying great attention to (1) decision-making processes, including the reassignment of staff and places, the nationalisation and repurposing of the teacher training model inherited from the French Rule, (2) the variations in the international relations with France, other former colonies and new postcolonial partners, as well as (3) postcolonial international development strategies. This heuristic approach does not aim to generalize on the case of all Ivorian teachers, but rather to bring to light some specific mechanisms of socio-professional mobility and individual experiences of practitioners involved in the decolonization of education in Côte d'Ivoire.

Keywords: African teachers; Côte d'Ivoire; Postcolonial education; Career paths in Africa.

Été 1998. Au cœur d'Abidjan, à Cocody, on enterrer un vieil instituteur sénoufo : Koutia Lémon. Ses funérailles sont d'un standing inhabituel pour un simple maître d'école. De grands noms de la politique ivoirienne y assistent : les anciens ministres Vincent Lokrou et Lanzeni Namogo, le maire Théodore Mel Eg entre autres. Le PDCI-RDA, ancien parti unique du Président Félix Houphouët-Boigny, lui rend hommage. Le défunt est décoré à titre posthume de l'ordre national de la République de Côte d'Ivoire, récompensant « le mérite personnel et les services éminents rendus à la nation »¹. Outre les politiques, ses anciens élèves aussi sont présents, représentant les diverses régions où il a exercé. Et les hommes-panthères venus du pays sénoufo effectuent pour lui le M'bolo, danse funéraire traditionnelle, normalement réservée aux chefs coutumiers. Une telle pompe est-elle le signe d'une participation hors norme à la vie du pays ? D'accomplissements particulièrement notables pour un instituteur ?

Koutia est mon grand-père. Né à Abidjan en 1918, il exerce de 1940 à 1974, d'abord en tant que « maître de brousse »², puis comme directeur d'école et conseiller pédagogique au lendemain de l'indépendance. La carte ci-dessous retrace les étapes de sa carrière. Il effectue sa formation initiale en situation coloniale, de 1937 à 1940, à l'école normale rurale de Dabou. En principe, ses études le destinent à une carrière d'enseignant de second rang, avec le statut peu enviable de « moniteur d'enseignement rural »³. En effet, les écoles normales rurales d'Afrique occidentale française, ouvertes dans les années 1930 durant la politique d'adaptation de l'enseignement, préparent les élèves-maîtres à diffuser des programmes scolaires simplifiés, axés sur l'enseignement technique et le travail de la terre, afin de répondre aux besoins supposés par l'administration coloniale d'employabilité de l'enfant « indigène » en milieu rural⁴. La carrière de Koutia s'accélère cependant à partir de l'année scolaire 1958-1959 après avoir effectué, dans le cadre de la coopération franco-africaine naissante, un stage de formation continue en France à l'école normale de Caen et au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres, parmi une cohorte de trente-trois instituteurs africains chevronnés. À son retour en Côte d'Ivoire, il est affecté en tant que directeur à la création des trois premiers établissements primaires et préscolaires du pays, dans la nouvelle commune huppée de Cocody au début des années 1960. Par la suite et jusqu'à son départ en retraite, il devient conseiller pédagogique, une fonction pivot de création contemporaine (1961). À ce titre, Koutia Lémon participe activement sur le terrain à la

¹ Loi 60-406 du 10 Décembre 1960.

² « Brousse » est ici employé au sens colonial du terme, désignant le milieu rural indigène, ou plus exactement tout ce qui n'est pas urbanisé, indifféremment du type de végétation présente.

³ Un statut porté par les normaliens de Dabou jusqu'en 1945.

⁴ Sur la politique adaptation de l'enseignement, voir Harry GAMBLE, « Peasants of the Empire Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, n° 195, 2009, p. 775-804.

mise en œuvre de toutes les politiques qui font l'effervescence de la nouvelle école ivoirienne post-indépendance.

Pour cerner justement cette accélération de carrière dans son contexte historique et socioprofessionnel, force est de faire appel à la notion d'africanisation des cadres. Dans le long processus de décolonisation des États africains, l'africanisation des cadres désigne le remplacement progressif des personnels européens par des nationaux qualifiés. Cela implique le renforcement de leurs compétences par des formations professionnelles, ainsi que des reconversions. Pour la Côte d'Ivoire et les autres anciennes colonies d'Afrique occidentale française, la transition est mise en œuvre dans le cadre institutionnel de la coopération franco-africaine. Celle-ci naît de fait d'accords bilatéraux au sein de la Communauté française (1958-1960), régime d'association entre la France et ses anciennes colonies africaines devenues États autonomes⁵. En France, une institution spécifique est créée en 1959 pour coordonner ces accords : le ministère de la Coopération, qui continue d'exister après les indépendances de 1960⁶. En matière d'éducation, le défi de l'africanisation se double d'une massification des effectifs scolaires pour tenir les objectifs horizon 1980 d'éducation primaire universelle gratuite et obligatoire, fixés par les gouvernements africains lors de la conférence internationale d'Addis Abeba (1961)⁷. Ainsi, en deux décennies, de 1959 à 1980, le nombre d'élèves quintuple en Côte d'Ivoire. Il passe de 200 046 à 1 024 585, provoquant une crise majeure de recrutement des maîtres⁸.

En quoi et par quelles voies l'africanisation des cadres transforme-t-elle le métier et la carrière individuelle des instituteurs ? Que disent les itinéraires professionnels du changement d'échelle politique entre la fédération coloniale et les États souverains en matière de systèmes éducatifs ? Dans quelle mesure le réemploi des personnels et des infrastructures participe-t-il à la fois de la nationalisation du système de formation des maîtres et de la mise en œuvre de coopérations internationales ?

Pour le comprendre, cet article mobilise le cas de Koutia Lémon comme outil heuristique. Le phénomène d'accélération de carrière lié à l'africanisation des personnels éducatifs ne lui est pas spécifique. Il est symptomatique d'une génération d'instituteurs et d'institutrices nés et formés en situation coloniale. Poursuivant leur activité après l'indépendance, ils deviennent des acteurs clefs du nouvel État postcolonial, en tant que rares personnels lettrés. Ce groupe générationnel est numériquement restreint (il n'y a que 5 080 instituteurs ivoiriens en 1960) et présente un profil socioprofessionnel et une évolution de carrière homogènes⁹. Sans prétendre à une généralisation sur l'ensemble des instituteurs ivoiriens, l'approche met au jour des mécanismes de promotion socioprofessionnelle et des témoignages d'expériences individuelles de praticiens engagés dans les transformations structurelles du système éducatif en cours de

⁵ Seule la Guinée d'Ahmed Sékou Touré refuse d'intégrer la Communauté et acquiert sa pleine indépendance le 2 octobre 1958.

⁶ Julien Meimon fait remonter la création du ministère de la Coopération au décret n°59-462 du 27 mars 1959 qui constitue d'une certaine manière l'acte de naissance juridique du ministère, puisqu'il crée un ministre, lui donne des attributions, notamment concernant le FAC et les missions d'aide et de coopération, et transfert des crédits ; Voir Julien MEIMON, « L'invention de l'aide française au développement : discours pratique et pratique d'une dynamique hégémonique ». *Question de recherche*, n° 21, Paris : SciencesPo, Septembre 2007, p. 28.

⁷ La première conférence internationale sur le développement de l'éducation en Afrique est placée sous l'égide de l'ONU. Le rapport final est consultable en ligne sur le site de l'UNESCO.

www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/ABABA_F.PDF

⁸ Aka ANGHUI (et al.), *L'Économie ivoirienne*. Paris : Édiasfric, 1976.

⁹ Moussa DAFF, Gisèle PRIGNITZ & Xavier BLANCO, *Penser la francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques, Actes des Premières Journées scientifiques communes des Réseaux de chercheurs concernant la langue*. Paris : Archives Contemporaines Éditions, 2006, p. 26.

décolonisation. Étudier l’itinéraire de Koutia permet aussi d’observer de manière décloisonnée des institutions distinctes bien qu’appartenant au même système éducatif : formation initiale, formation continue, écoles primaires et administration. En outre, les itinéraires individuels de Koutia Lémon et des maîtres de sa génération sont un observatoire de terrain des continuités et ruptures de gouvernance éducative. Méthodologiquement, cet article combine deux partis pris historiographiques : l’histoire connectée et la microhistoire globale. L’histoire connectée, telle que théorisée par Sanjay Subrahmanyam, est une approche visant à « interpréter les changements historiques à la fois à grande et à petite échelle et dont la proposition centrale est de prendre à contrepied la conception géographique sous-tendant l’historiographie conventionnelle »¹⁰. La méthode de la microhistoire globale a été récemment identifiée par Romain Bertrand et Guillaume Calafat, mettant à jour le concept désormais classique de microstoria de Carlo Ginzburg, au prisme du tournant global des sciences sociales¹¹. La pratique de « biographie globale », permet de montrer comment les connexions entre différents territoires et entités administratives en contexte de mondialisation (dont la décolonisation, l’africanisation et l’aide internationale au développement sont des variantes) peuvent affecter la vie d’intermédiaires circulant entre des espaces politiques, culturels et socioprofessionnels différents.

En termes de sources, cet article mobilise une série d’enquêtes orales réalisées auprès d’anciens élèves et collègues de Koutia Lémon, des fonds d’établissements (ancienne école normale de Dabou et écoles de Cocody) ouverts au cours d’enquêtes de terrains effectuées depuis 2016, les archives privées de Koutia, conservées dans sa maison familiale à Cocody (diplômes, nombreuses photographies et écrits du fonds privé), ainsi que des sources politico-administratives nationales et transnationales, permettant d’inscrire l’action individuelle dans des dynamiques englobantes.

Pour repérer des voies concrètes d’accélération de carrière liées à l’africanisation des cadres, cet article se focalise d’abord sur l’institutionnalisation de la formation continue des maîtres africains en France, comme véritable tremplin professionnel, à travers le cas du stage suivi par la cohorte de Koutia (1958-1959) (I). Il décrit ensuite comment, à son retour, le « vieux maître » est utilisé par son administration comme agent de mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives et de transformation de la profession (II). Enfin, l’article analyse comment le renforcement de l’image sociale des instituteurs de la génération de Koutia fait partie intégrante de la stratégie politique du gouvernement du président Félix Houphouët-Boigny (III).

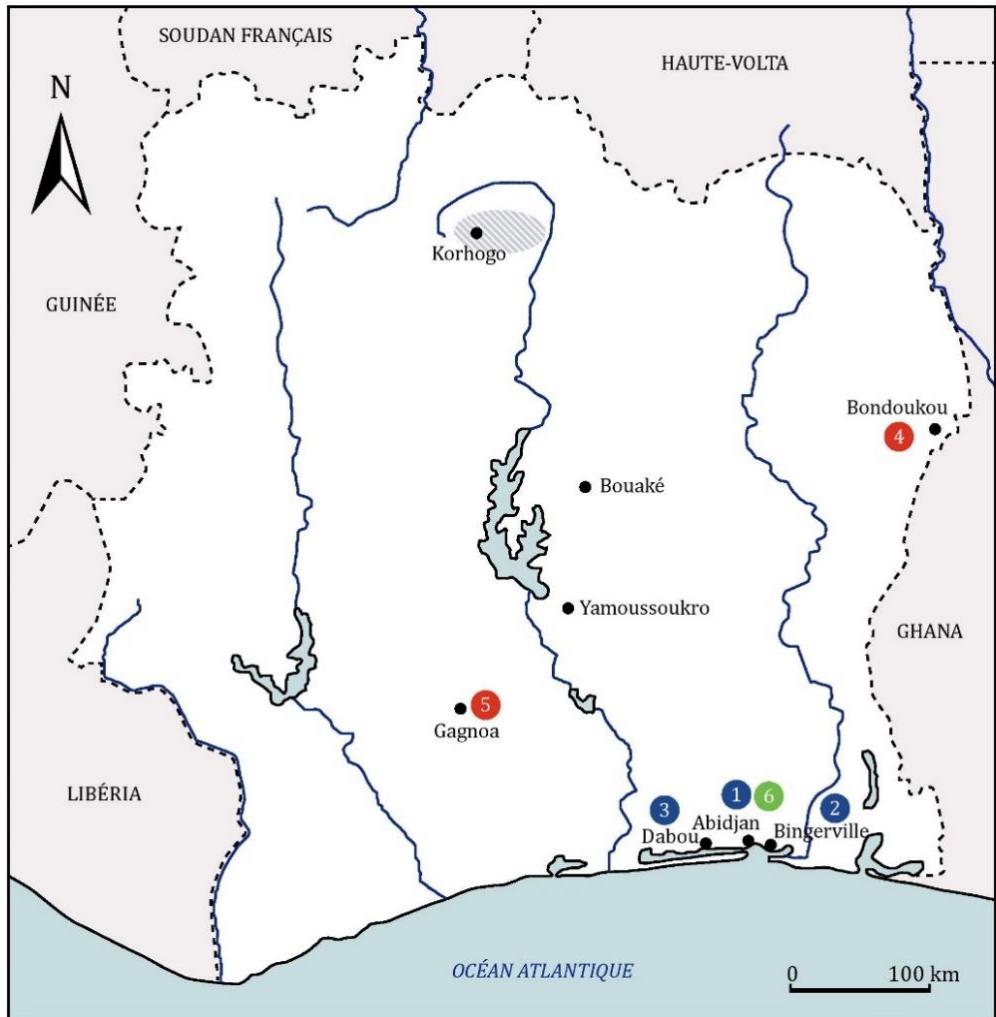
I) LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE OU LA COOPÉRATION COMME TREMPLIN PROFESSIONNEL ?

L’avènement de la Communauté française et de la coopération draine certes une nouvelle dépendance technique, administrative et en ressources humaines des gouvernements africains envers la France, mais elle renouvelle aussi profondément le cadre institutionnel des relations Afrique France (création d’un nouveau ministère de la Coopération, plus de latitude laissée aux décideurs africains) et accroît les opportunités de développement de carrière pour les fonctionnaires nationaux. Comme le montre Laurent Manière, dès les années 1950, des stages à destination des administrateurs et des praticiens africains sont organisés en France métropolitaine en vue du remplacement

¹⁰ Sanjay SUBRAHANYAM, « Aux origines de l’histoire globale : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 28 novembre 2013 ». Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Collège de France, 2014

¹¹ Romain BETRAND et Guillaume CALAFAT, « La microhistoire globale : affaire(s) à suivre ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 73^e année, n°1, 2018.

Itinéraire de l'instituteur Kouria Lémon (1918-1974)



Légende

Pays sénoufo, région d'origine des ancêtres de Koutia (vers Karakoro)			
Formation (1918-1940)	1	Abidjan	Naissance 1918 (1921 pour l'administration coloniale)
	2	Bingerville	École primaire supérieure (certificat d'études obtenu en 1936)
	3	Dabou	École normale rurale (diplôme de sortie obtenu en juillet 1940)
Postes de brousse (1940-1958)	4	Yézimala (Bondoukou)	Directeur de l'école de village de 1940 à 1957
	5	Gagnoa	Directeur de l'école régionale de 1957 à 1958
<i>Formation complémentaire en France à l'EN de Caen et au CIEP de Sèvres (1958-1959)</i>			
Nouvelle école ivoirienne (1959 - 1974)	6	Cocody	Directeur des 3 premières Écoles primaires et préscolaires (1959 - 1966) Conseiller pédagogique de l'inspectrice Jeanne Gervais (1966-1974)

Sources : Fonds Koutia (diplômes, récapitulatif de retraite) et enquêtes orales menées à Abidjan en septembre 2017.

progressif du personnel colonial¹². Le stage suivi par Koutia Lémon se déroule durant l'année charnière 1958-1959. Les sources orales et archives privées permettent de documenter le contexte institutionnel dans lequel s'est déroulée la formation et de restituer l'expérience individuelle des stagiaires durant leur séjour en France.

A. Le stage de 1958-1959 : un exemple de coopération franco-africaine en train de se faire

À leur création, les stages ne durent que quelques mois et ciblent un nombre restreint de compétences professionnelles. Progressivement, les formations sont allongées jusqu'à une durée d'un ou deux ans, assorties de diplômes et placées sous la tutelle du nouveau ministère français de la Coopération. Le diplôme de Koutia présenté ci-dessous date de 1959. Le stage de sa cohorte s'est déroulé durant l'année charnière de fondation de la Communauté française et du ministère de la Coopération¹³. Remis en contexte, certains éléments du document permettent d'éclairer le passage d'un régime administratif à l'autre, ainsi que la collaboration voire la rivalité entre les institutions en présence.



Le diplôme porte le double sceau du ministère français de l'Éducation nationale et du ministère de la France d'Outre-Mer. Cela témoigne d'un partage de compétences caractéristique du moment charnière des années 1950. Cette répartition est héritée des réformes institutionnelles de l'Empire français qui, après la Seconde Guerre mondiale, tendaient à réduire la mainmise d'une administration coloniale toute-puissante, dont le pouvoir discrétionnaire était détenu par un nombre d'acteurs restreint¹⁴. Ainsi, depuis l'avènement de l'Union française en 1946, en matière de politique scolaire, la gouvernance est partagée entre l'Outre-mer (dont les missions sont à peu près semblables

¹² Laurent MANIERE, « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) ». *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010, p. 163-190.

¹³ Source : Fonds Koutia, Diplôme de formation continue.

¹⁴ Harry GAMBLE, « The Education Crisis in French West Africa 1944-1950 ». *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010, p. 25.

à celles de l'ancien ministère des Colonies) et l'Éducation nationale. Cette reconfiguration est, en France, le fruit d'un long processus de rivalités interministérielles¹⁵. À partir de l'après-guerre, en contexte d'assimilation des programmes au modèle français, le ministère de l'Éducation nationale parvient à étendre son influence à l'Afrique francophone, aux dépens de l'administration coloniale. Précisément, en 1946, le Conseil supérieur de l'Éducation nationale se voit assigner la mission de superviser la politique éducative en Afrique, réduisant *de facto* le champ d'action du ministère de l'Outre-mer en la matière¹⁶.

La nouvelle division des pouvoirs a aussi des conséquences concrètes sur la mise en œuvre de la formation continue. Le stage de 1958-1959 est un exemple de collaboration entre les deux ministères. L'Éducation nationale française met à disposition du personnel de formation et des locaux en métropole (l'école normale de Caen et le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres), tandis que le ministère de la France d'Outre-mer, prend à sa charge le voyage des stagiaires ivoiriens et leur remplacement temporaire dans les établissements d'origine.

Dans les années suivantes, l'organisation de la formation continue est placée sous la tutelle de la Direction de la coopération culturelle et technique (DCCT), relevant du ministère français de la Coopération¹⁷. Cette nouvelle administration vient résoudre l'imbroglio institutionnel en matière de politique éducative de la France en Afrique postcoloniale entre l'ancienne administration coloniale, l'Éducation nationale française et les jeunes gouvernements africains. Cela étant, l'existence même d'un ministère français de la Coopération souligne le paradoxe de la souveraineté de l'Afrique francophone en matière d'éducation : bien que théoriquement autonomes depuis 1958, les systèmes éducatifs demeurent dépendants de la politique française par manque d'infrastructures, de formation professionnelle et en contexte de crise du recrutement. En accédant à l'indépendance en 1960, les États auraient pu être placés immédiatement sous la compétence du ministère des Affaires étrangères, comme tout autre pays entretenant des relations diplomatiques normales avec la France. Or, le principe de Coopération qui régit désormais ces rapports est un régime d'exception. Le ministère de la Coopération a pour vocation de maintenir un lien privilégié avec les « pays du champ » (les anciennes colonies françaises en Afrique), et de contribuer à leur développement en assurant une assistance technique et militaire, et l'envoi de personnels coopérants. Il faut attendre 1999 pour que le régime diplomatique français de coopération soit normalisé et que l'institution intègre non sans heurts les Affaires étrangères¹⁸.

B. Une ouverture du champ des possibles pour les maîtres africains

La plupart des stagiaires de la cohorte de Koutia Lémon (et plus largement des instituteurs ivoiriens de sa génération) ont suivi une formation initiale entre les années 1930 et 1940, durant la politique d'adaptation de l'enseignement. Ceux d'entre eux non issus des écoles normales assimilées de William Ponty et Rufisque étaient alors destinés à enseigner des programmes axés sur la pratique manuelle, incluant des rudiments de lecture, d'écriture et de calcul ainsi que des composantes plus poussées en

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Circulaire du 6 décembre 1946, citée dans Jean CAPELLE, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*. Paris : Karthala, 1990.

¹⁷ Harry GAMBLE, *op. cit.*, p. 7.

¹⁸ Pierre JACQUEMOT, « Cinquante ans de coopération française avec l'Afrique subsaharienne. Une mise en perspective (deuxième partie) », *Afrique contemporaine*, n° 239, 2011, p. 23-34.

agriculture et en éducation à l'hygiène¹⁹. À l'origine, leur mission est de préparer l'employabilité des enfants indigènes ruraux dans leur propre milieu. Individuellement, cela laisse peu de latitude aux maîtres pour le développement de carrière et la mobilité sociale, outre les espaces d'engagement socioprofessionnel que sont les syndicats enseignants et les associations²⁰. Les compétences professionnelles de la génération Koutia sont essentiellement pratiques, axées sur le terrain et s'avèrent plus limitées en matière de savoir disciplinaire. L'un des principaux objectifs de la formation continue est donc la mise à niveau des savoirs disciplinaires et la modernisation des pratiques professionnelles. L'analyse des archives et des témoignages suggère que ces stages visent à former des cadres et des intermédiaires qualifiés, acteurs clefs du développement postcolonial de leur pays.

La mise à niveau des compétences et des savoirs disciplinaires implique que les stagiaires bénéficient des mêmes contenus de formation que les normaliens français. À l'époque, en France, la maquette de formation des maîtres comprend des enseignements disciplinaires, une introduction à la psychopédagogie, ainsi que des stages de terrain en école d'application²¹. Sur ce point, Virginie Tapa-Kodombré, ancienne collègue de Koutia Lémon, nommée directrice des trois premiers établissements préscolaires du pays, témoigne sur sa propre expérience de stagiaire en 1961 :

« [Les Français] nous ont bien accueillis quand nous sommes arrivés. Il n'y avait rien de mauvais entre nous. Je ne me souviens pas avoir subi de racisme de leur part par exemple. On s'entendait. Ils nous aidaient. Quelquefois quand on leur posait des questions sur les classes, sur les petits enfants de France ou sur les cours, ils nous répondaient. On échangeait des conseils pour bien tenir notre classe »²².

Ce sentiment général d'intégration et d'échange avec leurs homologues français est commun à la plupart des interviews d'anciens collègues de Koutia effectuées depuis 2016.

Un autre aspect de la formation continue consiste à mettre en contact les stagiaires avec des acteurs publics et privés du secteur de l'éducation africaine. D'ailleurs, le rapport d'activité de la Direction de coopération avec la Communauté et l'étranger relatif à l'organisation des stages recommande précisément le « concours d'experts ayant une expérience en Afrique »²³. Dans le cas du stage suivi par Koutia, comme l'illustre la photographie provenant du fonds familial (voir photographie en 4^e de couverture), le 9 juillet 1959, les stagiaires ivoiriens participent à une conférence à Paris en présence de représentants de la maison de la librairie Istra²⁴. Depuis l'entre-deux-guerres, Istra est l'un des éditeurs majeurs du marché de la littérature africaine, spécialisé dans la presse scolaire. Il est notamment l'éditeur du bestseller *Mamadou & Bineta*, manuel scolaire primaire largement diffusé dans l'ensemble de l'Afrique francophone et encore en usage dans les classes jusqu'à la fin du XX^e siècle²⁵. Il semble que l'objectif de ces rencontres

¹⁹ Denise BOUCHE, « L'École rurale en Afrique occidentale française », dans Baker & Harrigan, *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979. Historical Reflections*, n°7, 1980, p. 207-219.

²⁰ Jean-Hervé JEZEQUEL, « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945). Des «meneurs de galopins» dans l'arène politique ». *Cahiers d'études africaines*, n°178, 2005, p. 519-544.

²¹ Gilles LAPREVOTE, *Les écoles normales primaires en France 1879-1979. Splendeurs et misères de la formation des maîtres*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1984.

²² Interview en présence de Virginie Tapa-Kodombré, Abidjan le 6 septembre 2017.

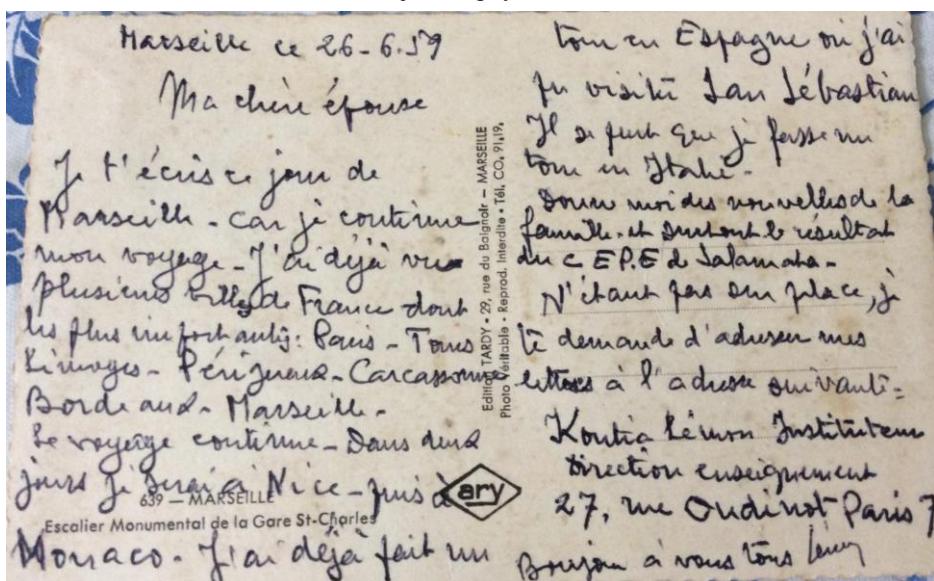
²³ Laurent MANIERE, *op. cit.*, p. 42 ; en référence à ministère de l'Éducation nationale, Rapport d'activité de la direction de la coopération avec la Communauté et l'Étranger (1960-1962), 1963.

²⁴ Source : Fonds Koutia, Photographie prise à Paris le 9 juillet 1959.

²⁵ Hélène KLOECKNER, « À quand une édition scolaire africaine ? ». *Africultures*, n° 57, 2004, p. 71-85.

est d'intégrer les maîtres africains dans un réseau d'acteurs clefs activement engagés dans le renouvellement de la pédagogie mondiale et le développement de l'école africaine. Istra, par exemple, a largement contribué à la création de l'Institut pédagogique africain et malgache (IPAM) en 1965, en collaboration avec trois autres éditeurs majeurs : Hachette, Larousse et les Presses universitaires de France²⁶.

En outre, un autre objectif de la formation continue semble être de donner aux stagiaires l'occasion de découvrir la France, l'Europe et de se familiariser avec la collaboration sur un pied d'égalité avec leurs homologues français. C'est ce que suggère le témoignage de Virginie Tapa-Kodombré rapporté plus haut. Cette expérience est déterminante car la plupart des stagiaires sont destinés à occuper des postes à responsabilités dans l'administration scolaire ivoirienne, y compris en collaboration voire à la tête d'équipes de coopérants français. Les archives du fonds Koutia offrent un témoignage sur l'expérience de la découverte de la France et de l'Europe. Dans la carte postale ci-dessous adressée à son épouse et ses enfants depuis Marseille le 26 juin 1959, Koutia décrit l'ensemble de son voyage à travers le pays. Ayant déjà visité Paris, Tours, Limoges, Périgueux, Carcassonne, Bordeaux, Marseille, le groupe doit encore séjourner à Nice, à Monaco, en Espagne et en Italie. Cette génération de maîtres africains est née, a grandi et a reçu sa formation initiale en situation coloniale. Il est donc crucial que se déconstruisent en eux certains habitus, certains codes engrangés durant le moment colonial, pour permettre une collaboration fructueuse avec leurs homologues européens après les indépendances. Cette problématique s'apparente à ce que Franz Fanon identifie comme le « complexe du colonisé »²⁷. À ce stade cependant, l'état des sources ne permet pas d'établir si ce phénomène de déconstruction des habitus coloniaux est un objectif délibéré ou une conséquence accidentelle des programmes de formation continue en France. Reste que les instituteurs africains de cette génération ayant bénéficié de ces stages sont socialement prêts à vivre et travailler en situation postcoloniale et à contribuer activement à la construction de leurs jeunes pays.



²⁶ Pour plus de détails sur l'implication d'Istra dans la création de l'IPAM, voir la page en ligne de l'Institut français de l'éducation (IFÉ) : http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=58.

²⁷ Frantz FANON, *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil, 1952, p. 67-87.

II) LE « VIEUX MAÎTRE », TÉMOIN ET ACTEUR DES TRANSFORMATIONS STRUCTURELLES DE L’ÉCOLE POSTCOLONIALE

À son retour de France et durant une quinzaine d’années Koutia Lémon exerce les fonctions de conseiller pédagogique, en tant que directeur d’école d’abord, puis à partir de 1966, en circonscription auprès de Jeanne Gervais, première inspectrice ivoirienne de l’Éducation nationale de Cocody. Le statut particulier d’instituteur « maître formateur » et les chantiers de rénovation scolaire auxquels Koutia participe à ce titre, traduisent un moment charnière de construction de la « nouvelle école ivoirienne », marqué par des recompositions structurelles majeures du système éducatif, du recrutement et de la formation professionnelle. Plusieurs voies sont empruntées. La première consiste, dans le cadre de l’aide internationale au développement, à accueillir d’importants contingents de coopérants étrangers (français entre autres), affectés à enseigner dans les nouvelles écoles ivoiriennes (A)²⁸. Outre la Coopération, le ministère ivoirien diversifie les statuts professionnels des enseignants et ouvre au « recrutement direct » de maîtres, versés dans des classes sans formation (B). À partir de la fin des années 1960 apparaît un nouveau système national de formation des maîtres, distinct du modèle français de formation des écoles normales : les centres d’animation et de formation pédagogique (CAFOP), dans le cadre de la mise en œuvre du Programme d’enseignement télévisuel (PETV) (C).

En tant que conseiller pédagogique, Koutia Lémon est témoin et agent, voire cheville ouvrière de ces transformations institutionnelles. Intrinsèquement lié à la crise de croissance de l’enseignement primaire dans les années 1960, le statut de conseiller pédagogique n’est pas spécifique à la Côte d’Ivoire. Il est créé en France par la circulaire ministérielle du 10 novembre 1961, pour corriger sur le terrain les carences de la formation initiale en contexte d’explosion de la population scolaire et de tensions dans le recrutement des maîtres liées au baby-boom²⁹. Des maîtres dits « d’application », très qualifiés, sont déchargés d’enseignement pour venir en aide à des collègues novices recrutés sans formation, et affectés directement dans des classes. Plusieurs jeunes États souverains africains, engagés dans des politiques volontaristes de scolarisation reprennent ce dispositif, tels le Sénégal et la Côte d’Ivoire³⁰.

A. Coopérants et préscolarisation dans les écoles vitrines de Cocody

Les établissements primaires et préscolaires (EPP) de Cocody que dirige Koutia Lémon sont les premiers établissements de Côte d’Ivoire à combiner scolarisation maternelle et élémentaire. L’enjeu pédagogique est majeur : la scolarisation du jeune enfant dont le français n’est pas la langue maternelle doit préparer l’apprentissage de la lecture et de l’écriture en primaire. À Cocody-Est et Château d’eau, des classes préscolaires sont ouvertes dès 1961. La coopérante française Simone Vacherand y enseigne de 1961 à 1965. Elle se souvient : « L’État avait bien perçu l’importance de cette expérimentation. Monsieur Koutia Lémon et Madame Tapa-Kodombré étaient allés faire un stage en France l’année précédente. À l’école maternelle, le problème le plus

²⁸ Par exemple, d’après le registre matricule enseignant de l’établissement primaire et préscolaire de Cocody-Sud, en 1964, 81% de l’équipe enseignante était composée de coopérants étrangers, principalement français et béninois.

²⁹ MEN, Circulaire du 10 Novembre 1961.

³⁰ Amadou Yoro NIANG, *Étude sur la pertinence des stratégies de formation continue des enseignants au Sénégal : les Conseillers Pédagogiques Itinérants (C.P.I.) peuvent-ils constituer un modèle plausible ? : à quelles conditions ?* Thèse de sciences de l’éducation, préparée sous la direction de Philippe MEIRIEU, Université Lumière, Lyon, 2017.

important était celui du langage, certains enfants ne parlant pas le français. »³¹. L'expérience des classes préscolaires menée à Cocody s'avère une réussite. Elle est d'abord reproduite à Bouaké (1965) avant d'être progressivement élargie à l'ensemble du pays tout au long des années 1970 et 1980. S'ensuit l'élaboration d'une formation des maîtres spécialisée dans la petite enfance. Le premier centre d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) dédié spécifiquement au préscolaire ouvre à Bassam en 1969. L'objet de l'article n'est pas de présenter le dispositif et son extension par le menu mais de cerner en quoi l'africanisation des cadres a participé de sa réussite. Ici, la notion d'intermédiaire apparaît centrale, à double titre : en tant que directeur, Koutia Lémon tient le rôle de médiateur entre familles ivoiriennes et institutrices françaises d'une part ; entre personnel coopérant et enseignants nationaux d'autre part.

Pour amener les jeunes enfants à l'école, explique Simone Vacherand dans son témoignage, Koutia Lémon et Virginie Tapa-Kodombré ont été des intermédiaires de confiance entre communautés, capables d'abaisser les barrières psychologiques et les résistances aux changements institutionnels de part et d'autre. Eux-mêmes sont convaincus des bienfaits d'une scolarisation précoce. Ils convainquent : « C'était la première fois que des gens très simples pouvaient envoyer leurs enfants qui ne parlaient pas français à l'école. Pour plusieurs, la Blanche, c'était la femme qui allait les chicoter » explique Simone Vacherand. Ce qui a facilité l'action, c'est le mixage des publics : « Dans le quartier de Cocody centre, il y avait plusieurs coopérantes. Ces institutrices blanches ont inscrit leurs enfants blancs à l'école de Monsieur Koutia Lémon, si bien que dans l'école maternelle, il y avait des petits blancs et des petits noirs qui jouaient ensemble. C'est ce qui a facilité mon travail ». Ce n'est pas la première fois que Koutia résout la difficulté de gagner la confiance des familles à l'instruction. En brousse, à Yézimala, il avait obtenu l'assiduité de ses élèves en s'appliquant à les instruire en douceur. Il y a incontestablement à Cocody une remobilisation de compétences construites dans son expérience professionnelle antérieure, la capacité à persuader non par la coercition, mais par le dialogue, « sans fracas, avec cette tranquille assurance qui l'habitait »³². L'organisation pédagogique des écoles préscolaires est d'ailleurs mise au service de cette finalité d'apprivoisement des familles. Une fois l'essai de scolarisation réussi, le reste va de soi :

*« Il y avait juste deux classes. Madame Wolber, institutrice ivoirienne avait la moyenne section : les enfants ivoiriens plus jeunes avaient encore des besoins affectifs et la grande section était confiée à “la maîtresse blanche”. Il faut dire que les plus petits avaient quelques fois peur de ce nouvel environnement. Certains ont pleuré longtemps après la rentrée. En grande section, cela se passait bien. La classe était un milieu de vie qui s'enrichissait avec la collaboration des parents, heureux de voir leurs enfants s'épanouir. Le mobilier permettait de proposer aux enfants un milieu de vie qui facilitait l'adaptation. Il fallait toutefois préparer l'avenir qui était l'entrée au cours préparatoire »*³³.

En outre, le directeur impulse des collaborations régulières entre enseignantes du préscolaire et de l'école primaire, effort efficace de « continuité pédagogique » avant l'heure. Simone Vacherand confie :

³¹ Extrait du complément à l'entretien du 15 septembre 2017 réalisé en présence de Simone Vacherand à Abidjan.

³² Extrait de la captation filmée des obsèques de Koutia Lémon, Juillet 1998, Scène 4 : Hommage de Kouadio Fry, ancien élève de Koutia à Yézimala.

³³ Extrait de l'entretien du 15 septembre 2017 réalisé en présence de Simone Vacherand à Abidjan.

« C'était intéressant pour nous car nous avions des relations avec les institutrices du cours préparatoire. On collaborait pour voir comment préparer des petits à entrer dans cette école primaire. Le plus souvent, les enfants qui arrivaient à l'école ne parlaient pas français. L'école maternelle avait entre autres pour mission d'apprendre aux enfants à parler français pour entrer au CPI »³⁴.

Du côté de l'école primaire, le même constat est dressé par l'institutrice Simone Rolland, avec le sentiment d'un partage réussi d'expériences, poursuivies dans le même but : « C'était un bon directeur, sérieux et sévère mais il suivait les institutrices. On était bien. À l'heure de rire, on riait. À l'heure de travailler, on travaillait. En dehors de l'école, nous étions aussi liés »³⁵.

B. La mission de conseiller pédagogique : une correction des effets négatifs du recrutement « par voie directe »

Alors qu'il n'est pas encore déchargé de classe, Koutia Lémon est aussi utilisé comme formateur de ses adjoints, à Gagnoa, puis à Abidjan, une fois à la tête des trois écoles de Cocody. Simone Vacherand se souvient : « Il allait dans les classes pour aider les maîtres à faire leur travail. Il faisait un travail de formation autant que d'inspection. À vrai dire, il faisait le travail à la place de l'inspecteur »³⁶. À ceci près qu'il ne notait pas ses jeunes collègues. Cet aspect du métier « occupait une grande part de son temps » soulignent ses enfants³⁷. En cela, il répondait aux missions assignées aux conseillers pédagogiques dans les années 1960.

Amadou Yoro Niang en a décrit les contours dans sa thèse sur le Sénégal en rappelant le contexte de création de ce statut particulier³⁸. La situation qu'il décrit avoisine celle de la Côte d'Ivoire : la pénurie d'enseignants qualifiés est telle que l'État emploie massivement des instituteurs suppléants. Les écoles normales ne parviennent pas à former suffisamment de maîtres pour faire face aux besoins. Les recrutements « par voie directe » reviennent à confier la responsabilité d'une classe à un grand nombre de jeunes gens à peu près suffisamment instruits mais dépourvus de formation initiale. Les conseillers pédagogiques sont alors chargés d'accompagner ces débutants dans leur classe et de les préparer au certificat d'aptitude pédagogique (CAP) en les réunissant en conférences le jeudi, jour vaqué pour les élèves. Les enseignants novices ne disposant d'aucune possibilité de formation prise sur leur temps de travail, l'aide est dispensée de classe en classe, d'où le qualificatif parfois employé de « maître itinérant » pour dénommer les conseillers pédagogiques. Ceux-ci interviennent dans tous les domaines de la pratique professionnelle. Selon les termes de la circulaire du 10 novembre 1961, le conseiller pédagogique « vérifie l'organisation matérielle et pédagogique de la classe, assiste aux leçons, intervient s'il le juge nécessaire, contrôle les résultats acquis, examine les cahiers, l'information, la préparation, le contrôle, la correction. Il prend lui-même la classe en main. Il s'entretient avec son jeune collègue et lui donne les conseils indispensables »³⁹.

On imagine aisément le bénéfice de l'africanisation des cadres dans ce contexte d'urgence et de fondation nationale. Le parrainage des jeunes s'effectue par des maîtres du cru, aguerris par des années d'exercice en brousse dans des conditions matérielles

³⁴ Extrait du complément à l'entretien du 15 septembre 2017 réalisé en présence de Simone Vacherand à Abidjan.

³⁵ Extrait de l'entretien du 13 septembre 2017 réalisé en présence de Simone Roland à Abidjan.

³⁶ Extrait de l'entretien du 15 septembre 2017 réalisé en présence de Simone Vacherand à Abidjan.

³⁷ Extrait de l'entretien téléphonique du 20 décembre 2020 réalisé en présence de Sina Koné, fils de Koutia Lémon.

³⁸ Amadou Yoro NIANG, *op. cit.*

³⁹ MEN, Circulaire du 10 Novembre 1961

difficiles, portés par une foi dans le progrès et le travail acquise à l'école normale et auréolés du prestige d'avoir suivi une formation complémentaire en France. S'il n'y a pas de rapports hiérarchiques formels entre les conseillers pédagogiques et leurs émules, l'autorité de compétences doublée du statut d'aîné sont réelles. Ce ne sont pas seulement les gestes de métiers que les anciens transmettent à leurs pairs, mais aussi les connaissances pédagogiques de base pour accéder au diplôme qui leur permettra de changer de statut. La confiance et l'émulation sont grandes dans ces attelages conduits par des enseignants pénétrés de leur mission, car au lendemain de l'indépendance, la promotion personnelle et le sentiment de participer à la construction de la Côte d'Ivoire indépendante se confondent. Cette espérance est incarnée par le nouvel hymne national : « Frères ivoiriens, le pays nous appelle. Si nous avons dans la paix, retrouvé la liberté, notre devoir sera d'être un modèle de l'espérance promise à l'humanité »⁴⁰. La solution d'urgence inventée en métropole fonctionne pleinement dans la nouvelle Côte d'Ivoire. L'observateur diplomatique américain auteur de l'*Area Handbook* de 1962, saisit avec détachement le processus à l'œuvre⁴¹. S'il note comme un héritage de la colonisation la persistance de différents statuts au sein de l'Éducation nationale ivoirienne correspondant à différents niveaux de rémunérations, il observe que l'administration ivoirienne voit dans le maintien de sous-catégories professionnelles - le grade de « moniteur » ouvre à celui de « maître adjoint » puis à celui de « titulaire » - un levier de recrutement rapide, peu onéreux et peu contraignant en même temps qu'il a pour objectif d'inspirer des vocations. En faisant l'effort de se diplômer, les enseignants peuvent franchir des caps professionnels. Des perspectives de progression de carrière au sein même du métier de maître sont offertes à ceux qui préparent le CAP.

C. L'accompagnement de la réforme des Centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP)

Au lendemain de l'indépendance, le modèle de « formation normale », héritier de la tradition française, reste en vigueur dans le pays durant une quinzaine d'années. L'école normale de Dabou tient un rôle de formation des maîtres d'élite jusqu'en 1975, préparant les normaliens au baccalauréat. Ses effectifs ont augmenté de manière notable. Elle accueille plus de 300 élèves maîtres par an en 1962, soit trois fois plus qu'à la fin des années 1940⁴². La massification des effectifs ne suffit pas cependant à juguler la crise du recrutement. Une douzaine de nouveaux lieux alternatifs de formation voient donc le jour à partir de la fin des années 1950 : les cours normaux. Classes rattachées aux lycées, ils sont une version simplifiée de l'école normale, dispensant des formations accélérées de deux ans au lieu de quatre. Les maîtres formés sont titulaires du Brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC). La création des cours normaux permet de multiplier par 2,2 le nombre d'enseignants primaires ivoiriens entre 1960 et 1970. Cependant, la dynamique ne permet pas encore de répondre pleinement à la demande scolaire, puisque dans le même temps, cinq fois plus d'enfants fréquentent l'école primaire⁴³.

Au tournant des années 1970, un nouveau système de formation des enseignants voit le jour, comme alternative à la « formation normale » : les centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP). Ceux-ci sont conçus dans le cadre de la politique d'enseignement télévisuel (PETV). Il s'agit d'optimiser le suivi et l'éducation des

⁴⁰ Koutia aimait cet hymne, qu'il chantait et apprenait à sa descendance, selon le témoignage de ses enfants.

⁴¹ U.S. Army, Foreign Areas Studies Divison, *Area Handbook for the Ivory Coast*. Washington : American University Press, 1962.

⁴² Fonds Dabou, Registre d'économat, 4 octobre 1962.

⁴³ Moussa DAFF, Gisèle PRIGNITZ & Xavier BLANCO (dir.), *op. cit.*, p. 264.

enfants malgré des ratios élèves/enseignant disproportionnés, en combinant une offre de programmes de télévision éducative adaptés à la Côte d'Ivoire et une formation des enseignants aux méthodes actives dans les CAFOP⁴⁴. Le modèle des CAFOP vise à unifier la formation initiale des maîtres sur l'ensemble du territoire national. Entre 1969 et 1974, sept premiers CAFOP sont créés, regroupant jusqu'à 140 étudiants chacun, pour une moyenne globale de 900 à 1 000 nouveaux enseignants formés chaque année, nombre encore insuffisant pour répondre aux besoins annuels estimés de 1 500 à 1 600⁴⁵.

C'est à cette époque que Koutia Lemon est affecté à temps plein auprès de l'inspectrice de circonscription, Jeanne Gervais. Sa mission le conduit à accompagner la réforme du PETV et à conseiller la nouvelle génération de maîtres émoulus des CAFOP. En parallèle, la coopérante Simone Vacherand suit une formation à l'école normale supérieure de Fontenay, en France, et passe le diplôme d'inspectrice des écoles maternelles. À son retour en Côte d'Ivoire en 1969, elle est affectée à la création du premier CAFOP spécialisé dans l'éducation préscolaire à Grand-Bassam, puis à la conception des émissions de télévision éducative à Bouaké pour accompagner la réforme. Les parcours de ces deux enseignants se font étonnamment écho. Le témoignage de Simone Vacherand permet à la fois d'éclairer de l'intérieur l'expérience de mise en œuvre de la réforme d'enseignement télévisuel, et de donner des pistes pour comprendre le positionnement de Koutia.

Comme l'analyse Elisa Prosperetti, la réforme des CAFOP a pour ambition de transformer profondément les démarches d'enseignement. En principe, les élèves des CAFOP sont désormais formés à devenir des intermédiaires, c'est-à-dire des passeurs actifs dans les processus d'apprentissage des enfants, plutôt que des dispensateurs d'un savoir magistral. L'espoir est d'impulser une pédagogie nouvelle *via* un nouveau support, la télévision scolaire, afin d'ouvrir la formation à tous les élèves en l'unifiant sur des bases nationales. Selon le témoignage de ses enfants, Koutia est circonspect⁴⁶. Est-ce parce qu'il n'adhère pas aux fondements de la réforme ? Ou est-ce parce qu'il la juge inapplicable ? Sur le terrain, il observe que les maîtres sont insuffisamment outillés, sur le plan théorique comme au plan pédagogique, pour la mener à bien. Ils n'ont pas intériorisé la mutation de leurs missions et sont vaguement préparés à un usage efficace du nouveau support. Simone Vacherand, actrice volontariste de la rénovation pédagogique, l'explique en d'autres termes :

*« Ce qui s'est passé, c'est que les braves instituteurs, pendant que les élèves travaillaient avec la télévision [car les émissions s'adressaient directement aux enfants], restaient dans la cour et bavardaient se disant : "Les programmes, c'est pour les enfants, pas pour nous." Progressivement, ils se sont aperçus que les enfants qui suivaient la classe audiovisuelle devenaient plus forts qu'eux. Ils ont donc sabordé l'enseignement télévisuel »*⁴⁷.

Les résistances du terrain relevées par Simone Vacherand sont bien réelles. En fait, les outils produits, qui veulent rompre avec la pédagogie coloniale, partent des réalités du milieu pour aborder les apprentissages. Mais ils heurtent les villageois qui se « sentent violés dans leur intimité » selon Simone Vacherand :

⁴⁴ Sur le PETV et la création des CAFOP, voir Elisa PROSPERETTI, « Between Education and Catastrophe: Côte d'Ivoire's Programme d'Education Télévisuelle and the Urgency of Development (1968-1983) ». *The Journal of African History* 60, n° 1, Cambridge : Cambridge University Press, 2019, p. 3-23.

⁴⁵ Moussa DAFF, Gisèle PRIGNITZ & Xavier BLANCO (dir.), *op. cit.*, p. 264.

⁴⁶ Extrait de l'entretien téléphonique du 20 décembre 2020 réalisé en présence de Sina Koné, fils de Koutia Lémon.

⁴⁷ Extrait de l'entretien du 15 septembre 2017 réalisé en présence de Simone Vacherand à Abidjan.

« Honnêtement, je peux dire qu'il n'y a pas eu beaucoup d'Ivoiriens pour travailler avec nous. Quand on allait dans les villages, on se retrouvait beaucoup entre blancs pour essayer de saisir la réalité sur le vif. Il y avait peu de cadres ivoiriens qui se joignaient à nous pour essayer de réfléchir à la culture »⁴⁸.

Plus centralement peut-on penser que le malentendu vient d'ailleurs. Koutia Lémon, par exemple, qui a été formé à l'adaptation de l'enseignement par le milieu, en a été le promoteur ; mais il juge que le renversement des rôles entre adultes et enfants, promu par cette pédagogie nouvelle, n'est pas approprié aux mœurs et à la culture de son pays. « On va trop loin ! », dit-il à ses enfants, « depuis quand les moustiques parlent-ils d'égal à égal avec les adultes et les questionnent sur leurs coutumes ? »⁴⁹.

Expérience subversive de l'autorité des adultes dans une société patriarcale ? Le dispositif des émissions télévisées s'est avéré un désastre, explique Elisa Prosperetti⁵⁰. Il a été interrompu pour des raisons structurelles au tournant des années 1980. Pour l'historien, il pose peut-être la question d'innovations transnationales conçues en dehors des avis et conseils d'acteurs de terrain locaux expérimentés, puis conduites à marche forcée. Il montre peut-être aussi la fragilité et les limites d'une africanisation des cadres et des savoirs, dont le volet conception reste l'apanage de l'étranger.

III) LE RENFORCEMENT DU PRESTIGE SOCIAL DE LA PROFESSION : UNE ŒUVRE POLITIQUE ?

L'activisme avéré de Koutia Lémon et d'autres maîtres de sa génération dans la décennie qui suit l'indépendance, s'accompagne d'un gain de prestige social de la profession. À cet égard, le volontarisme du gouvernement du président Houphouët-Boigny est déterminant. Il œuvre activement dès l'indépendance à transformer le statut et l'image sociale d'une profession dont les représentants ont été des soutiens historiques de l'houphouétisme et du Rassemblement démocratique africain (RDA). Cette valorisation passe notamment par la création d'une « geste » du bon maître ivoirien, mêlant la tradition d'enseignement de l'école normale de Dabou, les qualités professionnelles de terrain des « vieux maîtres » de brousse et le prestige de grands noms frais émoulus de Dabou à la veille de l'indépendance, qui constituent la jeune garde de l'élite nationale postcoloniale (A), mais aussi la centralité accordée à la construction scolaire et au logement enseignant dans l'urbanisme postcolonial du pays, particulièrement à Abidjan (B). Ces deux dynamiques transparaissent clairement dans le parcours de Koutia, lui-même ancien élève de Dabou, de la génération des « vieux maîtres », muté à Abidjan, dans le nouveau quartier huppé de Cocody afin de superviser la création des trois premiers établissements primaires et préscolaires du pays. Il réside avec sa famille en plein cœur de Cocody, à mi-chemin entre ses trois écoles d'affectation, dans l'une des nouvelles habitations destinées à loger les agents de l'État. Le logement des instituteurs devient d'ailleurs officiellement pris en charge par l'État ivoirien à partir de 1965⁵¹.

A. Legs et mémoires de Dabou : la fabrique de la geste du « bon maître »

En matière de professionnalisation de l'enseignement, la Côte d'Ivoire se retrouve à l'indépendance dans une situation d'exception que seuls partagent le Sénégal et le Mali

⁴⁸ Extrait de l'entretien du 13 septembre 2017 réalisé en présence de Simone Roland à Abidjan.

⁴⁹ Extrait de l'entretien téléphonique du 20 décembre 2020 réalisé en présence de Sina Koné, fils de Koutia Lémon.

⁵⁰ Élisa PROSPERETTI, *op. cit.*

⁵¹ Laurence PROTEAU, *Passions scolaires en Côte d'Ivoire : École, État et Société*. Paris, Karthala, 2002, p. 76.

(ex-Soudan français) parmi les anciennes colonies d'AOF. Héritage du moment colonial, le pays est doté d'une infrastructure et d'une ingénierie en formation des maîtres pleinement fonctionnelles : l'école normale de Dabou. En contexte d'africanisation des personnels et des systèmes éducatifs, le gouvernement postcolonial a alors pour défi de se réapproprier l'institution tout en gérant un legs délicat, symbole à la fois de prestige académique et de domination coloniale. Ce dilemme est représentatif de la posture dans laquelle se trouve le gouvernement du président Houphouët-Boigny vis-à-vis de la France. La Côte d'Ivoire est à la fois figure de proue du panafricanisme postcolonial et pierre angulaire de la Françafrique⁵². Face à un tel paradoxe, Houphouët-Boigny répond systématiquement par du pragmatisme politique et des symboles forts de pouvoir (grands travaux, urbanisation, politiques éducatives volontaristes, etc.) pour démontrer la modernité de l'État et sa capacité à sortir du modèle colonial. La compréhension de la stratégie politique d'Houphouët permet aussi d'éclairer la façon dont l'État postcolonial ivoirien gère l'héritage de l'ancienne école normale rurale de Dabou.

De nos jours, dans la mémoire collective des Ivoiriens, l'école de Dabou symbolise à la fois un lieu de formation prestigieux ayant accueilli bon nombre des cadres politiques de la Côte d'Ivoire contemporaine, et l'endroit où la première génération de « vieux maîtres » a appris le métier « de brousse ». De fait, les deux mémoires reflètent des réalités historiques. La génération de normaliens ayant fréquenté Dabou entre la fin des années 1950 et les années 1970 (globalement nés entre 1935 et 1955) connaît l'âge d'or de l'école normale, lorsqu'elle est l'un des rares établissements du pays à préparer au baccalauréat, tout en offrant une employabilité directe en tant qu'instituteur diplômé et la possibilité de poursuivre des études supérieures en France. Cette conjoncture particulièrement favorable justifie que tant de cadres nationaux de cette génération proviennent de Dabou. Le principal de l'actuel lycée ayant remplacé l'école normale tient d'ailleurs à jour une liste des anciens normaliens célèbres, dont notamment l'ancien président Henri Konan Bédié et les anciens ministres d'Houphouët Charles : Konan Banny, Laurent Dona Fologo, Paul Akoto Yao, etc.

En ce qui concerne l'autre pan de la mémoire collective attachée à Dabou, il existe aujourd'hui, notamment dans le discours des administrateurs ivoiriens, une certaine nostalgie du contenu de formation et du professionnalisme des « vieux maîtres » de la génération de Koutia, dont l'engagement a un impact jusque très avant dans le second XX^e siècle. Les « vieux maîtres » ont particulièrement marqué l'esprit des élèves qui les ont vus enseigner entre les années 1940 et 1980, avant le départ en retraite. Ces élèves constituent la classe d'âge née entre 1935 et 1955 évoquée plus haut. Devenus acteurs majeurs de la Côte d'Ivoire contemporaine, ils témoignent bien souvent de leur attachement aux « vieux maîtres », comme l'illustrent entre autres Abdoulaye Jabali Touré dans son ouvrage au titre évocateur *Les Bâtisseurs de l'enseignement en Côte d'Ivoire* de Touré, ou encore l'ancien normalien Henri Konan Bédié, en consacrant deux chapitres à ses souvenirs d'école dans son autobiographie *Les chemins de ma vie*⁵³.

En un sens, ces deux pans de la mémoire collective attachée à Dabou se retrouvent aujourd'hui concaténés, mêlant la tradition d'enseignement rural au prestige académique

⁵² D'après Jean-Pierre BAT, l'expression même de « Françafrique » est une invention du président Houphouët-Boigny. Cf. Jean TILOUINE, *Le Monde Afrique*, 22 Janvier 2015, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/02/06/l-ombre-d-houphouet-boigny-plane-toujours-sur-la-cote-d-ivoire_4571219_3212.html

⁵³ Voir Abdoulaye JABALI TOURE, *Les bâtisseurs de l'enseignement en Côte d'Ivoire (1942-1958)*. Abidjan : CEDA, 1984 et Henri Konan BÉDIE, *Les chemins de ma vie*. Paris : Plon, 1999.

des anciens normaliens de la génération 1935-1955. Cependant, un doute persiste quant à savoir si cette confusion est seulement le fruit de l'oubli naturel lié à l'éloignement dans le temps ou si elle résulte d'une volonté politique de construire la symbolique de Dabou. Il est possible que le pouvoir en place ait intentionnellement construit le récit politique de Dabou comme mythe fondateur des origines et de la réussite de l'école ivoirienne postcoloniale. Une telle symbolique servirait à réconcilier en un même lieu de mémoire l'image de prestige académique de la nouvelle élite postcoloniale émergente, la célébration des racines rurales du pays et le passé commun avec la France⁵⁴.

B. Émergence de Cocody, la ville postcoloniale à l'image des instituteurs

À partir des années 1950, Abidjan connaît une accélération accrue de son activité économique, une explosion démographique et une croissance urbaine exponentielle provoquées par l'ouverture du plus grand port autonome du Golfe de Guinée (1951)⁵⁵. De nouveaux quartiers émergent en dehors de la ville historique qui se limitait au Plateau,

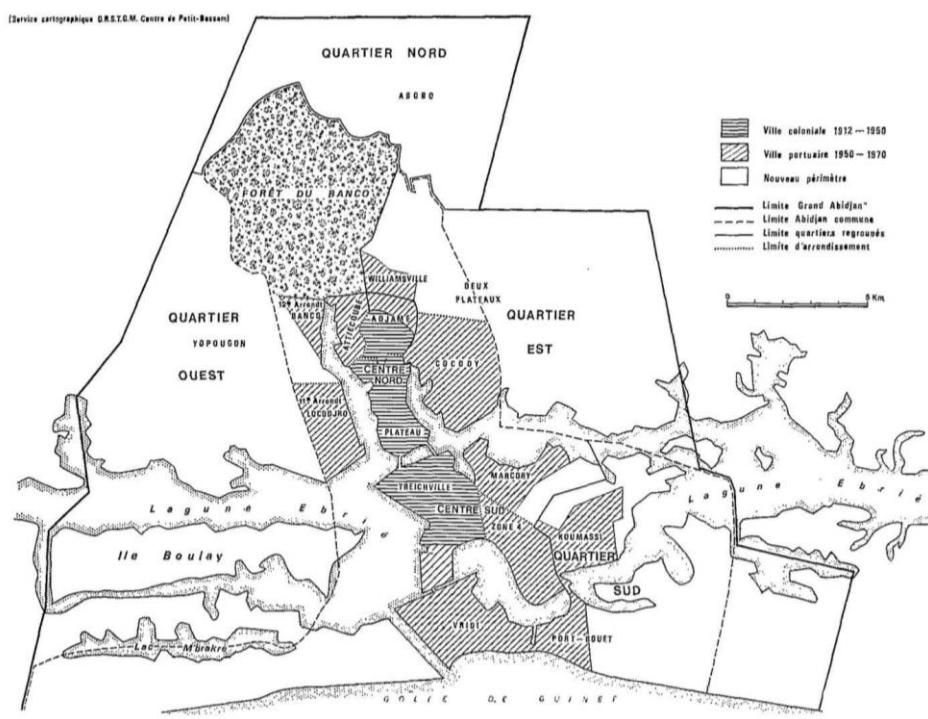


FIG. 3. — La croissance spatiale d'Abidjan

à Adjamé et à Treichville, rompant avec les modes architecturaux et sociospatiaux de l'urbanisme colonial. Le géographe Philippe Haerlinger désigne sous le nom de « ville portuaire » l'ensemble de ces nouveaux quartiers dont l'émergence entre les années 1950

⁵⁴ À ce jour, cette interprétation est encore à l'état d'hypothèse. Elle devra être testée dans de futurs travaux en s'appuyant sur les archives de la presse nationale, notamment du quotidien *Fraternité Matin*, en accordant une attention particulière aux discours officiels sur Dabou, lors de la transformation de l'école normale en lycée classique en 1975.

⁵⁵ Voir Philippe ANTOINE & Claude HERRY, « La population d'Abidjan dans ses murs : dynamiques urbaines et évolution des structures démographiques entre 1955 et 1978 ». *Cahiers O.R.S.T.O.M.*, Série sciences humaines, XIX (4), 1983, p. 371-395.

et 1970 est provoquée par l'ouverture du port⁵⁶. La Carte ci-dessus détaille les phases d'expansion de la ville⁵⁷

C'est dans l'un de ces nouveaux quartiers huppés, à Cocody que les trois premiers établissements primaires et préscolaires du pays, Cocody Château d'eau (1960), Cocody Est (1961) et Cocody Sud (1965) sont construits sous la supervision du directeur et conseiller pédagogique Koutia Lémon. Le maître et sa famille emménagent dans ce quartier rapidement après l'indépendance, à l'instar des autres enseignants des écoles.



La photographie ci-dessus est une vue aérienne du quartier de Château d'eau vers 1960. Elle provient du site internet de la mairie de Cocody. L'archive montre qu'en 1960 le bâti à Cocody en est encore à ses balbutiements. Le rédacteur du site précise d'ailleurs : « En 1960, Cocody réalise ses premières constructions. Ce sont les cent soixante logements [permettant] de loger tous les agents de l'État »⁵⁸. Précisément, ces logements comprennent ceux des enseignants de l'école ouverte en 1961, une série de maisons de ville à deux étages construites en enfilade. C'est là que vit Koutia Lémon. À ce propos, Simone Vacherand raconte :

« Le petit quartier où s'ouvre l'école maternelle est nouveau, c'est Cocody. Il émerge de la brousse. Non loin du quartier des villas habitées par de hauts responsables, ministres, directeurs de sociétés. Dans ce nouveau quartier, la SICOGI propose des logements en location-vente à des prix abordables pour des enseignants du primaire. Ce nouveau quartier était assez isolé, sur la colline. Ceci

⁵⁶ Philippe HAERINGER, « Abidjan : quatre cercles plus un », dans Dureau FRANÇOISE (coord.) et al. *Métropoles en mouvement : une comparaison internationale*. Paris : Anthropos, 2000, p. 73-80.

⁵⁷ Carte extraite d'ANTOINE & HERRY, *op. cit.*

⁵⁸ Voir Historique de la Commune, 10 February 2020, <<http://mairiecocody.com/historique/historique-de-la-commune/>> (accessed 10 February 2020).

explique que les enseignants ivoiriens affectés dans ces nouveaux groupes scolaires aient cherché à habiter dans les logements de la SICOGI »⁵⁹.

À Cocody, la construction des logements enseignants est pionnière. Elle accompagne logiquement celle des écoles. Ces édifices semblent amorcer et structurer le bâti dans cette commune qui « émerge de la brousse ». Ils déterminent aussi durablement son identité sociospatiale, ouvrant un quartier majoritairement composé de fonctionnaires, non loin du quartier des cadres du Parti, les Deux Plateaux. D'un point de vue urbanistique, ils caractérisent Cocody comme un quartier « huppé ». Philippe Haerlinger (1985) analyse la façon dont la Société d'urbanisme et de constructions de Côte d'Ivoire (ancêtre de la SICOGI dont parle Simone Vacherand), développe un plan urbanistique ambitieux à Cocody en 1959, visant à marquer symboliquement la sortie du modèle de ville coloniale et la promotion des nouvelles élites nationales. Ces habitations sont des « illustrations d'un urbanisme intégré, modelé, autonome », écrit l'auteur. Il les décrit comme suit :

*«Une architecture très moderne, parfois recherchée, diversifiant les volumes et les types de logement, depuis l'appartement à courte (donc en rez-de-chaussée) jusqu'à l'appartement en étage (une innovation alors hasardeuse), en passant par les "duplex" en bande, est associée à une recherche paysagiste dont les ingrédients, outre des allées piétonnes, des arbres, des pelouses et des aires de jeu, incluent une panoplie assez large d'équipements sociaux (école, maternité, etc.) ou d'animation (marché, galerie marchande) ainsi que des services administratifs (commissariat de police, bureau de poste, etc.) »*⁶⁰.

La construction des écoles et des logements d'enseignants fait partie intégrante d'un plan urbain d'ampleur destiné à un groupe social émergent : les fonctionnaires du nouvel État indépendant. À l'échelle individuelle, cela représente un saut qualitatif considérable en termes de standard de vie pour des maîtres dont beaucoup ont démarré leur carrière en situation coloniale dans des postes de brousse aux conditions peu amènes, où leur première tâche consistait bien souvent à construire eux-mêmes le bâtiment d'école et la maison du maître⁶¹.

Le rayonnement social de Cocody et le succès de ses écoles sont accentués par la proximité du quartier d'élite Deux Plateaux. Laurence Proteau écrit à propos du rayonnement social des nouvelles écoles abidjanaises : « l'implantation d'une école suscite d'autant plus d'intérêt des parents qu'ils ont eux-mêmes un niveau scolaire élevé : l'école [...] fait partie des stratégies de reproduction du groupe familial, elle est familière et ce que l'on peut en attendre est supposé connu »⁶². Or le public des trois écoles provient largement de familles de cadres qui étaient déjà scolarisées en situation coloniale. Comme le suggèrent Marc Le Pape et Claudine Vidal⁶³, les familles de la petite bourgeoisie d'Abidjan développent des stratégies de scolarisation de leurs enfants dans ces nouvelles écoles pour assurer leur réussite sociale. Par effet d'entraînement, les écoles accroissent leur taux de réussite et leur rayonnement parce que les cadres y scolarisent leurs enfants. L'attraction est aussi due à la présence d'enfants de coopérants,

⁵⁹ Extrait de l'entretien du 15 septembre 2017 réalisé en présence de Simone Vacherand à Abidjan.

⁶⁰ Philippe HAERINGER, « Vingt-cinq ans de politiques urbaines à Abidjan ou la tentation de l'urbanisme intégral », *Politique africaine*, n°17, 1985, p. 23.

⁶¹ C'est notamment le cas de Koutia Lémon lors de son affectation à Yézimala.

⁶² Laurence PROTEAU, *op. cit.*

⁶³ Marc LE PAPE & Claudine VIDAL, « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°70, 1987, p. 64-79.

pour qui un niveau d'enseignement semblable à celui de la France doit être assuré. Un exemple marquant de l'attraction des élites africaines est le fait qu'Anne de Berengo-Bokassa, la fille de Bokassa et de Gabriela Drimbo, soit scolarisée à l'école Cocody-Est à partir de 1981, lorsque l'empereur déchu se réfugie à Abidjan. La fiche scolaire de l'élève Bokassa ci-dessous en atteste⁶⁴. À noter qu'à la rubrique « profession du père », l'élève a répondu : « ex-empereur », signe de prestige s'il en est !

REPUBLIC DE COTE D'IVOIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE LA TÉLÉVISION EDUCATIVE

FICHE SCOLAIRE

N° Matricole 3579

NOM Bokassa Prénoms Princesse Anne de Beongo
Né (e) le 2 - 11 - 76 à Bougou Sous-Prefecture de Bougou

Acte de naissance _____ ou jugement supplétif n° _____ délivré le _____ à _____

Du père _____ De la mère _____ Du tuteur _____
(en cas de décès du père)

Nom et prénoms Bokassa 1^{er} _____ Gabuella Simba _____
Profession Ex-Empeur 1^{er} _____
Domicile Cocody _____ Cocody _____

Lien de parenté _____

ANNÉE SCOLAIRE	1981-1982	19 - 19	19 - 19	19 - 19	19 - 19	19 - 19	19 - 19	19 - 19	19 - 19
Année de scolarité	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	
Niveau du cours	<u>C1</u>								
Moyenne annuelle	<u>3,85</u>								
Classement	<u>57^e</u>								
Effectif de la classe (ou du cours)	<u>73</u>								

CONCLUSION

La carrière des premiers instituteurs ivoiriens s'accélère à l'indépendance car la nouvelle administration a besoin de cadres nationaux qualifiés pour remplacer le personnel colonial sortant. Or, en 1960 il n'y a que 5 080 instituteurs ivoiriens qualifiés sur l'ensemble du pays⁶⁵. En termes de ressources humaines, l'administration n'a d'autre choix que de booster les compétences des personnels existants et de leur confier davantage de responsabilités. Ainsi les instituteurs de la génération Koutia se voient-ils propulsés du statut déprécié de « maîtres de brousse » à celui de « bâtisseurs » de la nouvelle École ivoirienne d'Houphouët.

Outre l'enseignement devant les classes, ces instituteurs de formation se retrouvent bien souvent à exercer des missions de direction et d'administration, de mise en œuvre de politiques publiques et de formation des maîtres. Cet élargissement des responsabilités tient au fait que le gouvernement Houphouët investit massivement dans l'éducation comme levier principal de développement dès le lendemain de l'indépendance. La demande scolaire explose en conséquence, entraînant une crise du recrutement et des infrastructures d'accueil. Face à la pression sur le recrutement, l'administration priorise l'optimisation et la modernisation du système de formation des maîtres. Cela passe aussi par le transfert de compétences de la génération des « vieux maîtres » à la jeune génération issue de l'indépendance.

⁶⁴ Source : Fonds EPP Cocody Est, Registre élève, Matricule n°3779, année scolaire 1981/1982.

⁶⁵ Moussa DAFF, Gisèle PRIGNITZ & Xavier BLANCO, *op. cit.*, p. 26.

L'approche par le suivi des itinéraires professionnels a permis l'articulation de plusieurs échelles d'analyse : le local, le national et le transnational. Au niveau local, les maîtres ont une influence sociale, voire sociospatiale déterminante sur la vie de la communauté. Cela s'observe d'autant plus au niveau du quartier, tel celui de Cocody. Ils y jouent un rôle à la fois de bâtisseurs, de nouveaux notables, de passeurs et de modèles inspirants dans la structuration de la nouvelle vie civique ivoirienne. Au niveau national, la construction à la fois d'un système éducatif dynamique et d'un idéal de maître semble être une priorité politique dès l'indépendance pour le gouvernement Houphouët. Cela se perçoit notamment dans la part colossale du budget d'État (23,46 %) allouée à l'éducation dès les années 1960 et dans l'importance accordée à l'héritage de l'école normale de Dabou⁶⁶. À l'échelle transnationale, l'interdépendance Afrique France s'observe nettement en matière de politique éducative. Certes les systèmes éducatifs africains demeurent dépendants de la coopération française longtemps après les indépendances du fait d'insuffisances en termes d'infrastructures, de personnels et de formation professionnelle mais en miroir, la France est aussi durablement impactée par l'autonomisation de l'École africaine. Cela se vérifie tant en matière de diplomatie que de partage des compétences ministérielles au sein du gouvernement français.

L'instituteur Koutia Lémon quant à lui achève sa carrière prématurément en 1974, alors qu'il est conseiller pédagogique principal de l'inspectrice Jeanne Gervais au Plateau. Il est atteint depuis la fin des années 1960 d'une dégénérescence oculaire aiguë qui l'empêche progressivement d'enseigner, jusqu'à la cécité. Contrairement à la plupart des instituteurs ivoiriens expérimentés de sa génération, dont la carrière continue de progresser dans l'École d'Houphouët, Koutia interrompt son activité avec ce statut : « instituteur 3^e échelon de classe exceptionnelle pour services rendus à l'État »⁶⁷. Parce qu'il n'a jamais exercé de responsabilité politique de haut niveau ou de fonction l'exposant à titre personnel dans l'administration scolaire, il est une figure type d'instituteur formé en situation coloniale et exerçant comme cadre intermédiaire dans le système éducatif postcolonial de Côte d'Ivoire. Cette génération de « vieux maîtres » représente peut-être l'âge d'or de la profession. Car ils bénéficient d'une formation initiale et continue exigeante, d'un statut, d'une image sociale et d'un confort matériel acquis en temps de forte croissance économique, que ne connaissent ni leurs prédécesseurs ni leurs successeurs. La crise économique du milieu des années 1970 pousse le gouvernement à plus d'austérité dans la politique éducative. Par ailleurs, l'image sociale des instituteurs pâtit d'une recrudescence d'actes de corruptions et de manquements à la déontologie professionnelle, en partie du fait de la précarité, et/ou par défaut de formation initiale chez des enseignants recrutés sur le tas⁶⁸.

⁶⁶ Aka ANGHUI (et al.), *op. cit.*

⁶⁷ Voir fonds Koutia, titre de pension de retraite.

⁶⁸ Laurence PROTEAU, *op. cit.*, p. 77.

DE LA COOPERATION ÉDUCATIVE FRANÇAISE AU TCHAD ET AU MALI (1992-2000) : EXPÉRIENCES D'UN ACTEUR

Thierry SIMON

Maître de conférences HDR émérite en géographie¹
Université de La Réunion

Résumé : Un bilan critique des projets de coopération bilatéraux mis en œuvre dans le secteur de l'éducation, entre 1992 et 2000, au Tchad puis au Mali, est dressé. Les difficultés rencontrées sont établies. Les ajustements et les inflexions qui ont été jugés utiles sont passés en revue. Cette analyse *ex-post* permet, avec le recul, de mieux cadrer les projets bilatéraux franco-nationaux menés dans un environnement politique et social complexe où les dispositifs éducatifs arabo-islamiques prennent une importance croissante.

Mots-clés : Tchad, Mali, système éducatif, coopération française, développement.

Abstract : *A critical assessment of the bilateral cooperation projects carried out in the education sector between 1992 and 2000, in Chad and then in Mali, is drawn up. The difficulties of implementation are established. The adjustments and changes that have been found useful are reviewed. This ex-post analysis makes it possible, with hindsight, to better frame bilateral franco-national projects carried out in a complex political and social environment where arab-islamic educational systems are becoming increasingly important.*

Keywords : *Tchad, Mali, educational systems, french cooperation, development.*

Cette contribution à une réflexion sur l'enseignement en situation coloniale et postcoloniale rend compte d'une expérience de « terrain » vécue au Tchad entre 1992 et 1996, puis au Mali entre 1996 et 2000, en qualité de « Conseiller culturel et de coopération éducative » du service de coopération et d'action culturelle des ambassades de France de ces deux pays saharo-sahéliens. C'est donc le point de vue d'un acteur de terrain, et non celui d'un théoricien, encore moins d'un idéologue, dont il est question.

¹ Conseiller culturel et de coopération éducative des ambassades de France au Tchad (1992-1996) et au Mali (1996-2000). Ancien auditeur au Centre de Perfectionnement pour la Coopération Économique et Technique (CPDCET 37^e session : 1986-1987) du ministère de la Coopération et du Développement.

Une revue rétrospective et synthétique des actions entreprises en faveur de l'éducation, dans le cadre des accords bilatéraux de coopération franco-tchadiens et franco-maliens, est ici établie. Elle vise d'abord à rendre compte de la diversité des projets instruits et conduits, ainsi que des inflexions « stratégiques » qui purent être conduites. Ces actions de coopération, conduites dans le cadre bilatéral des accords de coopération², donc dans un contexte postcolonial³, ont rencontré des difficultés essentiellement dues à un cadre politique délicat. Ce cadre est celui d'États fragiles, faiblement dotés en services ministériels et administratifs centraux ou déconcentrés. Ces services sont très peu structurés et très faiblement coordonnés, manquant de moyens humains et démunis en matériels, souvent incohérents dans la conduite des dossiers sur la durée, ou pire encore, corrompus. Cette situation peut rendre très complexe la mise en œuvre des projets, dont les fondements et les objectifs méritent d'être interrogés. Il ne faut pas non plus négliger les positionnements, parfois contestables, des multiples bailleurs de fonds et agence de développement investissant dans le champ de l'éducation.

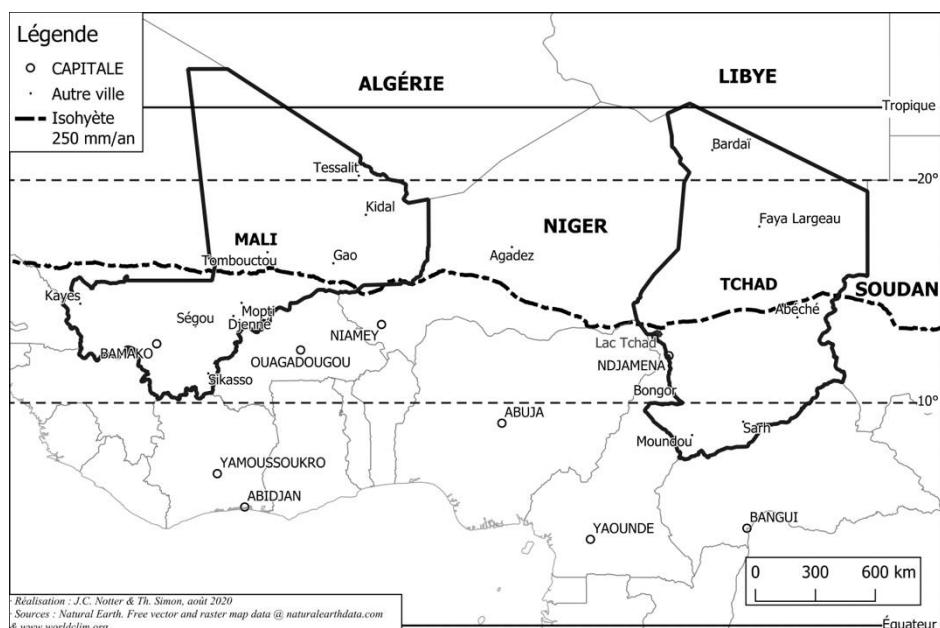


Fig. 1 : carte de situation

I) CONTEXTE : COMPLEXITÉ, FRAGILITÉS ET INCERTITUDES

Le Tchad et le Mali sont deux États qui offrent de nombreuses similitudes à divers égards. Les difficultés les rapprochent, ces deux pays étant soumis à un éventail de nombreuses fragilités structurelles communes. Ils possèdent un vaste territoire d'étendue pratiquement équivalente : le Tchad s'étend sur 1 284 000 km², c'est le cinquième pays

² Pour un cadrage plus large, on peut se référer à Thierry SIMON, « Permanences bilatérales dans l'aide au développement en Afrique subsaharienne », *ÉchoGéo*, 2010 [En ligne], URL :

<http://journals.openedition.org/echogeo/11967> DOI : 10.4000/echogeo.11967 et à François PACQUEMENT, « Le système d'aide au développement de la France et du Royaume-Uni : points de repère sur cinquante ans d'évolutions depuis la décolonisation », *Revue internationale de politique de développement*, 2010 [En ligne], URL : <http://poldev.revues.org/114>

³ Contexte que certains, assez nombreux, n'hésitent pas à qualifier de « néocolonial », voir par exemple : <https://revuelespritlibre.org/le-neocolonialisme-en-education-en-afrique-francophone>

le plus vaste d'Afrique ; le Mali s'étend lui sur 1 241 238 kilomètres carrés, ce qui en fait le plus vaste État d'Afrique de l'ouest après le Niger. Ces immensités pourraient constituer des atouts. Dans les faits et dans leur trajectoire historique récente vécue, ces espaces non « maîtrisés », faiblement équipés et sous-administrés, constituent une faiblesse structurelle de base. Les espaces « nationaux » tchadiens et maliens sont structurellement fragmentés.

Tchad et Mali sont souvent présentés comme étant scindés en deux grands territoires distincts : saharien au nord, sahélio-soudanien au sud. Ces territoires et les zones de transition (écotones) qui les unissent pourraient s'avérer complémentaires et constituer un atout, notamment du fait de la diversité des milieux naturels et des mises en valeur qui leur sont associées : élevages extensifs dans le nord et nomadisme, cultures vivrières et de rente au sud et sédentarité. Mais, dans la réalité et sur la longue durée, ces espaces s'opposent dans leur fonctionnement économique et social, dans une confrontation qui s'apparente aussi à un engrenage souvent conflictuel. Cet antagonisme historique devenu structurel, largement instrumentalisé politiquement, fragilise, de très longue date, gravement et durablement, ces États.

Pour ces deux pays, un concept ancien mais récurrent est significativement apparu dès les premières années de la colonisation : le « Tchad utile » et le « Mali utile », comme s'il existait de fait une autre scission spatiale qui signerait *in fine* une partition territoriale. On comprend aisément que dans les deux pays, l'espace « utile » est méridional. C'est évidemment celui des terres arables du sud, des rivières et des fleuves, de l'eau parfois saisonnièrement surabondante, de la végétation, prairies et forêts, mais aussi, ces ressources méritant d'être utilisées, celui des villages, des bourgs ruraux, des petits centres urbains, des fortes densités de peuplement. *A contrario*, les espaces sahariens du nord offrent évidemment des ressources bien plus limitées, et d'autant plus précieuses, à une population très peu nombreuse. On recense (dans les derniers recensements réalisés entre 2009 et 2012) 500 000 Touaregs au Mali, 380 000 nomades de différentes ethnies au Tchad, soit moins de 3 % de la population. Ces espaces de « l'inutile », du « vide désertique », sont malgré tout habités, parcourus sans relâche. Mais ils ont été placés ou plutôt rejetés (et continuent à l'être) dans une forme de marginalité, évidemment très problématique pour la cohésion et la stabilité des deux États.

Qu'elles soient sahariennes, sahéliennes ou soudanaises, ces étendues fragiles, aux divers modes d'occupation et de mises en valeur, sont soumises régulièrement à des aléas naturels, d'ordre climatique pour l'essentiel. Les périodes de sécheresse notamment sont fréquentes et intenses. Elles génèrent régulièrement des déséquilibres géopolitiques internes liés à des migrations forcées qui ne font qu'accentuer les difficultés évoquées *supra*. Au Tchad et au Mali, entre 1970 et 1990, la pénurie climatique s'est traduite par un déficit pluviométrique de 50 à 60 %. L'insécurité alimentaire, due à une destruction des cheptels et des cultures, à la disparition des stocks, a provoqué des déplacements massifs de population vers les espaces méridionaux, plus humides, et surtout vers la périphérie des villes. Et, dans un apparent paradoxe, aux sécheresses étendues et récurrentes, viennent s'ajouter régulièrement des périodes d'inondations qui ravagent les terres cultivées de bas-fonds, ou des invasions acridiennes qui détruisent sur pied les cultures alimentaires de base, mil, sorgho.

Ce contexte fragile sur le plan environnemental peut donc induire de graves déséquilibres internes à ces États, initialement sur le strict plan démographique. Les migrations contraintes sont une source de très graves difficultés pour des États démunis.

Ils se montrent largement impuissants face à ces déplacements parfois brutaux et souvent massifs, gérés tant bien que mal par les Organisations Non Gouvernementales (ONG) et par les organismes spécialisés du système des Nations Unies (Haut-Commissariat aux Réfugiés et Programme Alimentaire Mondial pour l'essentiel). Ces graves instabilités sont régulièrement subies au Tchad comme au Mali : elles contribuent largement à alimenter des conflits, souvent locaux, aux racines parfois très profondes sur le plan historique⁴. Ces conflits et le désespoir collectif qu'ils induisent sont aisément instrumentalisés par des groupes opportunistes, qu'ils se réclament ou non d'une religion qu'ils dévoient, groupes désormais installés dans une logique violente et largement déstabilisatrice⁵.

Au Tchad comme au Mali, la société est très fortement fragmentée, parcourue de fortes tensions internes (parfois qualifiées « d'interethniques »⁶) : ceci constitue évidemment une fragilité structurelle supplémentaire et tout à fait essentielle lorsque l'on cherche à comprendre les dynamiques éducative et culturelle à l'œuvre dans ces États. Sur le plan linguistique notamment, cette fragmentation est patente. Au Tchad, ce ne sont pas moins de 144 langues qui sont parlées, le français (depuis 1960) et l'arabe « classique » (depuis 1978) étant les deux langues officielles. Au Mali, 78 langues sont parlées, le français étant la langue officielle et 13 langues « nationales » (dont le bambara, langue « véhiculaire ») étant reconnues. Cette situation de plurilinguisme peut être considérée comme une richesse, car ces langues sont le support et le véhicule de traditions, de croyances⁷, de la transmission de valeurs, de savoirs et de savoir-faire. Mais

⁴ Ainsi, par exemple et pour évoquer des événements récents (2019), l'est du Tchad a connu des conflits intercommunautaires très meurtriers, entre communautés arabes et non arabes, éleveurs dans le premier cas, cultivateurs dans le second. Ces violences révèlent de profondes fractures, mettent en lumière une compétition pour l'espace, pour l'usage des sols, mais aussi entre les chefferies traditionnelles et le pouvoir local. Les plus récents et dramatiques développements se situent au centre du Mali où les populations dogons (agriculteurs) et peuls (éleveurs) se déchirent, alors que jusqu'alors elles cohabitaient et avaient développés des échanges.

⁵ Le Tchad comme le Mali sont deux États déstabilisés depuis des décennies par des conflits à intensité variables mais aux conséquences toujours dévastatrices sur le plan économique et social. Dans le cas du Tchad, Souleymane Abdoulaye ADOUM (« Tchad : des guerres interminables aux conséquences incalculables ». *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 248, no. 4, 2012, p. 45-55.) a très justement mentionné l'effet dévastateur des guerres « tchadiennes » sur le système éducatif : « dès les premières éres des révoltes populaires, les infrastructures scolaires étaient les principales cibles des insurgés, car, selon eux, elles symbolisaient l'oppression néo-colonialiste. Ainsi, la destruction des bâtiments éducatifs dans les zones occupées par les mouvements rebelles accentua l'arrêt des activités scolaires pendant plusieurs années. Par ailleurs, le déclenchement de la guerre civile du 12 février 1979 étend cette situation sur l'ensemble du territoire national ». Pour le Mali, la situation n'est certainement pas plus encourageante. Si entre 1996 et 2000 (cadre temporel de ce travail), la situation sécuritaire est à peu près assurée sur l'ensemble du territoire, après 2000 les conflits reprennent, notamment dans le nord du pays et s'intensifient depuis lors, en s'étendant, voir par exemple Michel GALY, *La guerre au Mali, comprendre la crise au Sahel et au Sahara. Enjeux et zones d'ombre*. Paris : La Découverte (« Cahiers libres »), 2013, 144 p.

⁶ Une vision qui peut être considérée comme « réductrice » tant ce concept est discutable : Jean-Loup AMSELLE, Elikia M'BOKOLO, *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*. Paris, La Découverte (« Textes à l'appui »), 1985, 227 p.

⁷ Tchad et Mali sont d'importantes terres d'islam au sud du Sahara. Concernant les systèmes éducatifs, cette problématique cultuelle est évidemment importante, sinon, centrale : elle a donné lieu à de nombreux travaux et elle sera abordée *infra, partie III*). Au Tchad plus de la moitié (55%) de la population est de confession musulmane, tandis qu'au Mali, dont l'islamisation a commencé dès le XI^e siècle, 90 % de la population est islamisée. Il convient de noter que les deux États abritent, de très longue date, des pôles majeurs pour l'islam noir. Au Mali, Tombouctou et Djenné disposent d'imposantes et célèbres mosquées, à considérer aussi, dans notre perspective éducative, comme d'importants et anciens centres de savoir et de formation. Au Tchad, dans la région du Ouaddaï, à Abéché, la mosquée et son centre de formation ont longtemps rayonné dans tout l'espace régional. Notons que des liens et des échanges réguliers existaient entre Tombouctou, Djenné et Abéché.

cette fragmentation linguistique pose aussi d'évidence un problème de cohésion et de difficultés dans les échanges et, au-delà, va jusqu'à poser le problème de la construction nationale elle-même...

Ces deux États sont donc, depuis des décennies, sans relâche, soumis à des contraintes variées, d'ordre environnemental ou d'ordre culturel (*lato sensu*), et surtout à des déstabilisations géopolitiques récurrentes et intenses, aux effets souvent dévastateurs, sans avoir les moyens nécessaires pour rétablir des situations de violences endémiques. Tchad et Mali ont vécu, depuis plus d'un demi-siècle d'indépendance, une succession de régimes politiques qui n'ont fait qu'ajouter des problèmes aux crises, amplifiant la faillite politique et administrative, à l'échelon central comme au niveau régional. Le Tchad a connu des décennies de violences et les ravages de guerres ininterrompues, le Mali a plongé, particulièrement depuis 2000, dans une crise politique profonde, dont on ne voit pas la fin, qui fait désormais pratiquement de lui un État failli.

On conçoit donc aisément que le contexte fortement dégradé et instable, caractérisant ces deux États, rende très problématique la mise en œuvre d'une politique éducative efficace. Or, très précisément, ces deux États sont face à un défi de démographie scolaire qui paraît impossible à relever. En effet, l'un comme l'autre ont plus de la moitié de leur population (Tchad : 13 millions d'habitants, Mali : 19 millions d'habitants) située entre 0 et 15 ans... La situation ne semble pas devoir de sitôt pouvoir s'améliorer, avec un indice de fécondité de 6 enfants par femme en âge de procréer au Tchad comme au Mali. Ces données simples et brutes permettent de « mesurer » la dimension de la tâche à effectuer afin de réduire l'ampleur du désastre éducatif dans les deux pays. Lorsque l'on ajoute les conflits régionaux, leur lot de destructions et de massacres, la faiblesse (et parfois l'inexistence) des encadrements administratifs et pédagogiques, on a l'impression d'être face à une situation désespérée autant que désespérante... et pourtant : agir pour l'école s'inscrit, de très longue date dans ces deux pays, comme une priorité affichée.

II) DES PROJETS AJUSTÉS SOUS LA CONTRAINTE

Tchad : un « système » éducatif à terre

Au début des années quatre-vingt-dix, la « coopération éducative » entre le Tchad et la France se met en place dans un contexte particulièrement délicat et assez inédit. Il faut en effet s'adapter très vite à une nouvelle donne politique du début des années quatre-vingt-dix : le régime d'Hissène Habré a été renversé le 1^{er} octobre 1990. Une nouvelle présidence, celle d'Idriss Déby, commence. Il s'agit donc d'accompagner des mutations qui interviennent après trois décennies de troubles divers et de guerre ouverte, de violences souvent extrêmes⁸. Ces événements ont littéralement ravagé le système éducatif. Les instituteurs, les professeurs, les cadres pédagogiques et administratifs de l'enseignement, très majoritairement originaires du sud du pays, ont largement disparu dans les tourmentes successives, sans jamais être remplacés dans la plupart des cas. Dans le meilleur des cas, ils ont pu fuir vers les régions méridionales et y (re) devenir agriculteur, pour survivre. On peut considérer qu'au début de la décennie 1990 le système éducatif tchadien est à terre : il est à reconstruire.

⁸ De 1982 à 1990, le régime Habré aurait fait pratiquement 50 000 victimes. L'université de N'Djamena a perdu pratiquement tout son corps enseignant : par l'exil pour les plus « chanceux », par la mort ou la disparition pour le plus grand nombre.

Tchad : l'obstacle des « encadrements », le problème des « partenaires »

Les services « centraux » du ministère de l'éducation sont donc essentiels pour assurer avec efficacité une telle tâche. Or ils sont occupés, à N'Djamena comme dans les délégations régionales (les « rectorats »), par de nouveaux cadres souvent « exogènes ». Surtout, dans des postes clefs, on trouve des idéologues venus de Khartoum ou formés (comme le très puissant Secrétaire général) à l'Université Al Ahzar du Caire, dont on doit pleinement mesurer l'importance pour la formation des encadrements éducatifs africains⁹. Dans un enseignement supérieur ravagé, à l'université de N'Djamena, le nouveau Recteur, par ailleurs géophysicien, est tout simplement le neveu du nouveau Président¹⁰. Dans un tel contexte, il est donc extrêmement délicat et complexe, voire risqué, de s'aventurer sur le terrain sensible de la coopération éducative, sans disposer auparavant d'une solide connaissance des vrais enjeux, des enjeux cachés, des réseaux en place ou en formation et des principaux acteurs.

Le dossier est d'autant plus délicat à gérer que plusieurs partenaires bilatéraux et multilatéraux (la Banque mondiale et l'UNESCO notamment) intervenant massivement (sur plan financier) dans ce secteur, ne font pas toujours preuve de clairvoyance, de courage et de lucidité, quand ils ne visent pas clairement des objectifs avec lesquels la coopération française ne peut qu'être réservée ou en désaccord¹¹.

Et c'est parfois de nos propres services que les difficultés peuvent apparaître : la dénonciation ouverte de certains problèmes n'est visiblement pas comprise par tous. Dans nos propres structures administratives, des réticences se font jour lorsque l'on veut restituer les faits dans leur dure réalité¹². Il faudrait donc édulcorer cette réalité en permanence en bâtissant un monde « comme si tout allait au mieux », ménager en permanence des susceptibilités et, par-dessus tout, ne « pas faire de vagues » : il est souvent très difficile de s'y résoudre.

Tchad : la question de « l'assistance technique », faiblesses et forces

Au Tchad en 1992, il faut d'abord prendre en compte la gestion délicate d'un dispositif d'assistance technique très difficile à piloter. Ce dispositif compte 43 personnes, pour la plupart des enseignants expérimentés, coopérants de longue date pour certains, dotés pour la plupart d'une impressionnante motivation, capables d'ajuster sans délais leurs actions et entretenant des relations étroites avec les cadres nationaux. Ces coopérant(e)s sont affectés au sein d'un « Bureau d'appui pédagogique » (BAP). Cette structure apparaît comme étant « hors-sol », peu intégrée aux structures administratives de l'Éducation nationale, bien qu'elle soit dirigée par un cadre tchadien.

Il s'agit d'un dispositif « lourd » d'assistance technique, héritage des dispositifs antérieurs de coopération de « substitution ». L'un des objectifs à atteindre consiste à le « redimensionner », en « l'allégeant »¹³, et surtout en l'intégrant dans les structures

⁹ Sophie BAVA, Olivier PLIEZ, « Itinéraires d'élites musulmanes africaines au Caire. D'Al Azhar à l'économie de bazar ». *Afrique contemporaine*, n°231, 2009, p. 187-207.

¹⁰ Devenu quelques années plus tard, un rebelle opposé militairement à son oncle (en 2007). Dans ce travail que ce soit au Tchad ou au Mali, il ne sera pas fait état des projets bilatéraux mis en œuvre en faveur des enseignements secondaire et supérieur, ni des projets conduits dans le domaine de la formation professionnelle.

¹¹ Par exemple, l'affaiblissement ou la remise en cause systématique du français comme langue d'enseignement, au profit de l'arabe littéral, très peu parlé et compris au Tchad.

¹² Ainsi par exemple mi-1996 à la découverte de détournements avérés de fonds du V^e projet « Éducation » de la Banque Mondiale, de la part de cadres du ministère de l'Éducation, les regards portent ailleurs,... pertes et profits.

¹³ On est au cœur de la période de « déflation » de l'assistance technique française : celle-ci s'est d'ailleurs

administratives tchadiennes, sans qu'il perde pour autant de son efficacité. Après des péripéties diverses et des évaluations externes de cette structure, l'objectif est atteint en 1996, avec une réduction de moitié des effectifs. Celle-ci est obtenue notamment par le « non-replacement » des assistants techniques partants, sans que des problèmes humains insolubles soient posés et que la cohérence de notre intervention ne soit mise à mal.

Mais ce dispositif d'assistance technique offre aussi un atout considérable car il est régionalisé : sa force est en réalité dans cette déconcentration régionale. Des assistants techniques français du secteur de l'éducation sont en effet en poste à Abéché (Ouaddaï), à Sarh (Moyen Chari), Moundou (Logone oriental) et Bongor (Mayo Kebbi). Ce dispositif régionalisé est unique. Il permet évidemment de disposer d'une vue sans cesse réactualisée des problèmes, des difficultés rencontrées et des avancées réalisées à l'échelle locale. Compte tenu de l'hétérogénéité territoriale de ce vaste pays, les projets d'appui peuvent être conduits avec une certaine souplesse, adaptés au plus près des besoins et non pas « pré-formatés » comme trop souvent. Ces assistants techniques de « terrain » sont d'ailleurs régulièrement sollicités par les « experts » de passage d'institutions multilatérales (Banque mondiale, PNUD, UNESCO) : leur efficacité et leur connaissance des problèmes sont reconnues.

Tchad : quels ajustements possibles pour les projets de coopération éducative ?

En 1992, les projets et les acteurs de la coopération dans le secteur éducatif foisonnent au Tchad : les bailleurs de fonds multilatéraux, au premier rang desquels la Banque mondiale (bailleur du « dernier recours »), la Banque Africaine de Développement, le PNUD, l'UNESCO, l'UNICEF, le PAM... la cohorte des agences spécialisées des Nations-Unies défile régulièrement à N'Djamena (les missions d'expertise se succèdent sans relâche, avec des projets à la clef dans la plupart des cas) et il faut leur ajouter aussi l'Union Européenne ainsi que les coopérations « bilatérales », la nôtre, mais aussi celle de l'Allemagne, des Pays Bas, des États-Unis, (la Chine apparaissant timidement dans ce paysage encombré en 1996).

Dans le cadre des accords bilatéraux de coopération, le dispositif d'appui français met en œuvre un panel d'actions au moyen d'un projet financé par le Fonds d'Aide et de Coopération (FAC). Les assistants techniques participent aux côtés de leurs homologues tchadiens (quand ils existent), conseillers pédagogiques et inspecteurs, à l'élaboration d'un programme de planification et de prospective, programme essentiel concernant la formation continue des enseignants. Il s'agit de faire en sorte que tous les enseignants en poste (du primaire au secondaire) puissent bénéficier annuellement d'une formation et d'un suivi de ses pratiques pédagogiques. Les coopérant(e)s participent à ces formations continues dans les établissements. Ce positionnement de nos actions est stratégique car il nous donne une vue d'ensemble des difficultés, des avancées et de progrès réalisés au plus près du terrain. Ce premier axe d'action est complété par la participation de coopérants français aux travaux d'une « commission de restructuration et de déconcentration » des services du ministère de l'Éducation nationale. Un troisième axe, conduit en partenariat avec l'Union Européenne (financement du Fonds Européen de Développement), consiste à construire un « plan statistique unifié » et des « tableaux de bord » permettant le pilotage du système éducatif. Ce n'est pas un luxe car il est très hasardeux de se fier aux données existantes de la carte scolaire : des missions de terrain

largement poursuivie jusqu'aux années 2000 dans tous les pays où des actions de coopération bilatérales sont conduites.

(au Ouaddaï notamment, mais aussi au Kanem) ayant cherché en vain des écoles et des enseignants répertoriés, mais introuvables *in situ*. Enfin, car il est indispensable dans ce processus de reconstruction systémique, de refonder les formations souvent largement obsolètes ou inadaptées : des conseillers pédagogiques français participent à la rénovation des programmes d'enseignement du primaire au secondaire.



Fig. 2 : « école » d'un village du Ouaddaï, au nord d'Abéché¹⁴.

Tchad : une inflexion décisive

Des relations essentielles sont établies, entretenues et développées, notamment après 1994¹⁵, avec des ONG nationales, implantées pour certaines de longue date, ayant maintenu leurs activités dans les pires moments. C'est en particulier le cas de l'ONG SECADEV¹⁶ et du CEFOD¹⁷, mais aussi du réseau des Écoles Catholiques Associées (ECA). Des appuis sont accordés à ces structures car il existe par le biais de ces structures solides une perspective d'investissements pérennes. On dirait peut-être maintenant qu'il s'agit d'une approche « durable » du développement.

Cette option est toutefois risquée. Elle expose très clairement notre dispositif à d'éventuelles difficultés, compte tenu des orientations idéologiques très connotées qui

¹⁴ La « classe » est un abri végétal bâti par les parents d'élèves. Absence de tables bancs et de tout matériel pédagogique. Classe très hétérogène en âges. Faible représentation des filles. « L'école » est installée à l'extérieur du village : un écart qui est significatif. Thierry SIMON, 1993.

¹⁵ La dévaluation du Franc CFA, en 1994, est accompagnée de la mise en place, par les Missions de coopération, de « microprojets », instruits localement, en direction de la société civile, le plus souvent à travers des associations et des ONG, grâce à un nouvel outil de financement : le Fonds Social de Développement (FSD) qui va se substituer au FAC.

¹⁶ Secours Catholique pour le Développement.

¹⁷ Centre d'Études et de Formation au Développement. Cette structure dispose notamment d'un centre de documentation, essentiel et unique à N'Djamena, et d'une revue de grande qualité (*Tchad et culture*), très lue par les enseignants, revue à laquelle des appuis sont fournis.

sont alors celles de certains cadres institutionnels de l'éducation. De plus, un autre risque connexe et important est à prendre en compte. Ce risque, cette fois, est d'ordre « géopolitique », dans la mesure où ces réseaux de formations associatifs, à base confessionnelle chrétienne, sont essentiellement implantés dans les régions méridionales.

Un appui à ces structures est immédiatement interprété comme une « prise de position », dans l'éternel clivage opéré entre le nord et le sud du pays, clivage qui affecte depuis toujours, et de manière obsessionnelle, les esprits. Toute action, toute décision est lue à travers ce filtre. Il s'agit donc d'agir, non pas avec discrétion car les moindres appuis financiers de notre part sont évidemment scrutés, mais au contraire de manière parfaitement ouverte, dans le cadre du dispositif de concertation franco-tchadien qui gère l'attribution des financements du FSD¹⁸. Une autre solution est également mise en œuvre, consistant à proposer des appuis à des réseaux éducatifs, relevant des ONG concernées, mais implantés dans le centre du pays.

Plusieurs missions d'identification sont conduites sur le terrain, passant en revue de détail la « carte scolaire » de plusieurs régions. Dans un premier temps, les préfectures frontalières du Centrafrique : Moyen Chari, Logone occidental et oriental, mais aussi Salamat. Ces missions associent des responsables régionaux de l'éducation. À l'occasion de ces missions, ils découvrent parfois une réalité qu'ils ignoraient, vivant enfermés dans leurs bureaux préfectoraux, sans moyens logistiques de déplacement. Des missions d'identification sont également conduites dans le nord-est du pays, le Ouaddaï et la région de Biltine, mais aussi dans le Batha, aux alentours du lac Fitri.

Ce travail de terrain se concrétise par la mise en place de « microprojets », construits avec les bénéficiaires directs et gérés par les Associations de Parents d'Elèves (APE). Un projet plus ambitieux sera aussi bâti en faveur du réseau des Écoles Catholiques Associées (avec l'État), traitant d'appuis directs apportés aux APE, mais aussi de formation des enseignants. Au total, en quatre années, l'ensemble de ces projets mobilisera environ 5 millions de F, soit pratiquement autant que les financements accordés au titre de l'aide bilatérale (secteur éducatif) dans le cadre des projets du Fonds d'aide et de Coopération (FAC), hors assistance technique.

Une occasion unique a pu être saisie, en 1994, pour développer un aspect encore plus novateur dans l'approche de ces questions et, aussi, couper définitivement court à toute éventuelle polémique sur un privilège accordé aux régions méridionales. Suite à des inondations catastrophiques dans le massif du Tibesti, à la frontière nord, l'ambassade est invitée à identifier des projets d'aide d'urgence. Des missions d'identification sont ainsi conduites dans le Borkou, Ennedi, Tibesti (BET), à Faya Largeau et à Bardaï à trois reprises, puis à Aouzou. Dans ces palmeraies, trois projets, combinant appuis aux secteurs de l'éducation, de la santé et du développement rural (élevage), seront mis en place (Voir Fig. 3 : une école à Bardaï, Tibesti, après sa réhabilitation, page titre).

On constate donc que l'appui de la coopération française au système éducatif tchadien a innové en combinant, avec l'appui de l'équipe régionalisée d'assistants techniques, dans un souci d'efficacité maximale, un panel de moyens financiers divers (pas forcément coûteux), pour réaliser des actions concrètes et visibles, ciblées

¹⁸ Une cellule associe alors en effet conseillers de l'ambassade et cadres nationaux : elle examine les projets présentés et statue sur leur éligibilité au FSD. Elle assure aussi une « transparence » dans le suivi des actions et dans la gestion des financements concédés.

graduellement en faveur de « l'éducation de base ». Ces orientations « stratégiques » fortes, prises en faveur de « l'école de base », semblent demeurer valides, dans un pays où un système éducatif formel et surtout solide peine encore à s'imposer¹⁹.

Tchad : un « modeste » projet complémentaire qui s'inscrit dans la durée

Complétant les appuis au système éducatif formel, une action est conduite afin de renforcer les apprentissages de la langue française en faveur d'un public d'adultes analphabètes ou/et souhaitant renforcer son bon usage de cette langue « officielle ». Sans sa maîtrise minimale, aucun accès à la fonction publique, aucune promotion (par exemple dans l'armée) n'est envisageable. C'est en 1986 qu'une structure d'apprentissage du « français langue étrangère » (FLE) est créée : Centre Audiovisuel pour le Fonctionnaire Arabophone Tchadien (CAVIFAT). On élargit en 1992 le dispositif qui devient « Centre d'Apprentissage de la Langue Française » (CALF), installé à N'Djamena et à Abéché. Non seulement ce dispositif existe toujours mais il a depuis été conforté et étendu : à Adré (le Ouaddaï dispose donc de deux CALF), Sahr, Moundou. Ce dispositif a permis à des centaines d'adultes de mieux appréhender la langue française et peut-être aussi de s'ouvrir aussi un peu au monde²⁰.

Mali : priorité politique à « l'éducation de base »

Du Mali, René Dumont écrivait, en 1986²¹, qu'il s'agissait d'un pays « qui sera rayé de la carte ». En 1996 : le Mali existe encore, Il semble connaître une nouvelle stabilité politique qui paraît désormais bien lointaine. L'État a entrepris de placer l'éducation, notamment « l'enseignement fondamental », au centre de sa stratégie de développement : c'est ce qu'affiche très clairement le président Alpha Oumar Konaré, lui-même historien universitaire. Un « ministère de l'Éducation de base » a été spécifiquement créé. Sous l'impulsion de plusieurs partenaires au développement, au premier rang desquels notre dispositif se trouve positionné avec la Banque mondiale et le PNUD, le Mali a mis en chantier une refonte de son système éducatif et de formation.

Ce chantier ambitieux doit prendre en compte une situation dégradée et à laquelle il est particulièrement difficile de faire face. Sur le plan démographique, le contexte est explosif du fait de la croissance non maîtrisée de la population en âge d'être scolarisée. Une pression très importante s'exerce donc sur l'offre de scolarisation. En première analyse et bien que les indicateurs soient sujets à caution à l'échelle du pays (taux de scolarisation, carte scolaire, disponibilité des infrastructures et des enseignants), la tâche paraît démesurée. Même en mobilisant tous les partenaires au développement possibles et toutes les ressources humaines disponibles, le chantier semble gigantesque. En outre, il faut regarder quelques réalités en face. Par exemple, du point de vue de la mobilisation des ressources budgétaires nationales pour le secteur de l'éducation, on observe que les dépenses courantes d'éducation ne représentent que 1,5 % du PIB en 1994. Ce simple constat « comptable » donne la dimension des difficultés. Il convient donc pour ce pays de réaliser un effort considérable afin de dégager des priorités budgétaires pour

¹⁹ C'est bien au Tchad (Ouaddaï) que le « refus de l'école » par les sociétés rurales a été précisément décrit et analysé : Issa Hassan KHAYAR, *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*. Paris : Maisonneuve, 1976, 140 p. et Claude ARDITI. « Les conséquences économiques, sociales et politiques du refus de l'école chez les populations musulmanes du Tchad au XX^e siècle ». *Journal des Africaniens*, n° 73-1, 2003, p. 7-22.

²⁰ Aminata DIOP, « Les CALF, des centres d'apprentissage du français pour arabophones au Tchad : histoire et fonctionnement ». *Langage et société*, n°148, 2014, p. 125-142. Voir aussi pour la période actuelle : <https://www.institut-francais-tchad.org/category/accueil/lift-accueil/calf/>

²¹ René DUMONT, *Pour l'Afrique, j'accuse*. Paris : Plon, « Terre humaine », 1986, 457 p.

l'éducation dans un contexte évidemment peu favorable, et faire des choix stratégiques parfaitement planifiés.

Si le système éducatif n'est pas en ruine comme au Tchad, il faut quand même noter que du point de vue de la qualité des apprentissages, la faible rétention de l'alphabétisation, ainsi que des résultats d'enquête internationale sur des tests standardisés, situe le niveau moyen des acquisitions au Mali parmi les plus faibles en Afrique. En outre, l'analyse de l'évolution de la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte suggère fortement une dégradation de la qualité des apprentissages : le peu que l'on a appris s'évapore vite. Toutefois, la diversité des conditions d'enseignement, mise en regard avec les résultats des élèves, sur la base de données nationales ou internationales, suggère qu'il existe des marges de manœuvre pour améliorer le niveau d'apprentissage. C'est dans cette voie que l'on décide donc d'orienter notre action de coopération éducative.

Mali : un dispositif « agile » d'assistance technique

La priorité est donc donnée à des actions centrées sur « l'école fondamentale ». Une petite équipe²² de neuf assistants techniques (dont une inspectrice d'académie, ex-directrice d'IUFM et des conseiller(e)s pédagogiques expérimentés) est « insérée » au sein des services du ministère de l'Éducation de base (MEB). Elle est dotée de moyens pour conduire ses actions d'appuis, par le biais d'un projet FAC de 15 millions de F, sur 4 ans. Avec cette équipe et dans un processus de concertation permanent et approfondi avec les cadres maliens, la mise en œuvre et le suivi de ce programme sont très rapidement entrepris. Il paraît impossible en effet de rester, comme d'autres partenaires au développement du Mali, dans une position attentiste et de négociation permanente sur ce qui « va être fait » : cet attentisme est souvent lié à l'absence d'équipe d'expertise pérenne. Ce n'est pas le cas de notre dispositif, prêt à réagir rapidement sur tout le territoire²³.

Mali : des actions ciblées

L'évaluation préalable du projet, les échanges avec l'administration malienne et avec les partenaires au développement impliqués sectoriellement (la Banque mondiale notamment) permettent de définir quelques actions ciblées sur l'encadrement administratif et pédagogique. Ce ciblage laisse espérer un effet multiplicateur. Des formations sont conçues et délivrées aux Directeurs régionaux de l'éducation, aux inspecteurs (IEF) et aux conseillers pédagogiques (CP), puis aux directeurs d'école. Ces formations sont faites en « présentiel » mais aussi par le biais de formations « à distance » innovantes : nous sommes en 1996. Ce sont au total 35 IEF et 140 CP, soit la totalité des inspecteurs et conseillers pédagogiques en poste de l'enseignement de base, qui bénéficient ainsi d'une formation continue adaptée et conduite sur la durée. 597 directeurs d'école (sur les 1 927 répertoriés) sont également bénéficiaires de formations. Ces actions seront considérées comme novatrices. Pour partie, elles finiront par fonder une fraction de la politique éducative du Mali pendant plus d'une décennie. En outre, ce projet aura permis également d'entamer une refonte des programmes d'enseignements, dans un contexte sensible et très délicat.

²² Cellule d'Appui à l'Enseignement Fondamental (CAEF).

²³ La CAEF est basée à Bamako (au ministère de l'Éducation de base) et n'est pas régionalisée comme le dispositif tchadien du BAP : il est plus aisé de se déplacer au Mali vers les lieux d'intervention dont les principaux sont Kayes, Sikasso, Ségou, Mopti, Gao, Tombouctou et Kidal.

Mali : la délicate question de la langue d'enseignement²⁴

Le ministre de l'éducation de base souhaite que l'accent soit mis sur le problème de la pédagogie « convergente » : c'est-à-dire passer d'un enseignement initial en langues nationales à l'enseignement en français²⁵. L'enseignement en langues nationales pose techniquement plus de problèmes qu'il n'en règle²⁶. Quelles langues choisir ? Les treize langues nationales ? Mais, par exemple, il n'existe pas *une* langue dogon, mais une grande variété de langues dogons, sur lesquelles il n'existe aucun consensus lexical et grammatical. Et combien même ce choix serait fait : comment financer les matériels pédagogiques (livres, manuels) à éditer en peul, bambara, tamasheq, songhaï, dogon... ? Plus problématique encore : cette option ne risquerait-elle pas de « démembrer » le corps enseignant sur une base linguistique et ethnique et donc de raviver des tensions intercommunautaires ? Ces questions sont posées et ces débats n'ont pas été occultés. Des réunions, souvent informelles et tardives, y compris avec le ministre lui-même, ont donné lieu à des échanges parfois vifs, mais ont toujours permis de confronter les points de vue et de faire avancer les actions du projet, à défaut d'avoir beaucoup avancé sur ces problématiques linguistiques. Ce travail permanent de concertation, de confrontation et de débat, de véritable partenariat, constitue une expérience très forte, autant que la mise en œuvre d'un projet avec une équipe et un financement important. Il est simplificateur de penser que les actions de coopération bilatérales sont systématiquement imposées. Elles sont la plupart du temps négociées, parfois âprement, y compris lors de la phase de mise en œuvre.

Mali : investissement dans les écoles « communautaires »²⁷

Sur la base de l'expérience conduite au Tchad avec les ONG (*supra*) une action de terrain très concrète a pu être défendue et développée, avec des moyens structurés et conséquents. Elle s'est traduite par de nombreux « microprojets » dans tout le pays. Par le biais du Fonds Social de Développement (FSD) et en coordination étroite avec la CAF, ce sont 70 projets d'écoles fondamentales (soit environ 20 000 enfants concernés), d'un montant moyen de l'ordre de 150 000 F, qui ont pu être réalisés, dans les régions de Bamako, Ségou, Sikasso, Mopti et Kayes. Avec l'appui conjoint de la CAF et de l'Association Française des Volontaires du Progrès (AFVP) (assurant la maîtrise d'œuvre), ce sont aussi 150 écoles « communautaires » qui ont été mises en place (construites, équipées, dotées d'enseignants formés), essentiellement dans l'ouest du pays : régions de Kayes, Kita, Nioro, Bafoulabe.

Ces actions « diffusent » au point qu'une demande est faite par une APE malienne de Gao en vue d'un projet de création d'un collège d'enseignement francophone. Cet établissement, préexistant mais rénové et agrandi dans le cadre de ce projet (par l'AFVP) a été ouvert à toutes les communautés d'une région où, quelques années auparavant, une guerre « civile » sévissait encore. Malheureusement, Gao a replongé dans les troubles et les violences au début des années 2000. Le collège « L'Harmattan » semble avoir disparu

²⁴ Cette problématique est devenue depuis un axe important de réflexion, voir par exemple Géraldine ANDRE, « École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso ». *Cahier d'Études Africaines*, n°189, 2007, p. 221-248.

²⁵ Pour approfondir voir Michel WAMBACH, « La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue. », *Synergie*, n°7, 2010, p. 159-189.

²⁶ « J'accuse (la Coopération française) d'avoir accentué les inégalités de savoir en finançant le seul enseignement du français, aux dépens des langues nationales africaines », René DUMONT, *op. cit.* p. 256.

²⁷ Morifing CISSE *et al.*, *Les écoles communautaires au Mali*. Paris : IPE/UNESCO, 2000, 226 p. ; Jean Yves MARTIN, « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne, champ éducatif et contre-champ scolaire ». *Cahier d'Études Africaines*, n° 169-170, 2003, p.19-39.

depuis lors. Ce projet avait abouti avec, aux côtés de la Coopération française, des partenaires aussi improbables que CARITAS (ONG du Vatican) et l'ACDI (Coopération canadienne).

On est donc, au Tchad comme au Mali, très loin d'une coopération éducative « formatée »²⁸. Une marge de manœuvre, rendue possible après 1994 grâce au FSD, peut être utilisée pour non seulement conforter les encadrements d'État, mais encore les initiatives venant des APE. Contrairement à l'idée admise, il est donc possible de financer non pas des « éléphants blancs », des projets somptuaires et largement inutiles, mais des projets correctement dimensionnés associant l'État et la société civile. C'est évidemment une démarche et une approche qui demande une concertation, des échanges incessants avec les cadres nationaux. Cette approche pragmatique donne des résultats concrets, mais très fragiles ! Ce qui a été construit très lentement, toujours difficilement, peut-être détruit en très peu de temps²⁹.

III) UN REGARD CRITIQUE ET RÉTROSPECTIF...

L'école à reculons ?

Dans les impératifs de l'action, entre 1992 et 2000, la question centrale d'une continuité ou d'une rupture entre nos actions de coopération éducative et les politiques conduites antérieurement n'a jamais été clairement posée. Elle apparaît parfois sous-jacente, non dite ou mal formulée, lorsque l'on est confronté par exemple à la question linguistique. Ce fut le cas au Tchad et de manière plus claire encore et surtout plus aiguë au Mali. Au Tchad, au Ouaddaï³⁰ comme dans le BET ou au Kanem, la résistance à la scolarisation « formelle », voire l'opposition et finalement son refus, n'ont certainement pas été mesurés à leur juste valeur dans la mise en œuvre de nos actions. Rétrospectivement, résistances et refus apparaissent bien plus clairement comme une remise en cause évidente d'une forme d'assujettissement de populations, souvent partiellement ou totalement nomades³¹, à des contraintes que l'autorité, naguère coloniale désormais « nationale », veut imposer à tout prix. Les familles y voient une déstabilisation certaine d'un mode de vie déjà fragilisé et mis à mal par des événements extérieurs non « gérables » (sécheresses, conflits...). Dans des contextes ruraux où les

²⁸ Ce n'est pas toujours le cas de toutes les agences de développement : en 1997, une réunion de concertation au ministère de l'Éducation de base se termina, après une présentation vidéo d'un projet de programme d'ampleur pour le secteur éducatif malien par des « experts » de la Banque Mondiale, dans un profond malaise... les diapositives présentées mentionnaient toutes Conakry au lieu de Bamako... on se rendit compte que le projet présenté était tout simplement un copier/coller d'un programme en cours en Guinée.

²⁹ Notons aussi un problème important : au Mali (mais cette remarque vaut aussi par exemple pour le Burkina Faso), les ONG de tous ordres pullulent, notamment dans certaines régions. Au Mali, le pays dogon d'avant les troubles dramatiques actuels, était un espace touristique majeur. Chaque village ou presque était « jumelé » avec un village français et les écoles étaient dotées par le biais de ces « micro-ONG ». De ce fait, l'État n'inscrivait que peu ou pas ces écoles dans ses dotations. Lorsque les troubles sont apparus le tourisme « humanitaire » a disparu et les appuis avec lui. L'abandon est donc désormais tragiquement complet.

³⁰ Abéché a été le théâtre, en novembre 1917, d'un épisode tragique de la conquête coloniale : l'administrateur militaire français, soupçonnant un complot anti-français de la part des *fakis* de la mosquée les fait massacer (une quarantaine, au « coupe-coupe »). Cela lui valut le surnom de « commandant coupe-coupe ». Ces *fakis* constituaient la base du « corps enseignant » et des lettrés ouaddaïens : la mémoire de ce massacre perdure et explique certainement certaines oppositions et réticences. Voir Bernard LANNE, « Résistances et mouvements anticoloniaux au Tchad (1914-1940) ». *Revue française d'histoire d'outre-mer*, t. 80, n°300, 1993, p. 425-442.

³¹ Jean-Charles CLANET, « La dure école des petits chameliers du bassin tchadien ». *Journal des africanistes*, t.72, fasc 1, 2002, p. 149-164. Ce travail montre comment les enfants à qui l'on confie des tâches difficiles, dangereuses mais essentielles auprès des troupeaux, sont mis à l'écart de l'école. Au Mali, dans les sociétés touarègues, la situation est comparable. Sans pouvoir établir à coup sûr la réalité des faits : celui qui va à l'école et peut parfois par ce biais « changer de monde » (devenir un « cadre » ?) est celui qui n'est pas un bon pasteur.

familles se trouvent en permanence « sur le fil », en situation de survie d'une saison à l'autre, chaque membre de la famille doit contribuer, selon son âge et son sexe, aux tâches familiales. Notons que des expériences importantes de scolarisation en milieu nomade eurent lieu très tôt en situation coloniale. En 1917, dans la région de Goundam, à 90 km au sud-ouest de Tombouctou, furent créées deux « écoles nomades » suivant le déplacement des familles³².

En élargissant cette réflexion, au-delà des sociétés nomades, il est patent désormais qu'une partie des difficultés de mise en œuvre des actions de coopération éducative ont des racines bien plus profondes et solides qu'il n'y paraît. La question des langues d'enseignement, la question de l'obligation de scolarisation des enfants est perçue comme une injonction impossible à prendre en compte. Elle est introduite au Tchad comme au Mali, dès 1990, à la faveur des conclusions de la conférence de Jomtien qui impose une politique « d'Éducation Pour Tous » (EPT), confortée lors d'un forum sur l'éducation tenu à Dakar en 2000. Ces questions sont sensibles dans des pays où la langue française, langue d'enseignement, est très peu pratiquée dans le cadre familial, où les modes de vie et de production nécessitent, voire exigent, la participation active de toutes et tous, en âge ou non de fréquenter l'école. Aussi, il existe une instrumentalisation politique de ces questions : perçue, énoncée par exemple au Tchad, en 1996. On en fait état dans des dépêches diplomatiques probablement perdues ou ignorées dans les arcanes ministériels. Lors de concertations entre bailleurs de fonds et ministère de l'Éducation, il est très clairement fait mention, par des cadres nationaux, de « modèles d'écoles contraires à nos valeurs et à nos croyances ». On ne peut être plus clair.

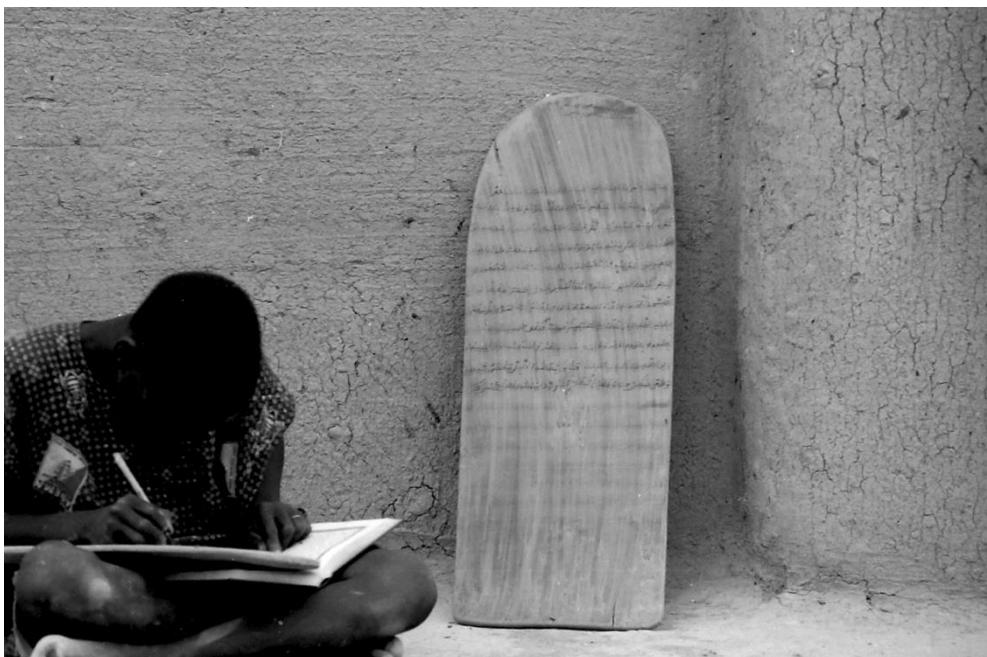


Fig. 4 : dans la cour d'une école coranique à Djenné, Thierry Simon, 1997.

³² Florence CAMEL, « L'enseignement colonial chez les nomades d'AOF : les premières tentatives au Soudan français (Goundam 1917-1947) », dans Hélène CLAUDOT-HAWAD, *Le politique dans l'histoire touarègue*. Les cahiers de l'IREMAM, n°4, 1993, p. 55-66. Voir <https://books.openedition.org/iremam/2790?lang=fr>

Déstabilisation : une clarification

Dans ce travail de coopération éducative « engagé »³³, les principales résistances rencontrées viennent de partout. Une nouvelle donne apparaît en 1998, à Dakar, lors de réunions sur nos politiques de coopération éducative. La confirmation d'orientations « stratégiques » que l'on peut considérer comme problématiques finit par intervenir. Il s'agirait désormais de « caler » nos projets sur ceux de la Banque mondiale (bailleur de dernier recours) et il s'agirait aussi « d'investir » dans l'éducation « non formelle » et dans les questions « d'alphabétisation ».

Nous sommes alors confrontés à un problème de fond. Le domaine du « non formel » éducatif en Afrique sahélienne intègre le dispositif des « écoles » coraniques et des médersas, système avec lequel notre action coopérative est jusqu'alors restée sans lien. Nous nous retrouvons donc dès lors dans une situation de porte-à-faux. Depuis 1996, à N'Djamena, puis à Bamako, des analyses sur ces dispositifs confessionnels ont été fournies. Dès février 1996, à N'Djamena, on signale notamment que devant la crise récurrente du système éducatif formel, public et francophone, un dispositif arabisé et islamisé se développe, notamment dans les plus grandes villes, construit en parallèle à l'enseignement coranique traditionnel. Ces centres de formation sont installés au cœur des quartiers, animés par de jeunes « enseignants » (pas toujours Tchadiens) très dynamiques et fortement motivés, ce qui tranche nettement avec le découragement et le renoncement d'une partie importante des enseignants de l'école publique. En outre, ces centres sont également tournés, de manière très opportuniste, vers des formations pratiques (menuiserie, électricité, mécanique...) prisées des jeunes. Ce dispositif est reconnu par les parents car il offre un cadre éducatif conforme aux valeurs de l'islam, permettant à chaque jeune de renforcer ses savoirs, sa foi et de rentrer dans « l'action ». On a évidemment là un exemple très concret de l'adaptabilité, de la souplesse de ces dispositifs qui peuvent s'ajuster de manière permanente aux besoins et répondre à la demande sociale dans un rapport dialectique à la « tradition » et à la « modernité » sans cesse négocié. Ces caractéristiques essentielles sont également celles de la plupart des médersas au Tchad comme au Mali³⁴. Il faut noter que ces évolutions, ces ajustements s'inscrivent dans la durée. On les perçoit et les décrit au début des années quatre-vingt-dix, mais en réalité c'est tout le système éducatif (au sens le plus large) saharo-sahélien qui s'est construit et a évolué sous l'effet d'influences extérieures très anciennes³⁵.

Que faire ?

On a pu établir qu'une partie non négligeable des systèmes éducatifs tchadien et malien « non formel » est partiellement, mais profondément, infiltrée par des influences islamistes fondamentalistes, exogènes à l'islam africain. Depuis, ces dérives ont été largement confirmées et amplifiées. Si l'on entreprend, dans le cadre bilatéral, d'investir dans le « non formel », comment et sur quelles bases exclure de nos appuis ce dispositif « non formel » des « écoles » coraniques et des médersas que certains considèrent

³³ Au sens que les montagnards donnent à ce mot : une course « engagée » étant par essence difficile, voire périlleuse, et dont l'issue est incertaine.

³⁴ Etienne GERARD, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines ». *Politique étrangère*, n°4, 1997, p. 613-627.

³⁵ Marie-France LANGE, « École, relations internationales et mondialisation en Afrique ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°51, 2013, p. 97-112. Voir aussi un ouvrage fondamental sur ces questions Louis BRENNER, *Controlling Knowledge. Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. Londres : Hurst & Company, 2000, 343 p.

comme faisant partie intégrante du système éducatif malien ?³⁶

La meilleure solution consiste évidemment à continuer à concentrer nos appuis sur le système « formel » d’État ou sur le système « communautaire », respectueux des programmes officiels. Il s’agit là d’une position fondamentale et sur laquelle on ne peut transiger³⁷. Tous les efforts conduits avec les équipes d’assistants techniques au Tchad et au Mali sont allés dans le sens d’un appui aux dispositifs formels d’éducation de base, en développant notamment des actions novatrices en direction des écoles « spontanées » ou « communautaires »³⁸. Cette question refait également surgir la problématique très délicate de la confiance ou, *a contrario*, la défiance que les parents peuvent accorder au système éducatif formel, avec à la clef, comme corollaire tous les problèmes liés aux processus de déscolarisation. Lorsque les parents s’impliquent par le biais des APE ils investissent avec un minimum de confiance.

Dans tout le Sahel, on mesure souvent mal les aléas que les politiques éducatives ont pu subir, en raison de l’histoire, des résistances culturelles et sociales qu’elles ont pu induire dans un environnement très anciennement islamisé. Ces aléas expliquent en partie certaines des difficultés actuelles de ces pays en matière d’éducation. Il faut quand même signaler que « l’école occidentale », que les cadres coloniaux s’attachaient à conforter sans relâche et de manière parfois brutale, apparaissait comme la pierre angulaire de « l’œuvre colonisatrice » et que l’école coranique, vue en face et par opposition, semblait au contraire vouée au déclin. Le développement d’un système éducatif formel s’est donc réalisé dans ce contexte délicat et dans un équilibre souvent très fragile. Nombre de familles ont très longtemps vu dans l’école coloniale, prolongée par les dispositifs scolaires « formels » post-indépendances, une institution chrétienne et étrangère dont les fondements étaient opposés à ceux de l’islam, voire comme une entreprise destructrice des valeurs intrinsèques et pluriséculaires fondant le quotidien des sociétés rurales. Pour illustrer ce constat, il suffit de rappeler ce passage très révélateur de *L'aventure ambiguë* de Cheik Hamidou KANE (1961, p. 53). Il résume les difficultés et les contradictions qui entrent, traversent nos projets et nos actions de coopération éducative : « L’école étrangère est la nouvelle forme de guerre que nous font ceux qui sont venus ; et il faut y envoyer notre élite, en attendant d’y pousser tout le pays ».

³⁶ C'est en particulier, en 1998 au Mali, le cas d'experts américains de la Banque mondiale qui souhaitent intégrer ces dispositifs au champ d'action des coopérations éducatives. Il ne s'agit finalement pour eux que d'un problème « comptable » : de statistiques et de Taux Brut de Scolarisation (TBS). En intégrant ce dispositif, on va en effet mécaniquement augmenter le TBS. Si on intègre le dispositif après avoir démarré un projet d'appui (ce que s'apprête alors à faire la Banque mondiale), on pourra alors se targuer de résultats excellents, car on sera passé d'une situation initiale avec TBS faible (car n'incluant pas le dispositif des « écoles » coraniques et médersas) à une situation après projet avec un TBS nettement plus fort (car prenant en compte le dispositif).

³⁷ Les actions de l’Agence Française de Développement (AFD) devenue « opérateur pivot » de notre aide publique au développement vont d’ailleurs en ce sens. Elles sont axées sur une amélioration de l’accès à l’éducation de base, au renforcement du pilotage des systèmes éducatifs.

³⁸ Les écoles « spontanées » (Tchad) ou « communautaires » (Mali) sont créées par une initiative villageoise : les parents se regroupent, mobilisent des moyens (numéraires ou sous forme de travail collectif) afin de construire un local, de recruter un maître et de le payer. Il s’agit donc là de pallier les larges défaillances de la « carte scolaire » dans les régions rurales les plus délaissées par les programmes de développement.

LES RÉCITS D'ÉLÈVES CALÉDONIENS ET VANUATAIS SUR LA PÉRIODE COLONIALE

Stéphane MINVIELLE
Maître de conférences en Histoire
Laboratoire interdisciplinaire de
recherche en éducation (LIRE, EA7483)
Université de la Nouvelle-Calédonie

Résumé : L'étude de plus de 3 000 récits sert de support à l'analyse de la conscience historique des élèves calédoniens et vanuatais. La période coloniale occupe une place importante dans les récits et révèle que celle-ci joue un rôle prépondérant dans la manière dont les élèves construisent, structurent et analysent les rapports entre passé, présent et futur. En outre, la manière de raconter la colonisation montre le poids encore très lourd d'une perception influencée par une rhétorique coloniale qui interfère dans la compréhension que les élèves peuvent avoir de cette période. Enfin, si les élèves calédoniens et vanuatais accordent une place très importante à la colonisation pour raconter l'histoire de leur pays, la manière dont celle-ci est mobilisée diffère assez sensiblement. Au Vanuatu, dans une perspective téléologique, la période coloniale sert de marchepied à l'indépendance alors qu'en Nouvelle-Calédonie, la colonisation divise les élèves, surtout lorsqu'il s'agit de savoir si elle doit entraîner le maintien ou la remise en cause des liens avec la France.

Mots-clés : Histoire, Colonisation, Conscience historique, Récit historique, Savoirs, Représentations sociales.

Abstract: *More than 3,000 narratives are analyzed to study the historical consciousness of Caledonian and Ni-Vanuatu students. The colonial period is very important in the narratives and reveals that it plays a predominant role in the way students construct, structure and analyze the relations between past, present and future. Moreover, the way colonization is described shows the persistence of a colonial point of view which interferes with the understanding students may have of this period. Finally, if Caledonian and Ni-Vanuatu students focus on the colonial period to tell their country history, they mobilize it in very different ways. In Vanuatu, in a teleological approach, the colonial period is a step towards independence while in New Caledonia, colonization divides*

students, especially when they come to question the relationship with France in an ongoing decolonization process.

Keywords: History, Colonization, Historical consciousness, Historical narrative, Knowledge, Social representations.

La Nouvelle-Calédonie et le Vanuatu sont des archipels voisins situés en Mélanésie, dans le Pacifique Sud. La première est à partir de 1853 une colonie française, puis ce statut est remplacé en 1946 par celui de TOM. Un processus inachevé de décolonisation s'accélère après une guerre civile dans les années 1980. Elle est depuis 1998 une collectivité *sui generis* de la République française, à laquelle est reconnu un droit à l'autodétermination. De leur côté, les Nouvelles-Hébrides (nom du Vanuatu avant son indépendance) sont administrées entre 1906 et 1980 par les Britanniques et les Français sous la forme d'un condominium, avant que le pays accède à la pleine souveraineté en 1980. Les sociétés calédoniennes et vanuataises sont aujourd'hui très différentes puisque la grande diversité culturelle de la Nouvelle-Calédonie, où le peuple autochtone kanak forme la communauté la plus importante mais non majoritaire, n'a rien à voir avec le Vanuatu, où les habitants sont presque tous d'origine mélanésienne.

En Nouvelle-Calédonie, l'école a connu depuis 1946 des phases successives d'adaptation ou d'assimilation par rapport au modèle national¹. Depuis la fin des années 1980, l'adaptation s'est imposée et les programmes nationaux d'histoire sont aménagés pour intégrer le contexte local et régional sous la forme de substitutions, de contextualisations ou d'ajouts². La place de l'histoire de la Nouvelle-Calédonie reste assez marginale, notamment dans le second degré. Au Vanuatu, 40 ans après l'indépendance, le système éducatif hérité de la période coloniale reste bien présent. Il existe des écoles anglophones et francophones et, malgré une réforme curriculaire en cours, les programmes d'histoire continuent à faire une large place à l'histoire occidentale, au moins dans les dernières années de la scolarité. Dans les deux archipels, l'école est concurrencée par d'autres acteurs pour transmettre l'histoire, notamment par la famille ou les structures communautaires.

La Nouvelle-Calédonie et le Vanuatu partagent une même expérience historique de la colonisation, même si cette dernière s'est développée de manière très différente dans les deux cas. Le passé colonial occupe une place importante dans la conscience

¹ Plusieurs travaux montrent l'évolution chaotique de l'école en Nouvelle-Calédonie depuis 1946, entre périodes d'assimilation ou d'adaptation par rapport au modèle français : M. SALAÜN, *Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : PUR, 2013 ; M. SALAÜN, & B. TREPIED, « Introduction. Sortir du colonial sans décoloniser ? Outre-Mers. Revue d'histoire, n° 406-407, 2020, p. 7-23 ; E. MAURICE & M. SALAÜN, « Entrer dans la République pour sortir du colonial après 1946. Flux et reflux de l'assimilation scolaire dans l'outre-mer français (Guyane, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française) ». *Outre-Mers. Revue d'histoire*, n° 406-407, p. 25-48 ; S. MINVIELLE, « Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ? », *Journal de la Société des Océanistes*, n° 147, 2018, p. 501-514.

² S. MINVIELLE, « L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie », *La Revue française d'éducation comparée*, n° 17, 2018, p. 179-201. Avant 1988, il a existé des expériences informelles d'adaptation des programmes d'histoire au contexte calédonien. Pour plus d'informations, voir C. TERRIER, « Principales étapes et enjeux de l'adaptation des programmes d'histoire en Nouvelle-Calédonie des années 1930 à 2000 », dans S. MINVIELLE (dir.), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa : Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, 2018, p. 135-145.

historique de ces pays. En Nouvelle-Calédonie, il alimente une mémoire douloureuse et constitue le principal carburant de la revendication indépendantiste. Au Vanuatu, il représente un passé en apparence révolu, à l'origine d'un puissant sentiment de fierté patriotique. Dès lors, comment les jeunes calédoniens et vanuatais construisent-ils une conscience historique qui reste fondée, orientée et structurée par la période coloniale ? Après avoir présenté la méthodologie et le positionnement scientifique de cette réflexion, je montrerai que la période coloniale est au centre des récits que les élèves font de l'histoire de leur pays, selon des modalités accordant une large place à une vision qui reste très largement à décoloniser. Toutefois, malgré des connaissances historiques hyperfocalisées sur le passé colonial, celles-ci reposent sur des visions très différentes à cause des itinéraires politiques et institutionnels propres à chacun de ces pays.

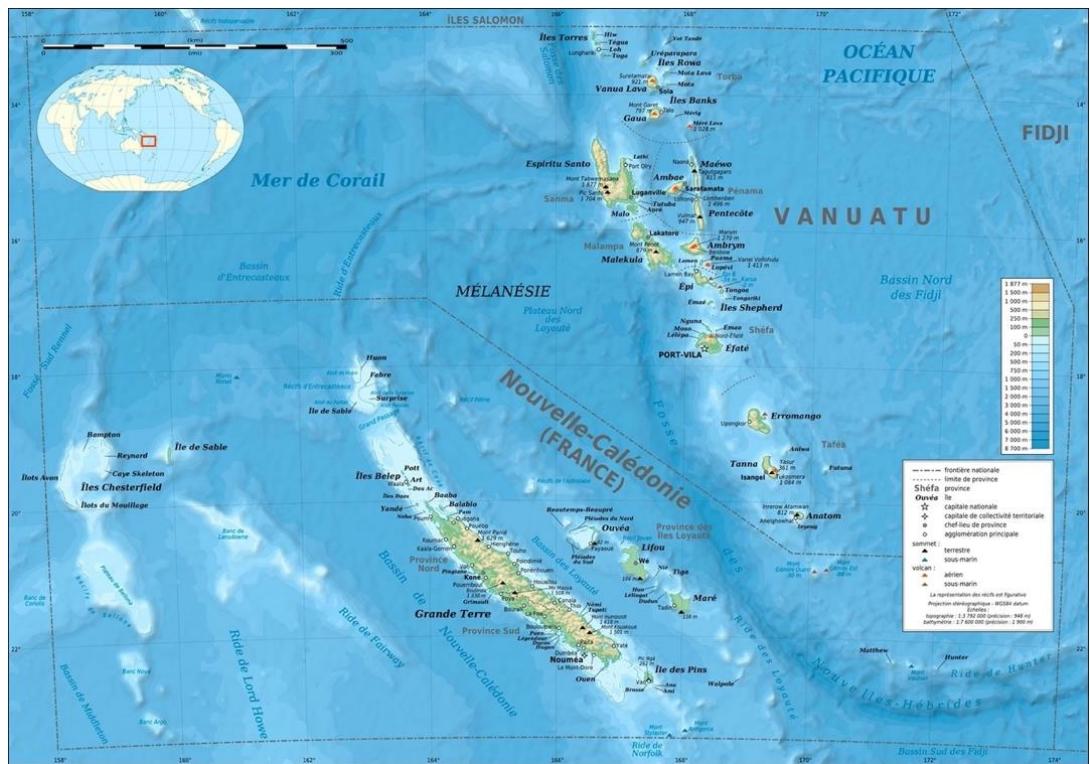


Figure 1. Source : Éric GABA, http://commons.wikimedia.org/wiki/File:New_Caledonia_and_Vanuatu_bathymetric_and_topographic_map-fr.jpg

I) MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'enquête n'a pas pour seul objectif l'étude de la place de la période coloniale dans la conscience historique des élèves. Elle porte sur leurs savoirs et représentations sur l'histoire de leur pays. Elle s'inspire des travaux de Létourneau sur les jeunes et l'histoire du Québec³ et de la méthodologie utilisée lors de l'enquête ayant débouché sur

³ J. LETOURNEAU, *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal : FIDES, 2014.

l’ouvrage publié sous la direction de Létourneau et Lantheaume en 2016, qui inclut un chapitre sur les élèves de La Réunion⁴. Ce type d’approche a aussi fait l’objet du dossier thématique « *Negotiating the nation : young people, national narratives and history education* » publié en 2017 par la *London Review of Education*⁵.

En Nouvelle-Calédonie, la collecte des données a eu lieu entre novembre 2018 et juin 2019, pour l’essentiel en février et mars 2019. Des enseignants d’histoire-géographie de collège et de lycée ont accepté de soumettre aux élèves un formulaire à 4 entrées. La première concernait des éléments d’identification préservant l’anonymat (lieu de scolarisation, niveau de classe, sexe, âge, affiliation communautaire). Les élèves devaient ensuite répondre à la consigne « Raconte, comme tu le veux, l’histoire de ton pays », avec en complément « Tu peux organiser ta réponse comme bon te semble, en insistant sur les éléments du passé que tu juges importants, sans te préoccuper de la manière dont on écrit habituellement l’histoire ». À la fin du formulaire, à partir d’une liste fermée à 15 entrées, les élèves classaient les 5 principales sources d’informations leur ayant permis d’écrire leur récit, avant de résumer en une phrase, une expression ou un mot l’histoire de leur pays. La passation, d’une durée d’environ 45 minutes, était réalisée en cours d’histoire-géographie en présence du professeur, qui devait insister sur le fait qu’il ne s’agissait pas d’une évaluation. La réponse attendue pouvait utiliser des éléments de l’histoire abordés en cours, mais pas nécessairement. Les élèves étaient libres de choisir le contenu et la forme (texte, dessin, frise, etc.) de leur réponse. La tâche demandée ne faisait pas suite à un enseignement précis assuré en amont. Le questionnaire soumis aux élèves vanuatais lors de deux missions de recherche à Port-Vila en août et octobre 2019, donc plutôt en milieu d’année scolaire, présentait quelques différences. Les noms des niveaux de classe⁶ ont été adaptés (de la 7^e à la 14^e) et l’affiliation communautaire, qui n’a pas de sens au Vanuatu, a été remplacée par une question sur l’île de naissance des élèves. Tout le reste du formulaire était identique et une traduction en anglais a été réalisée pour les Anglophones.

Au total, 2 275 récits ont été collectés en Nouvelle-Calédonie (1 692 au collège et 583 au lycée). Les réponses de 1 129 filles, 1 048 garçons et 98 individus de sexe indéterminé constituent le corpus. Cela représente environ 7,5 % des élèves inscrits de la 6^e à la Terminale en 2019. L’échantillon ne peut toutefois pas être considéré comme représentatif car, si des récits proviennent de toute la Nouvelle-Calédonie, il y a peu de réponses issues des établissements privés, des lycées professionnels ou de certaines communes de brousse situées sur la côte ouest de la Grande Terre. La province sud, qui scolarise 71 % des élèves, ne représente que 57 % dans le corpus, contrairement à la province des îles Loyauté (8 % de la population totale mais 19 % de l’échantillon). Concernant le Vanuatu, 848 récits ont été rassemblés : 468 proviennent du lycée public francophone Bougainville (de la 9^e à la 14^e), 81 d’élèves scolarisés de la 10^e à la 14^e à l’institution catholique Montmartre et 299 du Malapoa College (anglophone, élèves de 9^e et 11^e). Ces trois établissements se situent dans ou à proximité de la capitale Port-Vila, dans l’île d’Éfaté. Dans les deux établissements francophones, les conditions de

⁴ F. LANTHEAUME & J. LETOURNEAU (dir.), *Le récit du commun. L’histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2016.

⁵ *London Review of Education*, n°15 (2), juillet 2017. Les contributions portent notamment sur l’Afrique du sud, l’Ouganda, le Québec, la Suède, la Nouvelle-Zélande, etc.

⁶ Les classes de la 7^e à la 10^e correspondent au collège et celles de la 11^e à la 13^e au lycée. Dans les établissements francophones, la 14^e est une classe de préparation au DAEU. Avant le lycée, on enseigne les sciences sociales et non l’histoire-géographie.

passation ont été un peu différentes par rapport à la Nouvelle-Calédonie. À Bougainville, les professeurs principaux (pas tous enseignants d'histoire-géographie) ont soumis le formulaire aux élèves et, à Montmartre, les élèves internes ont répondu à l'enquête sur le temps de l'étude du soir sous l'autorité de surveillants. Courant 2019, tous les formulaires collectés ont fait l'objet d'une saisie informatique en utilisant le logiciel *LibreOffice* en vue d'une analyse avec le logiciel IRaMuTeq d'analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires⁷.

Le principal objectif de l'enquête est d'analyser la conscience historique des élèves calédoniens et vanuatais. Elle se fonde d'abord sur le concept de « culture historique », défini par Karlsson⁸ comme ce qu'une société juge important de préserver, enseigner, transmettre ou oublier. Elle est un construit social en évolution permanente et faisant l'objet de négociations entre les acteurs. La culture historique désigne l'histoire telle qu'elle circule dans la société, ici dans un groupe social constitué de jeunes scolarisés dans le second degré. Elle joue un rôle important dans la construction d'une mémoire collective, que Wertsch⁹ considère comme un cadre partagé reliant le passé au présent pour rendre le passé utile. Selon lui, l'histoire scolaire peut jouer un rôle important dans l'affirmation d'une mémoire collective à la condition qu'elle fasse l'objet d'un consensus. Dans le cas contraire, l'enseignement de l'histoire rencontre des résistances et peut sembler inapproprié aux élèves. En effet, Wertsch¹⁰ affirme que les élèves ne sont pas des contenants vides remplis par les savoirs transmis à l'école. Il faut plutôt se poser la question de la manière dont les élèves donnent du sens à ce qu'ils apprennent dans et hors de l'école dans un « *learning eco-system* » qui, pour Létourneau¹¹, a aussi pour sources des représentations et « *mythistoriques* ». En France, la transmission du « *mythe* » ou « *roman* » national¹² à l'école reste bien présente. Pour Rüsén¹³, Seixas¹⁴ et Ahonen¹⁵, la mémoire historique et la conscience historique sont des éléments constitutifs de l'identité dans une perspective temporelle. La conscience historique peut être définie comme la manière dont un individu, en l'occurrence un élève dans le cadre de cette enquête, se positionne à l'égard du temps et face au passé et au futur dans une logique de continuité. Selon Héry¹⁶, elle repose sur « la conscience des transformations des sociétés et la capacité à penser historiquement, c'est-à-dire contre les lieux communs. (...) La conscience historique est aussi une conscience critique » par rapport à l'actualité, à la demande sociale, aux questions mémorielles, etc. Elle permet de donner du sens au passé. Les individus interprètent le présent et envisagent le futur en

⁷ P. RATINAUD, *IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [logiciel], 2014. Disponible à <http://www.iramuteq.org>

⁸ K.-G. KARLSSON, « Historical consciousness: The fundament of historical thinking and history teaching », dans K. NORDGREN, P. ELIASON & C. RÖNNQVIST (dir.), *The Processes of History Teaching*. Karlstad : Karlstad University Press, 2011.

⁹ J.-V. WERTSCH, *Voices of Collective Remembering*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.

¹⁰ J.-V. WERTSCH, « Foreword - Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education », *London Review of Education*, n°15 (2), 2017, p. 152-153.

¹¹ J. LÉTOURNEAU, « *Mythistory* », dans G. HALLOWELL (dir.), *The Oxford Companion to Canadian History*. Toronto : Oxford University Press, 2004.

¹² S. CITRON, *Le mythe national. L'histoire de France en question*. Paris : Éditions ouvrières, 1987.

¹³ J. RÜSEN (dir.), *Western Historical Thinking*. New York: Berghahn Books, 2002.

¹⁴ P. SEIXAS, « *Introduction* », dans P. SEIXAS (dir.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto : University of Toronto Press, 2004, p. 3-20.

¹⁵ S. AHONEN, « *Historical consciousness: A viable paradigm for history education* ». *Journal of Curriculum Studies*, n°37 (6), 2005, p. 697-707.

¹⁶ E. HERY, « *Le temps dans l'enseignement de l'histoire* », dans L. DE COCK & E. PICARD, *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone, 2009, p. 53-67.

fonction de leur expérience¹⁷, qui peut avoir plusieurs origines, modalités, formes et expressions. Toutefois, si le savoir historique fait partie de la conscience historique, il ne la détermine pas car d'autres facteurs doivent être pris en compte, notamment les représentations sociales, champ de la psychologie cognitive développé dans le sillage des travaux de Moscovici¹⁸ à partir des années 1960. Définies par Jodelet¹⁹ comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », les représentations sociales s'apparentent à ce que Cariou²⁰ nomme la « pensée sociale » qui, dans son rapport au savoir, peut donner naissance à une polyphasie cognitive.

Dans leurs récits, les élèves mobilisent des savoirs et représentations qui posent la question de leur identification à un « mythe national ». Dans ce domaine, les résultats sont très contrastés, ce qui trouve en partie son origine dans la situation différente de ces deux pays : le Vanuatu est indépendant, contrairement à la Nouvelle-Calédonie engagée dans un processus d'émancipation/décolonisation par rapport à la République française. Environ 75 % des élèves calédoniens (1 718 récits) ont choisi de raconter l'histoire de la Nouvelle-Calédonie²¹ alors que ce pourcentage atteint près de 95 % au Vanuatu (801 récits, dont 502 sur 549 rédigés en français²² et tous les textes en anglais). L'analyse sur la place de la période coloniale dans la conscience historique des élèves porte exclusivement sur les récits au sujet de l'histoire des deux pays étudiés. Du point de vue chronologique, la période coloniale est définie de manière large comme l'ensemble des événements ayant eu lieu entre l'arrivée des premiers Européens (1774) et la fin de la guerre civile (1988) en Nouvelle-Calédonie, entre le passage de Quiros à Espiritu Santo (1606) et l'indépendance (1980) au Vanuatu. J'y intègre donc la période dite des premiers contacts, durant laquelle les relations entre Européens et autochtones se développent sans la mise en place de rapports de sujétion institutionnalisés.

II) LA PÉRIODE COLONIALE AU CENTRE DES RÉCITS

La mesure de la place de la période coloniale dans les récits des élèves est réalisée en utilisant la méthode de classification hiérarchique descendante (CHD)²³, l'une des

¹⁷ Voir notamment à ce sujet les réflexions de R. ARON, *Dimensions de la conscience historique*. Paris : Plon, 1961 ; R. ARON, *Introduction à la philosophie de l'histoire*. Paris : Gallimard, 1938. Dans ce dernier ouvrage, Aron écrit que « l'existence de l'individu dans le temps implique les trois dialectiques du passé et de l'avenir, du savoir et du vouloir, du moi et des autres. (...) Je découvre la situation dans laquelle je vis, mais je ne la reconnais pour mienne qu'en l'acceptant ou la refusant, c'est-à-dire en déterminant celle où je veux vivre » (p. 335). Pour sa part, Koselleck insiste sur le rapport entre l'expérience passée (ou champ d'expérience) et les espoirs placés dans le futur (ou horizon d'attente) comme moteur pour penser l'action. Voir R. KOSELLECK, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS, 1990.

¹⁸ S. MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, 1961.

¹⁹ D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 2003.

²⁰ D. CARIOU, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n°147, 2004, p. 57-67.

²¹ Les autres récits se répartissent comme suit : autres collectivités françaises du Pacifique (4,48%), France (5,32%), autres pays du monde (1,8%), récit, conte ou mythe océanien (4,09%), hors sujet (5,93%), pas de réponse (2,86%).

²² Les autres récits en français se répartissent comme suit : récit, conte ou mythe océanien (7,3%), hors-sujet (0,9%) pas de réponse (0,4%).

²³ Voir A. REINERT, « Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte ». *Les cahiers de l'analyse de données*, n°8 (2), 1983, p. 187-198. Cette méthode de classification a été privilégiée parmi d'autres disponibles. Elle permet d'obtenir des données lisibles et faciles à interpréter, bien que présentant certaines limites : elle gomme les variations pouvant exister d'un récit à l'autre puisque l'analyse porte sur l'ensemble du corpus, elle écarte des segments non classés (7,3% pour les récits sur l'histoire

fonctions d'IRaMuTeq. Les récits sont découpés en segments puis, en comparant les formes (ou mots) lemmatisées qui les composent, le logiciel procède par subdivisions successives pour aboutir à un nombre de classes. Le résultat obtenu est un arbre de classification, ou dendrogramme, avec, pour chaque classe, le pourcentage des segments qui la composent et les formes les plus significatives rattachées. L'analyse de ces dernières permet de déterminer la thématique principale de chaque classe. Pour la Nouvelle-Calédonie, 1 718 textes sont étudiés. Ils ont été découpés en 4 849 segments (dont 92,7 % classés) d'une taille moyenne de 33,88 formes. Le dendrogramme obtenu est composé de 9 classes (voir Tab.1).

Tableau 1 : Classes obtenues suite à une CHD à partir des 1 718 textes sur l'histoire de la Nouvelle-Calédonie

Numéro de classe et nom proposé	des segments classés
6- Le passage de James Cook en Nouvelle-Calédonie	677 segments (15,1 %)
3- Vivre en Nouvelle-Calédonie aujourd'hui	656 segments (14,6 %)
5- La Nouvelle-Calédonie, colonie de peuplement	624 segments (13,9 %)
1- Les événements des années 1980 puis le retour à la paix	608 segments (13,5 %)
9- Vivre dans la société kanak d'aujourd'hui	592 segments (13,2 %)
7- Famille et transmission familiale de l'histoire	429 segments (9,55 %)
4- Le référendum de 2018	414 segments (9,2 %)
2- Le drame d'Ouvéa en 1988	250 segments (5,6 %)
8- La Nouvelle-Calédonie et les Guerres mondiales	243 segments (5,4 %)

Les récits des élèves sont très centrés sur la période contemporaine, et notamment sur la situation de la Nouvelle-Calédonie d'aujourd'hui du point de vue politique, économique, social et culturel (environ 46 % des segments). L'histoire semble commencer par le passage de James Cook en 1774. Tout ce qui précède, à partir du premier peuplement par les Austronésiens il y a environ 3 000 ans, est quasiment invisible, ce qui surprend dans la mesure où la période pré-européenne est un objet d'enseignement en CE2-CM1, en 6^e et en 2^{nde}. 53,5 % des segments sont quant à eux classés dans des catégories pouvant être rattachées à l'histoire coloniale. Dans le détail, cette période d'environ deux siècles est loin d'être abordée de manière équilibrée ou continue. Celle qui va de James Cook à la prise de possession en 1853 est peu mobilisée, si ce n'est pour parler de l'arrivée des missionnaires et du début de l'évangélisation de l'archipel. De même, l'entre-deux-guerres et les trois décennies qui suivent la fin de la Seconde Guerre mondiale ne donnent lieu à aucun développement. Bref, les élèves mettent en valeur 4 éléments en particulier, qui jalonnent l'histoire coloniale de la Nouvelle-Calédonie : le passage de James Cook, le développement de la colonisation

de la Nouvelle-Calédonie, 15,1% pour ceux sur l'histoire du Vanuatu). Le risque est donc de passer à côté d'une ou plusieurs classes composées de segments écartés de l'analyse. Enfin, les titres donnés aux différentes classes font intervenir la subjectivité du chercheur.

française (surtout le bagne et le sort des Kanak à la fin du XIX^e siècle), la participation de la colonie aux guerres mondiales et la guerre civile des années 1980. Pour les élèves, ces moments discontinus forment un continuum historique qui semble jouer un rôle prééminent dans leur compréhension de la Nouvelle-Calédonie d'aujourd'hui et des enjeux qui la traversent. L'affiliation communautaire déclarée ne permet pas d'observer des positionnements différents face à ce qui paraît important à retenir et à mettre en avant dans les récits.

Consigne :

Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays.

Tu peux organiser ta réponse comme bon te semble, en insistant sur les éléments du passé que tu juges importants, sans te préoccuper de la manière dont on écrit habituellement l'histoire.

James Cook découvre la Nouvelle-Calédonie en 1770 lorsqu'il était navigateur. Jules Garnier découvre la richesse de la Nouvelle-Calédonie, le nickel, en 1861. Beaucoup d'événements se sont passés, telle que la révolte Kanak. Il y a eu la prise de possession de la NC par la France qui a créé les événements lors des événements Jean-Marie Tjibaou, un personnage très important dans notre pays. Suite aux événements deux accords ont été mis en place, accord de Matignon et accord de Nouméa, en 1988 et 1998. Un lieu en la mémoire de Tjibaou a été créé.

Figure 2 : Récit écrit par une élève de Seconde du lycée Dick-Ukeiwë (Dumbéa), s'identifiant Tahitienne, Calédonienne et Chinoise.

Dans le cas du Vanuatu, la CHD est d'abord réalisée à partir de 502 textes rédigés par des élèves francophones : 84,9 % des 2 368 segments sont répartis en 10 classes (voir Tab. 2). Le récit de la période coloniale occupe ici 55,4 % du discours. Comme en Nouvelle-Calédonie, la narration commence par l'arrivée des Européens, rejetant dans les ténèbres plus de 2 500 ans d'histoire. Les premiers contacts occupent une place plus importante (15,9 %) qu'en Nouvelle-Calédonie, surtout en lien avec l'évangélisation, mais les élèves se focalisent principalement sur le temps du condominium franco-britannique et sur le processus qui a permis au pays de se libérer du joug colonial. La figure de Walter Lini, considéré comme le père de la nation, est centrale, contrairement à la Nouvelle-Calédonie où Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur arrivent très loin derrière James Cook. Pour les élèves anglophones, dont 84,9 % des 1 180 segments sont répartis en 6 classes (voir Tab. 3), cette situation est exacerbée puisque près de 90 % se concentrent sur la période comprise entre le passage des premiers navigateurs européens au début du XVI^e siècle et l'accès à l'indépendance.

Ces résultats montrent une hyperfocalisation des élèves sur des enjeux historiques relatifs à la colonisation, qui a une place importante dans la mémoire collective des deux pays. Sans surprise, les récits portent d'abord sur les périodes les plus proches du présent,

probablement les plus utiles pour comprendre les sociétés d'aujourd'hui aux yeux des élèves. Au Vanuatu, les cours suivis à l'école, la transmission familiale et les fêtes patriotiques organisées chaque 30 juillet pour célébrer l'indépendance jouent aussi un rôle important. En Nouvelle-Calédonie, l'absence de règlement définitif de ce que les indépendantistes nomment le « contentieux colonial » et l'incertitude sur l'avenir institutionnel font que la décolonisation reste inachevée et que celle-ci reste un objet de clivages au sein de la société. D'autres facteurs sont également à prendre en compte, comme le fait que la période pré-européenne est difficile à incarner faute de sources écrites, d'acteurs individuels remarquables (à l'exception du chef Roymata au Vanuatu, mais qui est peu cité). Le seul recours aux traces archéologiques pour étudier l'avant Cook (en Nouvelle-Calédonie) ou l'avant Quiros (au Vanuatu) n'est pas suffisant pour alimenter la conscience historique des élèves.

Tableau 2 : classes obtenues suite à une CHD à partir des 502 textes en français sur l'histoire du Vanuatu

Numéro de classe et nom proposé	% des segments classés
2- Les premiers contacts et l'évangélisation	319 segments sur 2 011 (15,9 %)
1- L'époque coloniale	302 segments sur 2 011 (15,0 %)
6- Économie et société au Vanuatu aujourd'hui	296 segments sur 2 011 (14,7 %)
7- Diversité culturelle et linguistique	235 segments sur 2 011 (11,7 %)
3- 1980, des Nouvelles-Hébrides au Vanuatu	211 segments sur 2 011 (10,5 %)
4- Walter Lini, père de la nation	158 segments sur 2011 (7,9%)
9- Les provinces du Vanuatu	130 segments sur 2 011 (6,5 %)
8- Le temps des explorateurs	123 segments sur 2 011 (6,1 %)
5- Tous les 30 juillet, célébrer l'indépendance	121 segments sur 2 011 (6,0 %)
10- Le drapeau du Vanuatu	116 segments sur 2 011 (5,8 %)

Tableau 3 : classes obtenues suite à une CHD à partir des 299 textes en anglais sur l'histoire du Vanuatu

Numéro de classe et nom proposé	% des segments classés
1- Walter Lini et l'indépendance	202 segments sur 1 002 (20,2 %)
3- La période coloniale	190 segments sur 1 002 (19,0 %)
5- Le temps des explorateurs	178 segments sur 1 002 (17,8 %)
2- Premiers contacts et évangélisation au Vanuatu	176 segments sur 1 002 (17,6 %)
6- La préparation de l'indépendance	150 segments sur 1 002 (15,0 %)
4- Les bienfaits de l'indépendance	106 segments sur 1 002 (10,6 %)

III) DES DISCOURS SUR LA COLONISATION QUI RESTENT À DÉCOLONISER

Loin d'une analyse exhaustive des récits rédigés par les élèves, il s'agit de mettre l'accent sur quelques traits de leur perception de la colonisation à partir de trois exemples montrant le poids persistant d'une « pensée coloniale²⁴ » sur les savoirs et représentations mobilisés. Le premier correspond à la manière d'aborder la situation du peuple autochtone avant l'arrivée des Européens. Certains élèves versent dans une utopie idéalisée, que l'archéologue calédonien Sand qualifie de « temps du rêve »²⁵ et qui rappelle le « mythe du bon sauvage » vivant dans un Éden terrestre. Cette image correspond assez bien à celle mise en avant aujourd'hui dans une partie des populations autochtones des deux pays, notamment dans la mouvance indépendantiste en Nouvelle-Calédonie. Une histoire immobile tend à figer le monde mélanésien pré-européen dans une situation excluant tout processus historique évolutif. La société kanak se caractériserait par un « séjour paisible »²⁶ brutalement altéré par l'irruption des Européens. Une élève kanak scolarisée en 6^e écrit que, « il y a très longtemps, il n'y avait que des Mélanésiens en Nouvelle-Calédonie. Ils vivent tranquilles, peinards jusqu'au jour où les Français arrivèrent pour conquérir ». D'autres élèves penchent au contraire dans le sens d'une description de populations éloignées de toute forme de civilisation et marquées par l'horreur de l'anthropophagie, ce qui révèle la persistance d'un point de vue maintes fois utilisé à l'époque coloniale pour justifier la prétendue « mission civilisatrice ». Un élève kanak de 1^{ère} des îles Loyauté affirme que, avant l'arrivée des Européens, « les hommes étaient comme des sauvages, des cannibales et même pas encore développés et même pas évolués ». Ce point de vue négatif sur la période pré-européenne est presque unanime chez les jeunes Vanuatais et sert en général à mettre en exergue le rôle bénéfique joué par les missionnaires à partir des années 1840. Un élève de 14^e du lycée Bougainville considère que, « avant l'arrivée des missionnaires sur mon pays, les vieux n'étaient pas encore civilisés avec des tenues vestimentaires et leur mode de vie (pas d'hygiène). Ils mangeaient les hommes (cannibales) de leurs tribus ». Une élève de 9^e du Malapoa College insiste sur le fait que « *in the past, Vanuatu was a country where people usually lived like animals, nomads... The main thing they do is eating each other, killing other people. (...) Then, a few years later, missionaries started to come to Vanuatu. They came and preached the good news (gospel) to the people of Vanuatu to change their lives and bring their lives to come close to God* ». Ces visions idéalisées ou au contraire très négatives montrent la difficulté à inscrire les civilisations mélanésiennes pré-européennes dans une dynamique historique, à les considérer comme des formes d'organisation politique, sociale et culturelle à part entière en s'émancipant de préjugés et discours datés sur leurs traits caractéristiques et essentialisés. Par ailleurs, si la colonisation a été rejetée par les populations autochtones des deux pays à partir des années 1970, le point de vue sur l'évangélisation est souvent positif. Celle-ci est rarement perçue comme un agent de la colonisation entraînant la perte de repères culturels, mais plutôt comme un facteur de progrès.

²⁴ Voir le numéro spécial de la revue *Mil neuf cent*, 2009/1, 27, intitulé *Pensée coloniale 1900*.

²⁵ C. SAND, « L'archéologie en Océanie : quels objectifs, quelles méthodologies de terrain, quels rendus en pays calédonien ? », dans H. MOKADDEM, S. ROBERTSON & I. SYKES (dir.), *La Nouvelle-Calédonie et l'imagination intellectuelle*. Paris : L'Harmattan, 2018, p. 15-29.

²⁶ Selon M. LEENHARDT, *Gens de la Grande Terre*. Paris : Gallimard, 1937.

Un autre exemple montrant une histoire qui reste à décoloniser concerne la perception par les élèves de l'arrivée des Européens en Nouvelle-Calédonie et au Vanuatu. Ici, le point de vue le plus répandu est celui de la « découverte ». En Nouvelle-Calédonie, les élèves ne voient aucune contradiction à écrire que Cook a découvert un pays qui était déjà peuplé. Certains vont même jusqu'à affirmer que les navigateurs européens étaient les premiers habitants et que les Kanak ou Néo-Hébridais sont arrivés par la suite. Une élève de 4^e scolarisée à Nouméa écrit que « La Nouvelle-Calédonie a été découverte par James Cook. Il l'a découverte avec un peuple autochtone, les Kanak ». Une élève de 13^e du lycée Bougainville retient quant à elle qu'un « navigateur portugais appelé Monsieur Quiros avait traversé l'océan et avait découvert certaines îles du Vanuatu ». Toutefois, en Nouvelle-Calédonie, quelques formulations alternatives existent mais restent minoritaires, comme celle de cet élève de 5^e : « James Cook est arrivé en Nouvelle-Calédonie ». Elles semblent circonscrites à quelques classes et établissements scolaires, ce qui laisse à penser à l'effet d'un apprentissage scolaire qui aurait eu à cœur d'aller à contre-courant de la vision généralement admise dans la société sur la « découverte ». Un tel point de vue reste très influencé par un discours colonial faisant de la terre où arrivaient les Européens une *Terra Nullius*, soit une rhétorique surexploitée dans le cadre des spoliations foncières subies par les Aborigènes en Australie²⁷.

Consigne :

Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays.

Tu peux organiser ta réponse comme bon te semble, en insistant sur les éléments du passé que tu juges importants, sans te préoccuper de la manière dont on écrit habituellement l'histoire.

Pour commencer, la Nouvelle-Calédonie a été découverte en 1770 par James Cook, un anglais qui sera repris par la France en 1853. Depuis le début de la colonisation il y a toujours eu des tensions entre Kanaks (autochtone) et européens, mais un des événements les plus fâcheux fut sans aucun doute la prise d'otages de gendarmes qui a eu lieu à Nouméa. Afin de remédier à ces tensions des accords suivant lieu, ce de Matignon (1988) et de Nouméa (1998) afin d'apaiser les conflits. Récemment, un référendum a eu lieu pour savoir si oui ou non, la Calédonie allait devenir indépendante. Un des hommes les plus connus dans l'histoire de la N-C fut Jean-Marie Tjibaou, un indépendantiste Kanak ayant participé aux accords (Nouméa-Matignon), ce qui lui attira des représailles de certains indépendantistes. Il sera assassiné à Nouméa avec son bras droit (Yvonne Jeuneau) à une cérémonie en l'honneur des gendarmes qui furent tués.

Figure 3 : Récit écrit par un élève de Première du lycée Lapérouse (Nouméa), s'identifiant Kanak

²⁷ R.-J. MILLER, J. RURU, L. BEHRENDT & T. LINDBERG (dir.), *Discovering Indigenous Lands: The Doctrine of Discovery in the English Colonies*. Oxford : Oxford University Press, 2010.

Un dernier exemple de la perception par les élèves de la « situation coloniale »²⁸ aborde leur description souvent très manichéenne de cette période. Selon eux, celle-ci repose avant tout sur une opposition franche entre les colonisateurs (colons et administrateurs coloniaux) et les colonisés (Kanak ou Néo-Hébridais). D'après les récits, la société coloniale serait traversée par une ligne de fracture qui ne laisserait aucune place à des formes de rencontre, médiation, coopération, assistance ou métissage/hybridation entre les populations autochtones et celles arrivées dans le cadre colonial. La forme la plus exacerbée de ce type d'approche est certainement l'assimilation des populations autochtones à des esclaves. Une élève nouméenne de 4^e d'origine européenne affirme ainsi que « Les Kanak, que l'on appelait aussi indigènes, furent réduits en esclavage ». Un autre écrit que les Européens « les traitèrent comme des sauvages et comme des esclaves » quand un élève kanak de 3^e de Pouébo choisit de mettre en exergue qu'avec la colonisation, « l'indépendance de notre pays n'existe plus. Nous n'étions que des esclaves ». Au Vanuatu, un jeune scolarisé en 13^e insiste sur le fait qu'à l'époque coloniale, « nos ancêtres sont des esclaves des deux pays », et une autre écrit que « notre pays est colonisé par deux pays différents qui sont la France et l'Angleterre, et nous les Mélanésiens nous sommes des esclaves. On travaille pour les blancs ». Chez les Vanuatais anglophones, on trouve le même type de discours, par exemple dans le récit d'une élève de 9^e : « *On that time, the people of Vanuatu were treated as slaves. They weren't free to move about or do what they wish* ». Ces extraits révèlent deux formulations distinctes : les autochtones sont réduits en esclavage ou sont traités comme des esclaves, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Dans les deux cas, les élèves procèdent sans doute par analogie²⁹ par rapport à une situation historique distincte mais qui leur semble plus ou moins proche de celle de leur pays durant la colonisation. En Nouvelle-Calédonie, un tel point de vue est un contresens historique car, malgré leur statut d'indigène, la spoliation de leurs terres et l'imposition de l'indigénat en 1887, les Kanak n'étaient pas des esclaves. Le Vanuatu, quant à lui, a connu au XIX^e siècle des recrutements forcés de main-d'œuvre (*blackbirding*) pour aller travailler dans les plantations d'Australie, mais là encore sans réduction *stricto sensu* en esclavage. Ces confusions sont symptomatiques de représentations caricaturales et parfois erronées sur la période coloniale, qui conduisent à exagérer les inégalités et injustices subies par les autochtones ou au contraire les priviléges accordés aux colons. Elles révèlent une différence majeure entre les renouvellements historiographiques sur les sociétés coloniales, qui accordent une importance croissante aux transactions, interactions et dynamiques entre groupes sociaux aux statuts distincts³⁰, et ce que les élèves comprennent et retiennent du temps colonial.

²⁸ G. BALANDIER, « La situation coloniale. Approche théorique ». *Cahiers internationaux de sociologie*, n°11, 1951, p. 44-79.

²⁹ D. CARIOU, « Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves », dans M.-J. PERRIN-GLORIAN & Y. REUTER (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006. doi :10.4000/books.septentrion.14898

³⁰ J. BAYART, & R. BERTRAND, « De quel "legs colonial" parle-t-on ? », *Esprit*, n°12, 2006, p. 134-160.

IV) COLONISATION ET CONSCIENCE HISTORIQUE : DES RÉALITÉS DIFFÉRENTES

La période coloniale est enfin à l'origine d'une conscience historique³¹ différenciée. Les évolutions qu'ont connues la Nouvelle-Calédonie et le Vanuatu au sortir de la période coloniale entraînent des articulations propres entre passé, présent et futur. Elles orientent la manière dont les élèves considèrent la situation de leurs pays au regard des trajectoires distinctes qui les caractérisent. Le seul point commun est le recours à la période coloniale comme grille d'analyse et de lecture du passé dans une perspective politique (voire politisée) qui explique la situation actuelle comme la conséquence d'un processus de colonisation/décolonisation.

Au Vanuatu, de manière quasi unanime, les récits révèlent une histoire civique et aboutie à la suite de l'émergence d'un État indépendant doté de tous les attributs de la souveraineté, dont les élèves rappellent les symboles et caractéristiques. La proclamation de l'indépendance le 30 juillet 1980 marque en quelque sorte une « fin » de l'histoire, un point d'aboutissement qui laisse toutefois en suspens le devenir de ce nouvel État au regard d'enjeux relatifs à son développement économique et social. Chez les élèves francophones, l'accès à l'indépendance est présenté de manière téléologique. Cet événement semble la conséquence inéluctable et naturelle de tous ceux qui précèdent, donc de la période coloniale. Un élève scolarisé en 12^e au Lycée Bougainville termine son récit en écrivant que « Walter Lini (...) a combattu pour notre indépendance, jusqu'à ce que les Nouvelles-Hébrides obtiennent leur indépendance le 30 juillet 1980. Et on baptise les Nouvelles-Hébrides en donnant le nouveau nom du pays, c'est le Vanuatu ». Une autre, en 14^e, affirme que « des navigateurs et explorateurs étrangers abordent l'archipel, ce qui par la suite entraîne l'arrivée de deux grandes puissances européennes, d'où la France et la Grande-Bretagne. Après des années de conflits entre ces dernières pour décider qui sera responsable de l'archipel, toutes deux ont échoué. Et c'est le 30 juillet 1980 que le pays a pris son indépendance ».

Outre le fait de mettre en exergue une histoire aboutie grâce à la décolonisation, les élèves francophones accordent une large place à ce que l'on peut qualifier d'histoire civique, qui insiste sur les symboles qui font du Vanuatu un État indépendant. Deux raisons peuvent être à l'origine de cette attention portée aux signes tangibles qui affirment une unité nationale. En effet, les élèves insistent sur la rébellion menée à la fin des années 1970 par une partie des Francophones pour envisager une autre forme d'indépendance suite aux combats menés par Jimmy Stevens dans l'île de Santo, qui faillit faire sécession³². En outre, le Vanuatu reste aujourd'hui un pays composite qui, même s'il est peuplé de Mélanésiens, se caractérise par une grande diversité culturelle et linguistique. Beaucoup d'élèves font référence au drapeau, à l'hymne national, à la devise et aux 6 régions qui constituent le Vanuatu actuel. Ces éléments sont mobilisés pour exprimer un attachement patriotique mais aussi comme symboles visibles d'une unité pourtant toujours en construction. Comme beaucoup d'autres, une élève de 14^e du lycée Bougainville rédige une longue description/explication du drapeau de la République de Vanuatu : « Notre drapeau représente des couleurs et des symboles

³¹ N. TUTIAUX-GUILLOU & D. NOURRISSON (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : PUSE, 2003.

³² S. LIGHTNER & A. NAUPA, *Histri Blong Yumi Long Vanuatu*. Port-Vila : Centre National Culturel du Vanuatu, 2011.

importants, et démontre quelles personnes nous sommes. Voici notre drapeau : [dessin du drapeau]. La couleur rouge représente le sang. La couleur noire représente la Mélanésie, race. La couleur jaune représente le christianisme. La couleur verte représente la nature. La forme « Y » représente l'archipel ». L'hymne national est mobilisé pour rappeler son auteur (François Yassav), son nom (*Yumi, Yumi, Yumi*) et son rôle tel que défini par une élève de 11^e du lycée Bougainville : « l'hymne national représente la souveraineté d'une nation ». La devise, quant à elle, est aussi fréquemment mobilisée, comme le montre cet extrait du récit d'une élève de 14^e : « La devise de notre pays, dès le jour où nous avons notre indépendance, est *"Long God Yumi Stanap"*, ce qui veut dire que c'est en Dieu que nous nous levons ». Enfin, beaucoup d'élèves mentionnent les 6 provinces comme les parties distinctes d'une nation par ailleurs unie, comme l'indique cet élève de 13^e : « le Vanuatu est un archipel qui rassemble 83 îles et îlots. Puis il se divise en 6 provinces en commençant du nord : Torba, Sanma, Penama. Au centre Malampa et Shefa. Puis Tafea au sud de l'archipel ».

Chez les Anglophones, la place de l'accès à l'indépendance comme point nodal de compréhension de l'histoire nationale atteint un tel niveau que, comme chez certains Francophones, il n'est pas rare que les élèves commencent leurs récits en se référant à cet événement, avant ensuite de remonter le temps pour identifier les principaux éléments qui, durant la période coloniale, le justifient. Un élève de 9^e commence l'histoire de son pays en écrivant que « *The independence day of Vanuatu is 1980, July 30th. It has once been a colonial government by British and French government* » alors qu'un autre, en 11^e, écrit que « *Vanuatu first gained its independence in 1980, July 30th after being ruled or colonized by the British and French countries. The person that helped Vanuatu gaining its independence is known as father Walter Lini* ». Toutefois, par rapport aux Francophones, deux principales différences sautent aux yeux. Les Anglophones font beaucoup moins référence aux éléments rattachés à une histoire civique, notamment les symboles de la République de Vanuatu. Il ne leur semble sans doute pas nécessaire de les mobiliser pour justifier la souveraineté et l'unité de leur pays. De plus, le jour de l'accès à l'indépendance, s'il est omniprésent, est néanmoins concurrencé par un autre événement ayant eu lieu en 1979 et qui, pour les élèves anglophones, occupe aussi une place importante dans le processus de décolonisation. La signature de la constitution est ainsi racontée par un élève de 9^e du Malapoa College : « *The ceremony for the signing of the constitution was held in Port-Vila on 1979, october 5th. On this day, a large crowd gathered in front of the Condominium building to watch the official signing of the constitution by the chief ministers of New Hebrides government, by other ministers and by British and French resident commissioners* ».

Par rapport au Vanuatu, la conscience historique des élèves calédoniens est très différente et met plutôt en valeur l'idée d'une histoire inaboutie, inachevée. La principale explication est très probablement liée aux statuts transitoires accordés à la Nouvelle-Calédonie depuis la fin de la guerre civile suite à la signature des accords de Matignon puis de Nouméa. S'ajoute à cela le droit à l'autodétermination reconnu par la constitution française, dont la mise en œuvre est en cours dans le cadre de consultations référendaires qui, depuis 2018, rythment la vie politique et institutionnelle du pays. Les élèves s'interrogent donc légitimement sur un avenir qui peut leur paraître incertain et expriment des points de vue divergents entre ceux qui souhaitent (ils sont surtout non Kanak) que leur pays reste au sein de la République française et ceux qui aspirent (ils sont très majoritairement Kanak) à une liberté synonyme d'indépendance. Parmi les élèves dont l'aboutissement de l'histoire doit être l'affirmation d'une Kanaky souveraine

pour tourner définitivement la page de la période coloniale, il existe deux principaux courants de pensée. Le premier fait référence à une conquête de l'indépendance pacifique et fondée sur une inéluctable évolution du pays, comme le montre cet extrait du récit d'une élève kanak de 2^{nde} de Nouméa : « Et maintenant, en 2018, il y a eu un référendum pour demander aux Calédoniens s'ils étaient prêts pour avoir leur indépendance. Le "non" l'a emporté. (...) Mais les Calédoniens, ils ne lâcheront pas. (...) Ils sont déterminés comme jamais. Et voilà comment se finit cette histoire. Les Calédoniens vont évoluer, leurs mentalités changeront. Et avec tous les diplômes que les Calédoniens vont réussir, quels que soient les domaines, ils feront avancer le pays et la Nouvelle-Calédonie obtiendra son indépendance ». D'autres s'inscrivent au contraire dans la continuité de la lutte entreprise il y a plusieurs décennies par les indépendantistes et peuvent utiliser un vocabulaire martial pour exprimer leur désir d'indépendance, tel cet élève kanak de 6^e scolarisé dans l'agglomération du Grand Nouméa : « L'histoire de mon pays c'est la révolte kanak par rapport à l'indépendance. Jean-Marie Tjibaou et Eloi Machoro les leaders kanak et les 19 qui sont morts à Ouvéa (...). C'est pour cela que l'histoire continue. Tout le monde se bat pour le pays et Ataï qui s'est battu pour le peuple kanak. Nous, notre famille se bat pour le pays parce qu'ici c'est Kanaky le pays de nos ancêtres. Tous sont au combat parce qu'ils se battent pour notre pays ».

L'horizon d'attente de beaucoup d'élèves kanak, parfois exprimé par le slogan en langue vernaculaire xârâcùù³³ « Kanaky dawani » (Kanaky tous les jours), paraît totalement incompatible avec la vision de ceux qui n'imaginent pas d'autre issue que le maintien dans la France et aspirent à la préservation de la paix et du vivre ensemble. Une élève de Terminale du lycée Lapérouse (Nouméa), qui se déclare européenne et calédonienne, écrit : « Je suis née dans une famille européenne, calédonienne. Du côté de mon père, cela fait 5 générations que notre famille est sur le territoire et du côté de ma mère, elle vient de France. Je suis née en Nouvelle-Calédonie et j'y ai toujours vécu. Pour moi, l'histoire de la Nouvelle-Calédonie commence au moment des "Événements" (1984-1988). Cette partie de l'histoire qui fut désastreuse, pillage, violence, meurtre, viol, (...) qu'on a pu résoudre grâce à l'accord de Nouméa en 1998. Une poignée de main symbolique entre un indépendantiste et un loyaliste, quoi de mieux ? Je suis fière qu'on ait pu trouver une voie pour s'entendre avec des projets et des rêves communs. (...) Après le référendum [de 2018], ce jour tant attendu où les loyalistes ont gagné, on assiste forcément à une ribambelle de voitures brûlées, de routes barrées et d'un climat d'insécurité permanent. (...) Je tiens à dire qu'il ne faut pas faire de généralité, mais je suis triste de l'évolution de mon Caillou et j'espère que dans l'avenir on saura trouver une entente comme on l'a trouvée il y a 20 ans. Vive la Nouvelle-Calédonie, vive la France. #non [à l'indépendance] ».

CONCLUSION

Cette réflexion sur la conscience historique des élèves calédoniens et vanuatais à partir des récits qu'ils font de l'histoire de leur pays montre que la période coloniale est la principale clé de lecture et d'interprétation des articulations entre passé, présent et futur. Elle permet d'opposer un imaginaire historique partagé au Vanuatu mais qui au contraire reste un facteur de clivage en Nouvelle-Calédonie. L'hyperfocalisation des récits sur un temps colonial compris entre l'arrivée des Européens et la décolonisation

³³ Une des 28 langues kanak parlée dans la région de Canala, Thio, Boulouparis (Grande Terre).

montre que le passé proche reste, pour les jeunes, le meilleur moyen de comprendre le présent et d'envisager le futur. En revanche, tout ce qui précède est invisible, ou presque. Les élèves ne semblent pas considérer la période pré-européenne comme un élément digne d'intérêt, à tel point qu'on peut même s'interroger sur le fait de savoir s'ils considèrent cela comme de l'histoire. En outre, les parties de récit abordant la période coloniale révèlent combien il reste difficile de décoloniser les imaginaires collectifs, encore très influencés par le regard porté pendant plusieurs siècles par les Européens sur les sociétés autochtones. De plus, malgré des caractères communs, la conscience historique des élèves vanuatais et calédoniens est orientée par la situation actuelle de leur pays. Au Vanuatu, on a une vision de l'histoire homogène et entièrement tournée vers l'idée que la décolonisation fait de la période coloniale un temps révolu. En revanche, en Nouvelle-Calédonie, celle-ci constitue le point de départ d'une histoire clivée, qui divise sur la perception que l'on en a et sur l'évolution du pays dans un futur proche.

De telles conclusions interpellent forcément le didacticien et le pédagogue. Elles révèlent d'abord l'écart considérable entre un apprentissage de l'histoire qui, à l'école, s'organise dans une continuité chronologique, des « origines » à nos jours, et la réalité de ce que les élèves retiennent et jugent importants pour raconter et expliquer l'histoire de leur pays. Y compris quand ils abordent la période coloniale, les jeunes se concentrent sur un nombre limité de faits saillants qu'ils articulent entre eux pour donner du sens et une cohérence à des phénomènes historiques complexes. En outre, les récits invitent à se poser la question du rôle des enseignants³⁴ dans la perpétuation de stéréotypes imprégnés d'idéologie coloniale et de leur difficulté à aller à contre-courant de la manière dont les savoirs historiques circulent et sont transmis hors de la sphère scolaire. Enfin, notamment dans le cas de la Nouvelle-Calédonie, les clivages au sujet de l'avenir du pays interpellent sur la capacité à enseigner sereinement l'histoire en classe. Question vive³⁵ s'il en est, la transmission du passé à l'école se heurte aux savoirs et représentations que les élèves ont construits préalablement dans un cadre communautaire et familial. Si les enseignements sont rarement rejetés ou contestés en classe, les savoirs scolaires doivent être négociés. Souvent, ils sont en apparence acceptés par les élèves, mais sans que cela remette en cause les récits alternatifs et parfois très différents véhiculés par ailleurs. L'une des raisons est que les enseignants tiennent souvent à distance les savoirs et représentations préalables, qu'ils considèrent comme des interférences, voire des obstacles ou des dangers potentiels face à une histoire « refroidie³⁶ » dont ils s'attachent à assurer la transmission. Sur ce point, les récits des élèves montrent que le refroidissement des questions vives en classe influence peu la manière dont se construit, y compris hors de l'école, la conscience historique des jeunes.

³⁴ Ils sont très majoritairement non Kanak en Nouvelle-Calédonie (notamment parmi les enseignants titulaires) alors que, au Vanuatu, les professeurs d'histoire sont des Mélanésiens, répartis entre ceux qui n'ont reçu aucune formation professionnelle préalable et ceux qui ont été formés localement ou à l'ESPE de Nouvelle-Calédonie.

³⁵ N. TUTIAUX-GUILLOU, « Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie », dans F. AUDIGIER, A. SGARD & N. TUTIAUX-GUILLOU (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*. Louvain : De Boeck, 2015, p. 139-150.

³⁶ L. De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire*. Paris : Libertalia, 2018.

Varia

la collection

maisonneuve & larose

NOUVELLES ÉDITIONS

hémisphères

ÉDITIONS

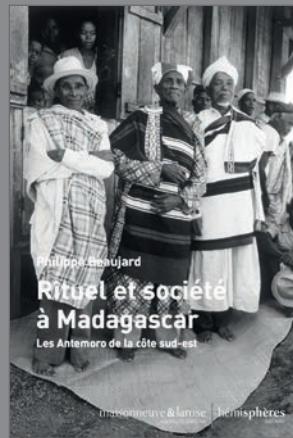


Sylvain Urfer (coord.)

Histoire de Madagascar

La construction d'une nation

maisonneuve & larose | hémisphères



Philippe Beaujard

Rituel et société à Madagascar

Les Antemoro de la côte sud-est

maisonneuve & larose | hémisphères



Jean Tsaboto

Mutations et révoltes au XIX^e siècle chez les Antemoro de Madagascar

maisonneuve & larose | hémisphères

▲ Sylvain Urfer (coord.), *Histoire de Madagascar. La construction d'une nation*, 288 p., 18 €

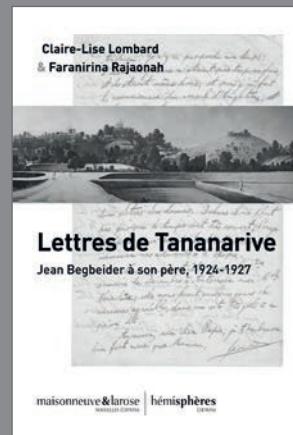
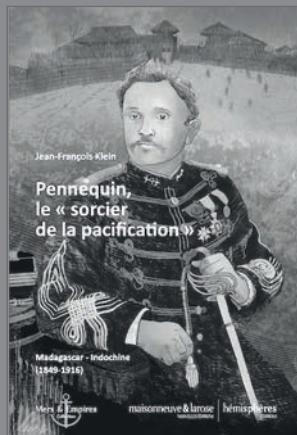
▼ Jean-François Klein, *Pennequin, le « sorcier de la pacification »*. *Madagascar-Indochine (1849-1916)*, 572 p., 28 €

▲ Philippe Beaujard, *Rituel et société à Madagascar. Les Antemoro de la côte sud-est*, 934 p., 26 €

▼ Claire-Lise Lombard et Faranirina Rajaonah, *Lettres de Tananarive. Jean Begbeider à son père, 1924-1927*, 692 p., 28 €

▲ Jean Tsaboto, *Mutations et révoltes au XIX^e siècle chez les Antemoro de Madagascar*, 672 p., 28 €

▼ Alexandre Audard, *Libertalia. Une République des pirates à Madagascar. Interprétations d'un mythe (XVII^e-XXI^e siècle)*, 284 p., 24 €



Hémisphères éditions / Maisonneuve & Larose

3, quai de la Tournelle 75005 Paris

hemispheres.editions@free.fr www.hemisphereditions.com



Vente en librairies et sur les sites marchands

Vente par correspondance [paiement par chèque] et en ligne sur notre site internet [paiement par Paypal], frais de port offerts

malgache

CAPITAL ÉDUCATIF EN AFRIQUE FRANCOPHONE : UNE ANALYSE COMPARATIVE ENTRE MADAGASCAR ET MAURICE

Andrianasy Angelo DJISTERA
Maître de conférences
Université de Toamasina

Résumé : Cet article analyse la situation du capital humain en Afrique francophone. Nous évaluons ce capital pour Madagascar et Maurice. La méthode de l'inventaire perpétuel permet de calculer le nombre moyen d'années de scolarisation de la population en âge de travailler. Les résultats révèlent un écart important entre ces îles du sud-ouest de l'océan Indien. Cette situation a des impacts en matière de développement.

Mots-clés : Afrique francophone, capital éducatif, développement, Madagascar, Maurice.

Abstract: *This paper analyses the situation of human capital in French-speaking Africa. We calculate this capital series for Madagascar and Mauritius. Perpetual inventory method allows us to calculate the average number of school years in the working-age population. Results show an important gap between these Ocean Indian islands. This situation has effects on development.*

Keywords: *French-speaking Africa, educational capital, development, Madagascar, Mauritius.*

Depuis quelques décennies, les économistes ont souligné le rôle essentiel du capital humain dans l'évolution de toute société. Adam Smith a mis l'accent sur la nécessité pour les travailleurs impliqués dans le processus de production de faire preuve d'aptitude et d'intelligence. Ce concept de capital humain est apparu dans les années soixante. Becker considère comme investissements en capital humain, les activités qui ont des influences sur les revenus monétaires futurs¹. Il s'agit en particulier de l'éducation, de la formation professionnelle, des soins médicaux, etc.

Le capital humain peut se définir comme l'ensemble des éléments déterminant

¹ Gary BECKER, *Human Capital*. New York: Colombia University Press for the National Bureau of Economic Research, 1964.

les capacités productives d'un individu, c'est-à-dire l'aptitude de ce dernier à exercer des tâches spécifiques. Selon cette notion, les savoirs acquis par une personne grâce à l'instruction, la formation et l'expérience représentent des ressources précieuses (Organisation de coopération et de développement économiques)². Toutefois, il ne faut pas oublier que ce capital a une composante tangible. Le capital humain désigne depuis son origine, d'après les travaux de Schultz³ et de Becker (1964), l'ensemble des aptitudes physiques et intellectuelles de la main-d'œuvre pouvant favoriser la production.

Cet article s'intéresse particulièrement aux savoirs acquis par les individus durant leur parcours scolaire. Le capital éducatif peut être défini comme l'ensemble des connaissances acquises dans le cadre du système éducatif et qui déterminent la capacité productive des individus. Comme tout capital, il présente deux caractéristiques majeures. Il est le résultat d'investissements passés et il produit des revenus futurs. Une scolarité plus longue devrait conduire à un niveau de rémunération plus élevé. Toutefois, le capital éducatif est indissociable des individus et ne peut s'acquérir que dans le milieu scolaire.

Dans un monde où le savoir joue un rôle essentiel dans le développement économique et la compétition mondiale, le capital éducatif peut constituer un moyen important de rattraper son retard pour l'Afrique. Nous comparons le niveau du capital éducatif de Madagascar à celui de Maurice. Ces deux pays présentent quelques points communs. Il s'agit de deux îles du sud-ouest de l'océan Indien et elles font partie du monde francophone⁴. En plus, les deux États insulaires qui ont un passé colonial ont obtenu leur indépendance dans les années 60. Toutefois, leurs situations socio-économiques sont très différentes. Madagascar connaît un déclin économique alors que l'Île Maurice affiche une performance remarquable indique la Banque mondiale⁵. L'écart en termes de produit intérieur brut (PIB) par habitant entre les deux îles se creuse ainsi, passant de 2,7 en 1980 à plus de 15 en 2008.

Compte tenu de ce qui précède et du manque de données, en matière de capital humain, l'objectif de cet article est d'analyser le capital éducatif dans deux économies insulaires francophones de l'océan Indien : Madagascar et Maurice. La première section de notre travail présente un état des lieux des statistiques relatives au stock de capital éducatif des deux îles voisines. La deuxième présente la méthodologie et les sources de données. La troisième décrit les résultats des estimations. La dernière section étudie la relation entre l'évolution du capital éducatif et le développement.

I) LES STATISTIQUES RELATIVES AU CAPITAL ÉDUCATIF

Selon les données dont dispose le Bureau du rapport sur le développement humain, le capital éducatif de Maurice a connu une tendance à la hausse⁶. Le nombre moyen d'années d'études de la population en âge de travailler de l'île est passé de 6,2 années en 2000 à 7,2 années en 2011.

Le graphique ci-dessous montre un écart important entre le capital éducatif de Maurice et celui de Madagascar. Toutefois, pour Madagascar, le Bureau du rapport sur

² OCDE, *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Organisation de coopération et de développement économiques, 2001.

³ Theodor SCHULTZ, "Investment in human capital". *The American Economic Review*, vol. 51, n° 1, 1961, p. 1-17.

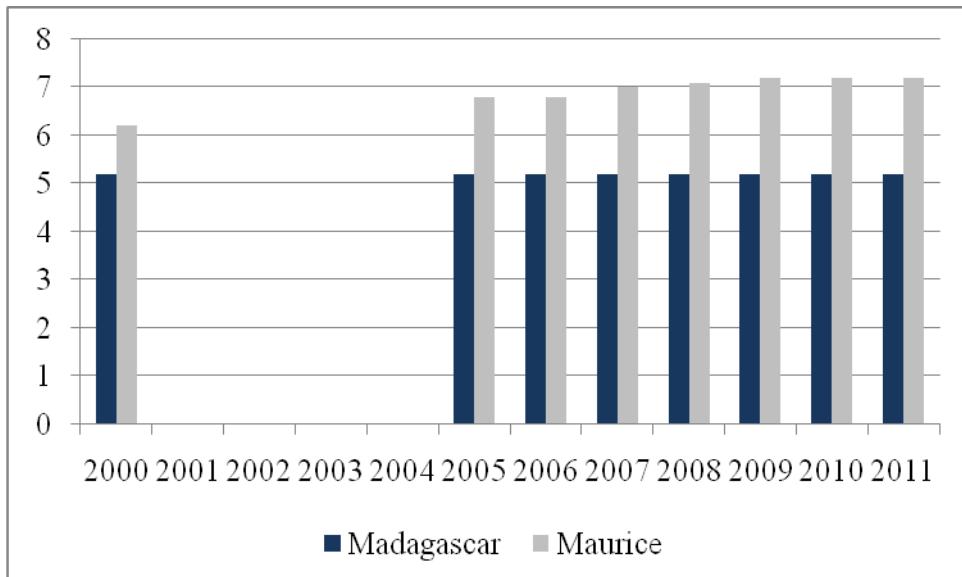
⁴ Le « français » a un statut de langue officielle à Madagascar, alors qu'il représente une seconde langue à l'Île Maurice.

⁵ Banque mondiale, *Madagascar : Vers un agenda de relance économique*. Policy Notes, juin 2011.

⁶ PNUD, *Durabilité et équité : Un meilleur avenir pour tous*. Rapport sur le développement humain, 2011.

le développement humain ne dispose que d'une seule valeur (5,2 années) pour l'ensemble de la période d'observation. Cette rareté relative des données en matière de capital éducatif pourrait empêcher la réalisation d'études approfondies, notamment sur l'importance de ce capital dans le processus de développement.

Graphique n° 1 : Comparaison du capital éducatif de 2000 à 2011



Source : PNUD

Le nombre d'années de scolarisation de la population en âge de travailler constitue un indicateur synthétique de l'effort de formation effectué. Plusieurs auteurs associent le niveau de capital éducatif au nombre moyen d'années de scolarisation de la population active (Nehru, Swanson et Dubey⁷ et Wößmann⁸). Les comparaisons internationales en matière de capital éducatif s'appuient généralement sur les travaux de Barro et Lee⁹. Ces auteurs fournissent des données relatives au nombre moyen d'années d'études sur un vaste ensemble de pays.

Il convient ainsi d'estimer le nombre moyen d'années de scolarisation de la population en âge de travailler pour Madagascar, mais aussi pour l'Île Maurice pour enrichir notre analyse.

II) MÉTHODOLOGIE ET SOURCES DE DONNÉES

Nous rappelons que le stock de capital éducatif est constitué à partir des investissements effectués dans le passé en matière d'éducation. La méthode de calcul

⁷ Vikram NEHRU, Eric SWANSON et Ashutosh DUBEY, "A New Database on Human Capital Stock in Developing and Industrial Countries: Sources, Methodology, an Results". *Journal of Development Economics*, n° 46 (2), 1995, p. 379-401.

⁸ Ludger WÖßMANN, "Specifying Human Capital: A Review, Some Extensions, and Development Effects". *Journal of Economic Surveys*, n° 17 (3), 2003, p. 239-270.

⁹ Robert J. BARRO et Jong-Wha LEE, "International Measures of Schooling Years and Schooling Quality". *American Economic Review Papers and Proceedings*, n° 86 (2), 1996, p. 218-223. "International Data on Educational Attainment: Updates and Implications". *Oxford Economic Papers*, n° 53 (3), 2001. "A New Data Set of Educational Attainment in the World: 1950-2010". *NBER Working Paper*, n° 15902, April. 2010.

du nombre moyen d'années d'éducation de la population active dans ce travail est basée sur les travaux de Nehru *et al.* (1995) et de Wößmann (2003). Nous utilisons ainsi la méthode de l'inventaire perpétuel pour obtenir les données annuelles sur le stock d'éducation. Elle se déroule en deux temps. Il faut d'abord calculer le nombre total d'années de scolarisation incorporées dans la force de travail à la date t , en prenant en compte quelques aspects qualitatifs du système éducatif, tels que les taux de redoublement, de renvoi et de survie des inscrits. Il faut ensuite diviser le stock global de capital humain ainsi calculé par la population en âge de travailler pour obtenir la durée moyenne d'éducation de la population active.

Cette méthodologie est reprise dans ce travail, mais nous ne tenons pas compte d'un certain nombre d'éléments tels que les taux de survie des élèves¹⁰, de redoublement et de renvoi ou d'échec, en raison d'un manque de données.

En supposant que les individus entrent dans le stock et en sortent à l'âge de leur retraite, le stock global d'éducation dans un pays est formulé de la manière suivante :

$$S = \sum_{t=T-A_h+D_0}^{T-A_l+D_0} \left(\sum_g E_{g,t+g-1} (1 - r_g - d) \right), \quad (1)$$

où $E_{g,t}$ est la scolarisation totale au niveau g à la date t , A_h et A_l sont respectivement l'âge maximal possible de la force de travail (64 ans) et son âge minimal (25 ans), D_0 est l'âge de l'entrée à l'école des élèves (6 ans). r_g et d représentent les taux de redoublement pour le niveau g et d'échec ou de renvoi (supposés égaler à zéro pour tous les niveaux).

Nous divisons ensuite ce terme par la population en âge de travailler P , qui est définie par la population de la classe d'âge 25-64, pour obtenir le nombre moyen d'années d'éducation de la population en âge de travailler. Nous avons :

$$s = S/P. \quad (2)$$

Le nombre d'élèves et d'étudiants inscrits dans les trois niveaux de scolarisation est indiqué dans le travail de Mitchell¹¹ et la base de données de l'UNESCO¹². Par contre, les données sur la population sont fournies par les Nations Unies.

III) PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le graphique suivant présente les évolutions du capital éducatif des deux îles du sud-ouest de l'océan Indien pendant la période 2000-2015.

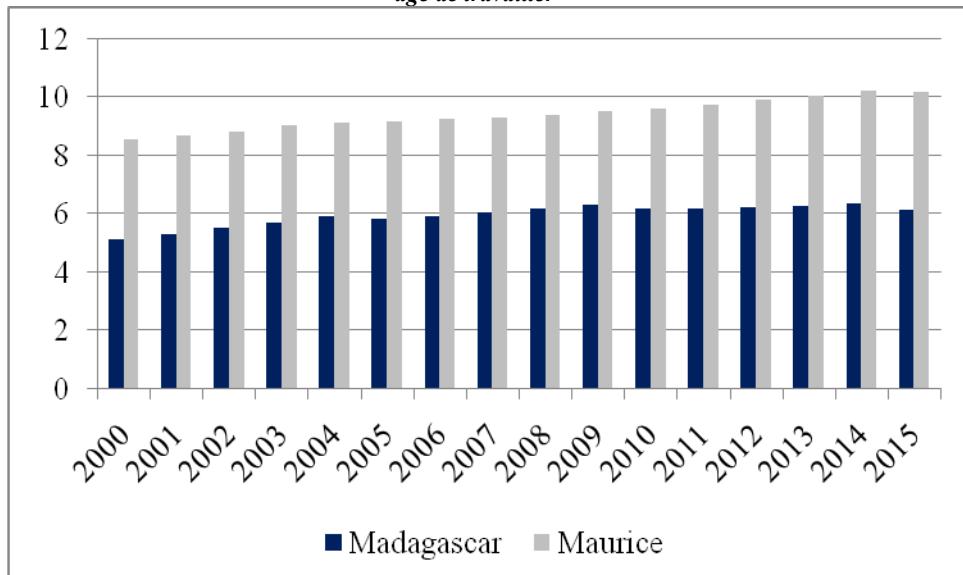
Le niveau moyen de capital humain dans les deux îles de l'océan Indien a globalement connu une augmentation entre 2000 et 2011. Il est passé de 5,14 années en 2000 à 6,19 années en 2011 pour la grande île, de 8,59 années à 9,77 années pour la petite. Ces évolutions révèlent l'attention croissante accordée au capital éducatif. Nous constatons notamment un accroissement considérable des effectifs scolaires dans le primaire et le secondaire depuis l'indépendance.

¹⁰ La probabilité que les inscrits au niveau g , à la date t survivent jusqu'à l'année T .

¹¹ *International Historical Statistics: Africa, Asia & Oceania, 1750-1980*, Second Revisited version, Stockton. 1995.

¹² <http://www.uis.unesco.org/>

Graphique n° 2 : Évolution du nombre moyen d'années de scolarisation de la population en âge de travailler



Source : Calculs de l'auteur

Il y a des écarts importants des niveaux de capital éducatif entre les deux pays. Cet écart est relativement stable dans le temps. Le niveau d'éducation de Madagascar reste ainsi faible par rapport à celui de l'Île Maurice. Disposant de dotations en ressources naturelles relativement faibles, cette dernière accumule davantage de capital éducatif semble-t-il. L'effort particulièrement important de Maurice dans le domaine de la formation s'explique, du moins en partie, par un stock limité en matière de ressources naturelles, mais aussi humaines. Le gouvernement mauricien a notamment réalisé des investissements importants dans l'éducation pour accompagner la diversification de son économie selon Koop (2013)¹³.

Par ailleurs, les résultats de nos estimations mettent en évidence une légère accentuation de la différence en termes de capital éducatif entre les deux îles voisines depuis 2010. Le retard de Madagascar par rapport à Maurice passe de 3,44 années en 2010 à 4,04 années en 2015.

IV) CONSÉQUENCES EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT

Le capital éducatif peut agir sur le développement, notamment en augmentant la qualification des travailleurs et en améliorant la qualité des institutions gouvernementales. L'écart en matière de capital éducatif entre Madagascar et Maurice pourrait ainsi expliquer leur différence de situations au point de vue économique.

Selon une étude de l'OCDE (2001), dans un monde en constante évolution, le progrès des Nations, des sociétés et des individus est lié à leurs capacités d'adaptation au changement et celles d'acquisition et de partage des connaissances. Le capital humain influe ainsi sur le bien-être et la croissance au niveau global. Aghion et Cohen

¹³ Kirsten KOOP, « La trajectoire d'émergence de l'Île Maurice », dans A. PIVETEAU, E. ROUGIER et D. NICET-CHENAF, *Émergences capitalistes aux Suds*. Paris : Éditions Karthala, 2013, p. 169-184.

(2004, p. 19), ont également souligné que le stock de capital humain conditionne l'aptitude d'un pays à innover et/ou à rattraper les pays plus développés¹⁴. La dotation en capital humain a influencé positivement la productivité et la compétitivité industrielle à Maurice¹⁵.

Le capital éducatif semble agir indirectement sur le développement en renforçant les institutions. La stabilité politique semble constituer un facteur important et permet d'expliquer la différence de performances économiques entre les deux îles de l'Afrique francophone. Le niveau d'éducation de la population peut jouer ici un rôle essentiel. La participation de la population au processus décisionnel est un facteur qui favorise la réussite des stratégies de développement selon Razafindrakoto et Roubaud (2013) dans une étude sur la démocratie et le développement de Madagascar¹⁶.

Le graphique ci-dessous présente l'évolution de l'indice de démocratie de Madagascar et de Maurice. Cet indice est calculé à partir de 60 indicateurs regroupés en 5 catégories : processus électoral et pluralisme, libertés civiles, fonctionnement du gouvernement, participation politique et culture politique. L'indice global (de 0 à 10) est la moyenne des 5 catégories. Cet indice détermine 4 types de régime : démocraties complètes (DC, indice de 8 à 10) ; démocraties incomplètes (DI, indice de 6 à 7,9) ; régime hybride (RH, indice de 4 à 5,9) et régime autoritaire (RA, indice en dessous de 4).

Le graphique n° 3 met en évidence une meilleure situation à Maurice sur le plan démocratique. Cela a favorisé la stabilité politique à Maurice alors que l'instabilité freine toute perspective de développement à long terme à Madagascar. Par ailleurs, Razafindrakoto et Roubaud (2005) ont montré que le niveau d'éducation agit sur le degré d'adhésion de la population à la démocratie¹⁷.

Plusieurs facteurs expliquent l'incapacité de l'Afrique à amorcer son développement, or la croissance durable constitue le facteur majeur du développement¹⁸. Cette observation s'applique aux îles de l'océan Indien. Les écarts en matière de croissance ont notamment conduit à des situations économiques différentes entre les îles de l'océan Indien.

Madagascar fait partie des pays les moins avancés alors que l'île Maurice est considérée comme un pays émergent par Koop¹⁹ (2008) et Stiglitz²⁰ (2011). Maurice a réussi à évolué de l'état d'une économie de monoculture à faible revenu à celui d'un pays à revenu intermédiaire en diversifiant progressivement les investissements dans les secteurs à plus forte valeur ajoutée²¹. Le pays a en particulier connu plusieurs

¹⁴ Philippe AGHION et Élie COHEN, *Éducation et croissance*. Conseil d'Analyse Économique - *La Documentation Française*. 2004.

¹⁵ Françoise RIVIERE, « Les facteurs de compétitivité industrielle à l'Île de la Réunion et Maurice : Une étude comparée ». *Revue Région et Développement*, n° 10, 1999, p. 5-37.

¹⁶ Mireille RAZAFINDRAKOTO et François ROUBAUD, « Les pauvres, la démocratie et le rôle de l'État. Le point de vue de la population en Afrique de l'Ouest et à Madagascar ». *Mimeo*, 2013.

¹⁷ Mireille RAZAFINDRAKOTO et François ROUBAUD, « Gouvernance, démocratie et lutte contre la pauvreté en Afrique : Expérience et point de vue de la population. Enquêtes 1-2-3, Premiers résultat ». *Document de travail DIAL*, 2005.

¹⁸ Mohamed C. ROUFAÏ, « Pauvreté, démocratie et développement humain durable : Enjeux et perspectives dans le cadre du nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique ». *Mimeo*, 2004.

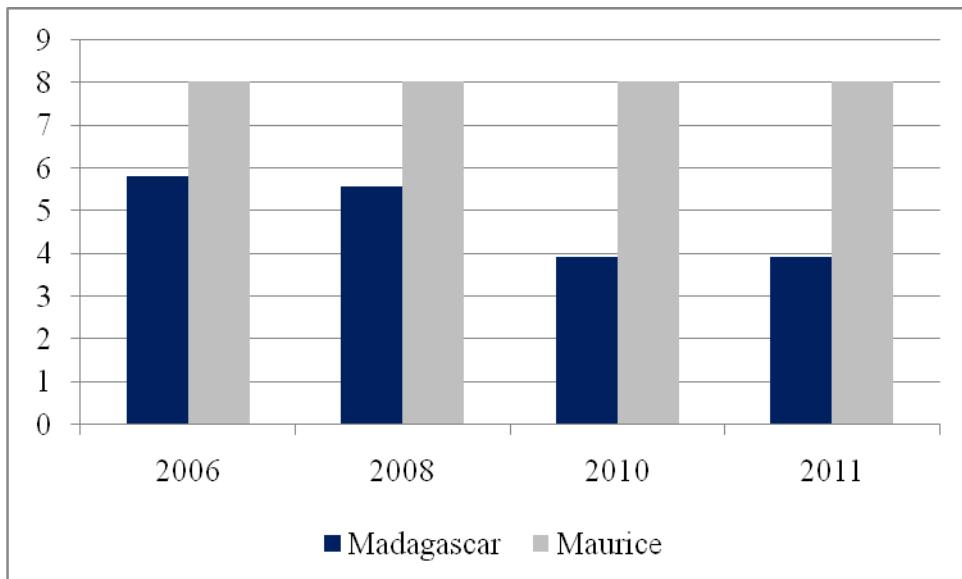
¹⁹ Kirsten KOOP, « L'Île Maurice : les facteurs de son émergence et les limites de sa soutenabilité sociale ». *Mimeo*. 2008.

²⁰ Joseph STIGLITZ, « Le Miracle économique mauricien », www.project.syndicate.org, march. 2011.

²¹ Raja V. SANNASSEE, Boopendra SEETANAH et Matthew J. LAMPORTE, « Diversification des exportations et croissance économique : le cas de Maurice », dans M. JANSEN, M. S. JALLAB et M. SMEETS, *Se connecter*

décennies d'expansion industrielle en s'appuyant initialement sur les investissements directs étrangers²².

Graphique n° 3 : Évolution de l'Indice de démocratie



Source : Economist Intelligence Unit

L'émergence de Maurice est notamment le résultat d'une croissance soutenue durant quelques décennies, alors que le non-développement de Madagascar est dû à la faiblesse de croissance. À partir des données de la Banque mondiale entre 1980 et 2013, la croissance moyenne du PIB réel par habitant est de 3,5 % à Maurice, mais seulement de -1,3 % à Madagascar²³.

La comparaison des indices de développement humain (IDH) met en évidence un retard de développement très marqué de la grande île. Goujon (2008) note : « L'Indice de Développement Humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le développement est sans nul doute l'indicateur synthétique de développement le plus connu »²⁴. Le graphique 4 révèle que l'économie de Madagascar stagne ou se dégrade. Par contre, l'économie mauricienne progresse. Maurice fait partie des pays à IDH élevé alors que Madagascar a un IDH faible.

Nous constatons également que l'économie de Madagascar stagne ou se dégrade alors que l'île Maurice connaît un décollage économique. Les différentiels de performance entre ces deux îles de l'Afrique francophone pourraient constituer une démonstration de l'implication réelle du capital éducatif dans le développement de tous les pays.

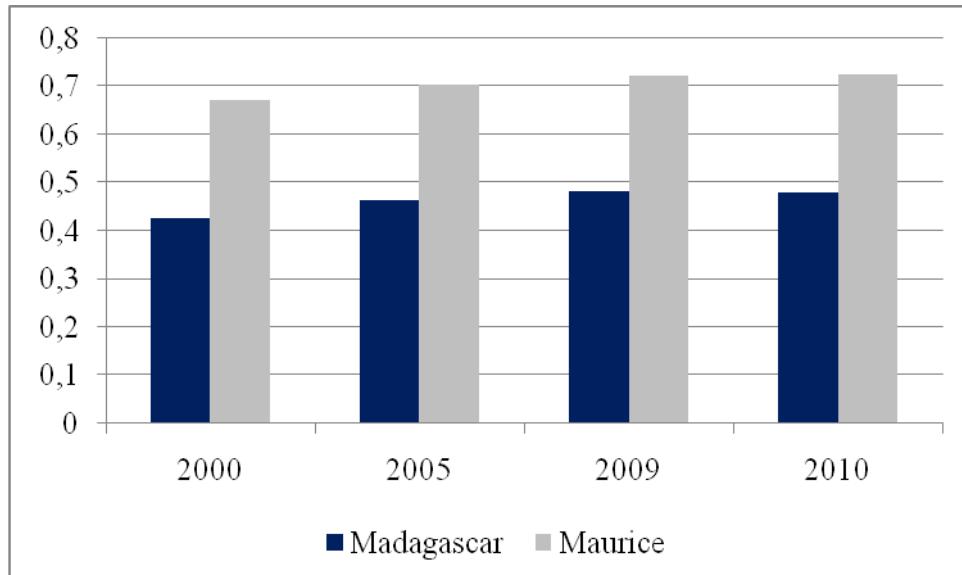
aux marchés mondiaux. Défis et possibilités : études de cas présentées par des titulaires de chaires de l'OMC. 2014.

²² Michel DIMOU, « Économies insulaires et trajectoire de développement. Une comparaison entre Maurice et La Réunion », *Région et Développement*, n° 20, 2004, p. 215-236.

²³ Calculs effectués à partir des données de la Banque mondiale/ Perspectives Monde, Université de Sherbrooke.

²⁴ Michaël GOUJON, « L'Indice de Développement Humain : Une évaluation pour la Réunion ». *Région et Développement*, n° 27, 2008, p. 225-244.

Graphique n° 4 : Comparaison de l'IDH



Source : PNUD, 2011

CONCLUSION

Cette étude a révélé des situations inégales en matière de capital humain dans l'océan Indien. Le nombre moyen d'années de scolarisation à Madagascar est très faible par rapport à celui de l'Île Maurice.

Le travail de Lucas a montré que l'augmentation du capital humain permet de soutenir la croissance à long terme³⁰. En tenant compte de la prédition de Lucas et de nos estimations, nous pouvons avancer que l'écart en matière de développement entre les deux îles de l'océan Indien risque de se creuser. Il semble que le niveau de capital humain peut expliquer la différence de performance économique entre les deux îles. Un niveau initialement élevé de capital humain constitue un des facteurs explicatifs de l'émergence de l'Île Maurice. Sannassee et al. (2014) ont démontré qu'il a joué un rôle majeur dans les résultats économiques à long terme de Maurice, en favorisant la diversification des exportations.

Au-delà du nombre d'années de scolarisation, la qualité des formations est importante. Le système éducatif joue ainsi un rôle essentiel dans l'évolution socio-économique. Ergas (1974) a déjà souligné que la relation entre l'école et la réalité sera déterminée par le niveau de correspondance entre la nature de la formation reçue par les jeunes et les besoins réels de l'économie³¹. L'école permet de tendre vers une situation d'équilibre (tendance vers le plein-emploi) si elle est compatible avec la réalité qui l'entoure. Dans le cas contraire, elle conduit à une situation de déséquilibre (accroissement du chômage et du plein-emploi). La formation des individus dans les différentes disciplines et le contenu des formations devraient ainsi correspondre aux besoins de l'économie.

³⁰ Robert E. LUCAS, 1988, "On the Mechanics of Economic Development". *Journal of Monetary Economics*, n° 22 (1), p. 3-42.

³¹ Zecki ERGAS, « Système éducatif et dynamique du développement en Afrique. Une étude comparée : Kenya versus Tanzanie ». *Revue Tiers-Monde*, Tome 15, n° 59-60, 1974, p. 695-705.

Documents

Recensions



« Leçon de choses », photographie de couverture, *Bled* n° 31, 28 février 1959

FRANCE/ALGÉRIE : LA RENTRÉE SCOLAIRE DE 1956 VUE PAR LES ACTUALITÉS CINÉMATOGRAPHIQUES, UN CAS D'ÉCOLE ?

Patrick MOUGENET
Professeur agrégé
Lycée Le Verger, La Réunion

Résumé : Le 3 octobre 1956, en pleine internationalisation de la guerre d'Algérie et accélération des opérations militaires de pacification menées par le gouvernement français, les actualités cinématographiques *Pathé Journal* consacrent un long sujet à l'Algérie. Afin de justifier la politique séculaire de la France en Algérie, d'établir un pont entre les deux rives de la Méditerranée, le reportage s'adresse à un jeune écolier métropolitain et enjolive le réel. Si l'imaginaire colonial des années 1930 est bien réactivé, la réalité de l'après-guerre est passée par là : la confrontation des actualités filmées avec d'autres sources, iconographiques ou écrites, publiques ou privées, montre les ressorts d'une stratégie de communication.

Mots-clés : Algérie, guerre d'indépendance, école, cinéma, propagande, imaginaire

Abstract: On 3 October 1956, in the midst of the internationalisation of the Algerian war and the acceleration of the military pacification operations carried out by the French government, the *Pathé Journal* newsreels devoted a long report to Algeria. In order to justify France's age-old policy in Algeria and to establish a bridge between the two shores of the Mediterranean, the report is addressed to a young metropolitan schoolboy and embellishes reality. If the colonial imagination of the 1930s is reactivated, the reality of the post-war period has been here: the confrontation of filmed news with other sources, iconographic or written, public or private, shows the mechanisms of a communication strategy.

Keywords: *Algeria, war of independence, school, film, propaganda, imaginary*

L'enseignement de/et la guerre d'Algérie en France fait l'objet, depuis les années 2000, de nombreux colloques, table rondes, séminaires de formations, publications grand public, didactiques ou scientifiques dont nombre sont en accès

ouvert en ligne¹, jusqu'au tout récent rapport public de Benjamin Stora remis au président de la République sur « les questions mémorielles portant sur la colonisation et la guerre d'Algérie »². Le sujet est tout à la fois à la croisée d'interrogations sur l'enseignement du fait colonial, de questions dites « socialement vives »³ et des rapports entre histoire et mémoire – « l'histoire de la guerre d'Algérie », et « l'histoire des mémoires de la guerre », elles-mêmes devenues objet d'histoire⁴. Si l'on envisage ce triple aspect, l'année 2005 peut être vue comme symptomatique des relations entre débats sociaux et savoirs scolaires qu'a mises en lumière Laurence de Cock⁵. Ainsi le vote de la loi du 23 février 2005 sur les « aspects positifs de la colonisation » entraîne-t-il de vives réactions de professeur.e.s, du primaire à l'université, et une mobilisation qui débouche sur la création en Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH)⁶, au moment où des historiens s'interrogent sur les liens entre la colonisation et la société contemporaine française⁷, laquelle est touchée, en novembre de la même année, par une série d'émeutes urbaines qui ont poussé l'exécutif à instaurer des mesures de couvre-feu, une première en France métropolitaine depuis la guerre d'Algérie.

Dans la décennie 2010, le tournant est largement opéré dans les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire où la guerre d'Algérie, voire ses mémoires, y est prescrite, selon des angles d'approches divers, mais relativement fidèles à l'historiographie récente⁸.

Aborder en classe cette « guerre dont on a encore du mal, dans les deux pays, à regarder en face toute l'histoire et qui est toujours au centre de multiples enjeux et

¹ Par exemple Frédéric ABÉCASSIS, Gilles BOYER, Benoît FALAIZE, Gilbert MEYNIER et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon : ENS Editions, 2008, en *open access* depuis 2014 URL : <https://books.openedition.org/enseditions/1253>, consulté le 30/05/2021

² URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/278186-rapport-stora-memoire-sur-la-colonisation-et-la-guerre-dalgerie>, mis en ligne le 20 janvier 2021, consulté le 30/05/2021

³ Voir « Enseigner les questions socialement vives ». *Pastel, la revue académique d'histoire-géographie*, Toulouse, novembre 2018, 68p, URL : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/hgenc/pastel-ndeg9-enseigner-les-questions-socialement-vives>, consulté le 05/06/2021

⁴ Voir le site prolifique de Guy PERVILLÉ, « Pour une histoire de la guerre d'Algérie », qui publie près de 300 articles de 1976 à 2021 : <http://guy.perville.free.fr/spip/>, consulté le 05/06/2021

⁵ Laurence DE COCK, *Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015). Essai de socio-histoire du curriculum*. Thèse en Sciences de l'Education sous la direction de Françoise LANTHEAUME, Université Lyon 2, 2016, 585 p, URL : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2016/de_cock_l#p=0&a=title, consulté le 29/05/2021

⁶ Association fondée en juin 2005 sous l'impulsion des universitaires Gérard NOIRIEL, Michèle RIOT-SARCEY et Nicolas OFFENSTADT, qui compte pour membres de nombreux collègues de l'enseignement secondaire.

⁷ Nicolas BANCEL, Pascal BLANCHARD, *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : Éditions La Découverte, 310 p. Un ouvrage qui ouvre de nombreuses joutes entre historiennes et historiens du fait colonial, qu'on peut suivre de façon dépassionnée sur le site <http://etudescoloniales.canalblog.com/>, revue en ligne qui « encourage les savoirs et les recherches consacrées à l'histoire coloniale et post-coloniale, à l'histoire des constructions mémorielles et des immigrations d'origines coloniales ».

⁸ On peut ainsi se référer au BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015 pour le cycle 4 du collège ; au BOEN n°1 du 22 janvier 2019 pour les programmes de Première générale et technologique ; au BOEN spécial n°8 du 25 juillet 2019 pour les programmes d'histoire-géographie de Terminale d'enseignement général et technologique et le programme de spécialité HGGSP de Terminale ; au BOEN spécial n°1 du 6 février 2020 pour les programmes de Première et Terminale préparant au baccalauréat professionnel. Parfois ces textes prescriptifs sont accompagnés de « ressources d'accompagnement » en ligne, avec plus ou moins de bonheur. C'est ainsi qu'à ce jour pour les programmes d'histoire de Première générale publiés le 22 janvier 2019, une seule des « fiches-ressources » promises par le ministère est en ligne, concernant le quart du programme et toujours aucune ressource d'accompagnement n'est proposée pour la classe de Terminale, générale et technologique en histoire.

conflits mémoriels »⁹ ne va donc pas sans poser bien des questionnements¹⁰. Entrer par la chronologie ? Par l'image ? Par la vision qu'en ont les contemporains ? Mais alors lesquels ?

Le Musée National de l'Éducation (MUNAÉ) a récemment mis en avant une approche originale pour enseigner l'histoire et les mémoires franco-algériennes à travers le prisme de l'école¹¹. C'est dans cette perspective que nous suggérons d'aborder la guerre d'Algérie par le truchement de la rentrée des classes de 1956. Car, comme le précise Christine Mussard « le temps de la rentrée fait événement [et c'] est à partir de 1956 que l'école préoccupe l'ensemble des acteurs de l'administration civile et militaire, alors que les opérations de "pacification" s'étendent, militarisant l'ensemble du territoire »¹². Entendons ici, dans la proposition qui suit, « événement » non au sens positiviste du terme mais tel que Jacques Revel l'envisage.

Partons d'une source filmique – qui eut été honnie par un Seignobos ! - pour analyser « l'événement contemporain, sa structure, ses mécanismes, ce qu'il intègre de la signification sociale [...] pour tenter d'approcher le fonctionnement d'une société à travers les représentations partielles et déformées qu'elle produit d'elle-même »¹³. Partons d'une séquence des actualités cinématographiques Pathé d'octobre 1956, « À un jeune Français (l'Algérie) »¹⁴. Dépassons « l'usage naïf » d'une lecture au premier degré, car si leur vocation « était de faire écho à l'immédiat », toutes sortes de contraintes de productions, d'impératifs idéologiques, de contextes nationaux particuliers l'ont « dirigé vers un autre sens, à l'opposé du simple événement [...]. On voit s'y mettre en place des représentations, un imaginaire, des modèles référentiels de la réalité politique et sociale, qui continuent d'alimenter notre système interprétatif de la réalité qui nous entoure »¹⁵.

Partons de ces images qui, comme des poupées russes, s'imbriquent dans l'imaginaire des contemporains, en puisant dans celui d'un passé plus lointain, tout en nourrissant celui des générations suivantes, et confrontons-les aux sources de l'époque¹⁶. Faisons de ce dialogue entre sources un cas d'école méthodologique, en

⁹ Gilles MANCERON, « La guerre sans nom ». *Textes et documents pour la classe* n°994, Poitiers : Scénen/CNDP, 15 avril 2010, p. 13.

¹⁰ Questionnements au cœur du tout dernier colloque en date sur le sujet, organisé par Anne SCHNEIDER et Clarisse CHEVALIER, *Enseigner et transmettre les mémoires de la Guerre d'Algérie. Enjeux, ouvertures, interdisciplinarité*, (Caen, 7-8 octobre 2020) présenté sur le site de la MRSN et accompagné de captation vidéo de conférences, URL : <https://mrsn.hypotheses.org/5164>, consulté le 05/06/2021.

¹¹ Le MUNAÉ a ainsi organisé une exposition intitulée « L'école en Algérie, l'Algérie à l'école », d'avril 2017 à avril 2018, complétée par un webdocumentaire, en collaboration avec le réseau Canopé, « L'Algérie et son école : les mémoires en question » (<https://www.reseau-canope.fr/algérie/#0-Accueil>). Deux publications y sont associées : celle de Jean-Robert HENRY et Florence HUDOWICZ, *L'école en Algérie, l'Algérie à l'école, de 1830 à nos jours*, Canopé/MUNAÉ, 2017, 110 p et un dossier pédagogique conséquent, publié en septembre 2019 et téléchargeable, URL : https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/2019_dossier_pedagogique_algerie.pdf

¹² Voir dans ce numéro, Christine MUSSARD, « La rentrée des classes, un événement dans la guerre d'Algérie », *Tsingy*, n°24, 2021, pp. 13-24.

¹³ Jacques REVEL, cité par Christian DELPORTE et Annie DUPRAT, *L'événement. Images, représentations, mémoires*. Créaphis, 2003, p. 6.

¹⁴ Fonds Pathé, référence 1956-40-13, storyboard de la séquence projetée intitulée « À un jeune Français », *Pathé Journal* du 3 octobre 1956, 2'37''

¹⁵ François DE LA BRETÈQUE, « Les actualités filmées françaises ». *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°50, 1996, p. 137

¹⁶ Patrick MOUGENET, « Les actualités cinématographiques. Approche méthodologique d'une source de l'Histoire », URL : <http://www.cinema-et-histoire.fr/seance-cine/actualites-filmees/approche-methodologique/> , 2014, consulté le 07/06/2021

tenant comme point de départ une source filmique très prisée du grand public. Confrontons-la avec d'autres matériaux de l'histoire, écrits ou iconographiques : archives publiques (courriers administratifs, statistiques, débats au Parlement, articles de presse...) ou privées (lettres, journaux de bord, témoignages...) afin d'en faire mieux apparaître son originalité ou sa représentativité.

Cette actualité cinématographique du 3 octobre 1956 ne relèverait-elle pas aussi d'un second cas d'école ? Celui d'exposer à des centaines de milliers de personnes, après deux reportages récréatifs sur la mode et le spectacle *Holiday on Ice* donné au Palais des Sports de Paris, des représentations de l'Algérie qui intègrent la mémoire collective, puisent à plusieurs échelles temporelles de leur imaginaire, construit *a minima* depuis les années 1930, entre réalité et déni ? L'année 1956 voit en effet l'intensification des opérations militaires liées aux « événements d'Algérie ». L'Assemblée nationale vote le 12 mars les « pouvoirs spéciaux » au gouvernement Guy Mollet. L'article 5 stipule que « le gouvernement disposera en Algérie des pouvoirs les plus étendus pour prendre toutes les mesures exceptionnelles commandées par les circonstances, en vue du rétablissement de l'ordre, de la protection des personnes et de la sauvegarde du territoire ». La décision de recourir à l'armée marque ainsi « un tournant dans le dispositif répressif du maintien de l'ordre »¹⁷. Le contingent est envoyé en Algérie, 200 000 jeunes des classes 1951 à 1954 sont rappelés et les appelés sont maintenus par décret au-delà de 18 mois. Les actualités filmées ont pour mission de justifier le maintien de l'Algérie dans le giron de la France, de rassurer et convaincre les familles du bien-fondé de la mobilisation des civils, dans une guerre qui jusqu'alors était essentiellement une affaire de militaires d'active.

Il s'agira ici, dans un premier temps, de présenter les ressorts de l'analyse d'une source de plus en plus étudiée par les vingtiémistes, et quasi omniprésente comme ressource pédagogique en classe : les actualités filmées. De présenter ensuite à la lecture et à l'exploitation d'autres sources primaires, de les contextualiser, les interroger, les mettre en perspective et les croiser à la précédente afin de stimuler le regard critique et parvenir à produire de la connaissance historique auprès des élèves, dans le cadre d'une démarche intellectuelle totalement libre et personnalisée des professeur.e.s, sans sacrifier à aucune mode pédagogique¹⁸.

I) « C'EST LA RENTRÉE DES CLASSES. NOUS VOUDRIONS QUE TA PREMIÈRE LEÇON FÛT CONSACRÉE À L'ALGÉRIE »

Utiliser une archive filmique comme point de départ, comme objet d'étude, et non comme simple illustration, nécessite de replacer les images dans toute la complexité d'une démarche scientifique : sourcer, contextualiser, corroborer. Selon Serge Bernstein, « le fait de travailler sur le XX^e siècle impose à l'historien de cette période de prendre en considération le cinéma. Il est impossible d'échapper à ce phénomène fondamental de la vie des sociétés contemporaines, et, par sa seule existence et la place qu'il occupe, il fait partie de l'étude du champ historique »¹⁹.

¹⁷ Muriel GODEAU, « 132 ans de présence française en Algérie », *Guerre d'Algérie. Mémoires parallèles*, *Le Monde* « Hors-série », Février/mars 2012, p. 46-59.

¹⁸ On peut à ce propos lire avec intérêt l'article de Christelle WIEDER, « La pédagogie des îlots bonifiés est-elle égalitaire ? ». *Revue GEF*, n° 2, août 2018, p. 65-75, également en ligne, URL : <https://revuegef.org/article/25/la-pedagogie-des-ilots-bonifies-est-elle-equalitaire>, consulté le 05/06/2021 Pour une présentation synoptique du corpus documentaire de ce dossier, voir l'annexe

¹⁹ Serge BERSTEIN, « Points de vue sur les rapports de l'Histoire et du Cinéma ». *Cahiers de la Cinémathèque*, n°35-36, 1982, p. 12.

Document irremplaçable qui renseigne sur la société, ses mythes, ses valeurs, ses problèmes, le cinéma reflète, met en scène, s'imprègne d'elle, et, en même temps, produit des représentations nouvelles. Complexe à utiliser, il doit être traité comme une source de l'histoire, qu'elle soit partielle ou partiale, exclusive ou parcellaire, il faut l'intégrer dans la démonstration historique.

A. Autopsie d'une source filmique : La presse cinématographique

Le *Pathé Journal* est historiquement le tout premier journal d'actualités sur pellicule au monde, composé par le Français Charles Pathé en 1908. Sa rédaction est alors installée boulevard Saint-Denis à Paris, au-dessus d'une salle de rédaction simplement appelée « *Pathé Journal* ». À la fin des années 1950, son audience est forte : *Pathé journal* tire 344 copies en format standard 35 mm destinées à 1 700 salles et 162 copies en 16 mm projetées, sur plusieurs semaines, dans plus de 3 000 localités en France et en Outre-mer²⁰. En outre, une cinquantaine de copies, en versions françaises, flamande et allemande, est envoyée en Belgique et en Suisse, où le sujet de la guerre d'Algérie y est particulièrement sensible²¹. De même, de nombreux rushs peuvent être puisés par les rédactions de journaux filmés concurrents dont la diffusion est internationale : *Éclair Journal*, *Gaumont Actualités*, *Fox Movietone* et les *Actualités françaises*, détenues par l'État.

Les journaux filmés sont une catégorie à part entière du cinéma dont le cœur de métier est la production et la diffusion d'actualités. Chaque maison a sa propre histoire, ses méthodes de tournage, ses réalisateurs spécialisés et une pratique spectatorielle spécifique, dans son réseau de salles et de programmation. Les actualités, si elles ont longtemps constitué la première partie sinon le hors-d'œuvre du spectacle qui suivait, *le film*, sont quasiment venues à le concurrencer. En 1959, le journaliste allemand Walter Hagemann publie une enquête à visée sociologique menée dans les villes d'Allemagne de l'Ouest. Il montre que, sur 100 personnes interrogées, 82 sont satisfaites du contenu des actualités cinématographiques hebdomadaires, 79 en font leur objet préféré de la séance (qui compte un ou deux films, un court-métrage documentaire et/ou un dessin animé et des bandes-annonces), et 78 restent à la séance suivante si elles les ont manquées en arrivant en retard²².

Chaque journal cinématographique, indépendamment de la société qui le produit, se définit par quelques traits : parution régulière à intervalle court (hebdomadaire) ; longueur standard imposée de 8 à 30 minutes ; organisation interne non hiérarchisée qui juxtapose plusieurs sujets, la plupart du temps sans rapport les uns aux autres, la seule référence commune étant le présent proche. Entre le tournage et le montage, il faut un minimum de deux à trois jours pour développer, monter, sonoriser, tirer puis diffuser.

Dernier élément fondamental qui découle du décalage entre les faits tournés et leur découverte par les spectateurs l'écart peut être de plusieurs semaines dans les bourgs ou petites localités éloignées des grandes villes, en bout de circuit, le spectacle attendu sur les écrans n'informe pas : il confirme. Il illustre. En effet, les nouvelles sont déjà connues par voie de presse ou à la radio (plus de 8.5 millions de

²⁰ Marcel HURET, *Ciné Actualités. Histoire de la presse filmée. 1895-1980*. Paris : Henri Veyrier, 1984, p. 158.

²¹ Amiri LINDA, « Les espaces de voisinage dans les conflits de décolonisation : le cas de la Suisse pendant la guerre d'indépendance algérienne ». *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°97-98, 2010/1-2 p. 50-57 et, Jean-Léonce DONEUX, Hugues LE PAIGE, *Le Front du Nord. Des Belges et la guerre d'Algérie (1954-1962)*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 1992, 262 p.

²² Gianni HAVER, *Les lueurs de la guerre : écrans vaudois 1939-1945*. Lausanne : Payot, 2002, p. 249.

postes résonnent dans les foyers ou les automobiles en 1954)²³, encore très peu à la télévision (442 400 postes en 1956)²⁴.

B. Traitement d'une source filmique : un discours orchestré sur l'Algérie de 1956

Les images ne sont pas la preuve d'un événement : elles sont une des représentations possibles de l'événement, « on peut même se demander, dans certains cas, s'il y aurait une conscience historique sans leur présence »²⁵. La difficulté, au regard d'autres sources historiques, est que chaque image, commentée, est elle-même suivie et précédée d'une autre image commentée. C'est là que peut commencer la manipulation, lorsqu'est introduit un excès de dramatisation, rendu par le montage et la sonorisation.

1) Analyser le story-board, les lieux de tournage et le montage final

Conçu comme une notice technique, le story-board s'adresse à toute la chaîne de production puisqu'il précise implicitement son intention : ce qui doit apparaître à l'image et à quel moment. Le document qui suit a vraisemblablement été composé *a posteriori*, puisqu'il contient les références de conservation du document, l'identité des auteurs du montage, sa durée finale, la date de prise de vue et, surtout, plan par plan, ce qui apparaît à l'image²⁶.

Le sujet démarre sur un jeune garçon métropolitain qui fait sa rentrée des classes. Il termine par des plans sur des enfants, de l'autre côté de la Méditerranée, qui font aussi leur rentrée scolaire. Entre les deux, plus de deux minutes s'écoulent et montrent, que « l'intervention de la France a donné [à l'Algérie] un avenir ». La preuve en images : visite guidée d'une Algérie moderne à la ville comme aux champs, au milieu d'une population bigarrée et pacifique, qui jouit de bons soins et d'éducation.

Le *Journal Pathé* du 3 octobre 1956 est composé de onze sujets pour une durée totale de 8 minutes et 18 secondes, soit une moyenne théorique de 45 secondes par sujet. Or, la séquence intitulée « À un jeune Français » fait à elle seule 2 minutes et 37 secondes. Qui plus est, elle intervient à la fin et en dehors du premier carton qui s'intitule « Horizons sur le monde », objet de brèves concernant des informations internationales, la politique intérieure française ou diverses informations sans enjeux, pendant 4 minutes 45 secondes, puis « L'âge de l'élégance », des défilés de mode pendant 1 minute et enfin le sujet sur l'Algérie. Celui-ci se termine par deux phrases qui s'adressent explicitement au spectateur, par le truchement du jeune écolier : « C'est à vous qu'incombera demain le devoir de maintenir cette communauté. L'Algérie est pour ton pays une grande tâche humaine. Il faut la mener à bien. »

²³ Cécile MÉADEL, « 1954-1962 : quels programmes pour la radio ? ». Dans Michèle DE BUSSIERE, Cécile MÉADEL, Caroline ULMANN-MAURIAT, *Radios et télévisions au temps des "événements d'Algérie" 1954-1962*. Paris : L'Harmattan, p 149, note 1

²⁴ Marie-Françoise LÉVY, *La télévision dans la République des années 1950*. Bruxelles : Éditions Complexe, p. 221.

²⁵ Laurent VÉRAY, « Archives. Le réemploi des images d'archives ». dans Laurent GERVEREAU (dir), *Dictionnaire mondial des images*. Paris : Nouveau Monde Editions, 2006, p. 68.

²⁶ Pour disposer de ce document et du sujet filmé afin de faire travailler des élèves ou des étudiants, il est nécessaire de se rendre sur le site de Gaumont Pathé Archives (URL : <https://gparchives.com/>), de s'inscrire en précisant sa fonction d'enseignant, de chercheur ou de formateur. Ensuite, l'accès à la base de données est en principe autorisé par *Gaumont Pathé*.

DATE : 27 Sept. 1956

ORIGINE : montage P, J, SC

OPÉRATEUR :

LIEU DE PRISE DE VUE :

EXCLUSIF :

Nature du document conservé

nég. + marron ASP 49.

Détails du sujet

Langage en matres	Lumière et qualité de la photo	Détails plan par plan	Utilisations
75m.	GP	Enfant avec son cartable se préparant à entrer en classe Le jeune garçon s'installe à son banc dans la classe vide il sort de son cartable un livre de géographie qu'il ouvre du visage pensif de l'écolier des soldats en cantonnement, l'un d'eux écrit d'autres montent la garde paysages du désert (2 pl.) un arabe laboure avec des bœufs champ d'oliviers vignes, tracteurs, moissons une petite ville, rues, campagne tracteur au travail charrois cercrant une roue de bois bouchers, artisans d'ALGER: immeubles modernes marché aux fruits intérieur autobus et ses passagers dont 2 musulmanes voilées laborantine et malades à l'hôpital transfusion de sang pour un jeune garçon rentrée des classes la salle d'étude et ses élèves appliqués à écrire (Pl. pl. de leur sérieuse application)	
	VG		

Story-board « À un jeune Français (L'Algérie) »

3) Transcrire le commentaire de la bande-son

Enfin le commentaire, travaillé, composé, lu avec le ton, l'emphase et la musique appropriées qui conviennent, en fonction du message que l'émetteur souhaite faire passer. Qu'il traduise un moment grave, joyeux, austère, ou qu'il prodigue une leçon de choses, c'est lui qui fait d'abord l'objet de toutes les attentions de la censure. Ici, il est parfaitement conforme à ce que le gouvernement, les autorités militaires et le public, en octobre 1956, souhaitent entendre. Le commentaire confirme l'image projetée. Il apporte sa part d'authenticité, il homologue ce qui est censé être le réel.

« [Carton titre] À un jeune Français.

C'est la rentrée des classes, tu vas te remettre au travail dans un grand établissement moderne ou une très vieille école, peut-être même un simple baraquement. Tu ouvriras ton livre de géographie tout neuf, un livre bien différent de celui que feuilletait ton père : il y a beaucoup de changements dans le monde.

Nous voudrions que ta première leçon fût consacrée à l'Algérie. Là-bas tu as peut-être un grand frère qui monte la garde, lui pourrait peut-être te dire maintenant ce qu'est l'Algérie.

À l'âge du certificat d'études, on sait que ce territoire grand comme quatre fois la France était au début du siècle dernier un pays sans avenir. L'intervention des Français lui a donné un avenir. Et pas seulement en lui apportant la fertilité, mais en rassemblant ses populations si diverses.

Si tu te trouvais transporté tout à coup dans un village algérien, il ne te semblerait guère différent du coin de France de tes vacances. Tu pourrais voir tout autour du bourg les paysans s'affairer aux travaux de la moisson. Tu y verrais aussi à l'œuvre pas mal d'Européens, ce ne sont pas tous des colonialistes, mais des petits commerçants, des ouvriers, des employés, des artisans, comme il y en a tant entre Lille et Marseille. Quand tu auras à citer les grandes villes de France, n'oublie pas la quatrième : Alger. C'est une belle capitale, en plein essor, que pourraient envier bien des villes de la métropole. Au hasard de ses vastes artères et de ses petites rues, tu pourrais surprendre mille scènes qui prouvent l'existence et la solidité de cette communauté franco-musulmane que certains s'efforcent de détruire par la violence.

Ici, pas de discrimination raciale, pas de ségrégation. Européens et musulmans vivent sur un pied d'égalité. C'est cette fusion, cette communauté unique au monde qu'il faut préserver. Le meilleur symbole en est ce don du sang d'un Européen pour sauver la vie d'un jeune musulman, un écolier comme toi, peut-être, qui bientôt pourra se mêler aux 500 000 écoliers d'Algérie. Pense à lui, pense à eux en t'asseyant à ton pupitre, car c'est vous les jeunes de France et d'Algérie qui jouez le principal rôle dans le rapprochement des esprits et des coeurs. C'est à vous qu'incombera demain le devoir de maintenir cette communauté.

L'Algérie est pour ton pays une grande tâche humaine. Il faut la mener à bien ».

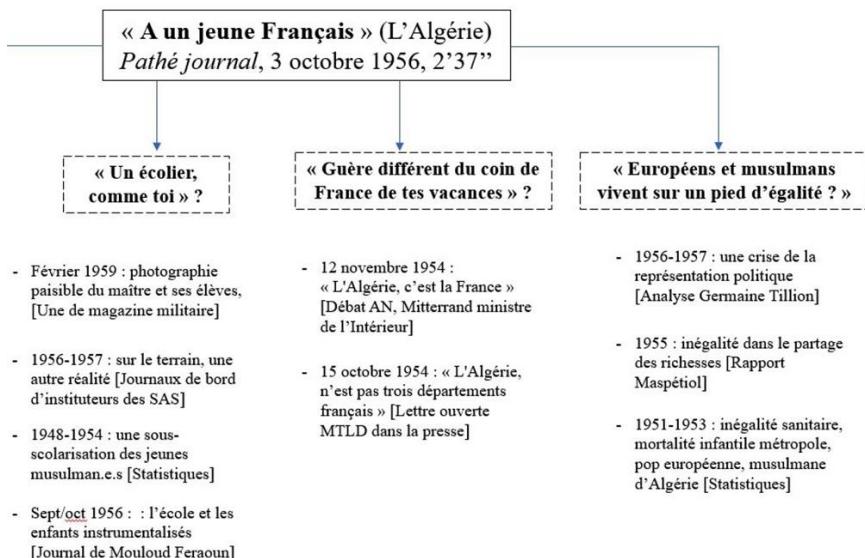


Photogrammes du sujet « À un jeune Français »

C. Pistes d'exploitation d'une archive filmique

Bien des possibilités d'exploitations et d'utilisation en classe comme en TD

peuvent être menées à bien à partir de cet extrait d'actualités cinématographiques²⁷. Le premier principe relève de la distanciation avec le document filmique. Le spectateur d'hier comme celui d'aujourd'hui tend à considérer les images dans un état de passivité : il regarde davantage qu'il analyse.



Liste des documents proposés et angles de confrontation possibles

Il est nécessaire d'amener les élèves et les étudiants à contextualiser les moments de la prise de vue et ceux de la diffusion. Une démarche qu'ils ont l'habitude de mettre en œuvre en cours d'histoire, mais qui peut leur paraître moins évidente pour une source filmique. Ensuite, afin de vérifier la bonne compréhension de son contenu, on peut prendre à chaud les idées, les commentaires, les remarques qui spontanément émergent d'une première projection et qu'on pourra réinvestir par la suite. Un biais pour en venir à interroger la mise en scène, qui permet de faire découvrir la part de l'information de celle de la scénarisation. La première est suggérée par le carton, le commentaire et son adéquation aux images. La forme donnée à l'extrait relève d'une prise de vue documentaire et par conséquent, nous lie quasi instinctivement, à un contrat de lecture qui relève de la caméra vérité. Dès que l'on met en exergue le ton de la voix du commentaire, la musique et les images qui y sont associées, se pose la question de l'évaluation de la fiabilité du document, de sa neutralité, de l'intentionnalité de ses auteurs. Ce qui nous fait revenir au contexte.

Enfin, après cette critique interne, il est fondamental d'inviter les élèves à réfléchir à ce qui pourrait permettre d'évaluer la fiabilité de l'extrait : la confrontation à d'autres documents, présentés ci-après de façon thématique.

²⁷ Voir par exemple les pistes pédagogiques proposées sur l'exploitation des actualités filmées de la Seconde Guerre mondiale, dans les Annexes (p. 126-141) de Patrick MOUGENET, « Une représentation de la guerre. Approche méthodologique des actualités cinématographiques de 1939 à 1945 ». Dans Vincent MARIE, Nicole LUCAS (dir), *Innover en classe : cinéma, Histoire et représentations*. Lyon : Éditions Le Manuscrit, Recherche Université, 2007, p 99-141.

URL :https://www.academia.edu/39124445/Une_repr%C3%A9sentation_de_la_guerre_Approche_m%C3%A9thodologique_des_actualit%C3%A9s_cin%C3%A9matographiques_de_1939_%C3%A0_1945

II) « SI TU TE TROUVAIS TRANSPORTÉ, TU POURRAIS VOIR... »

La fabrique, la distribution et la réception des actualités cinématographiques hebdomadaires font l'objet d'une surveillance bien avant 1954. Toutefois, assez libérale sous la III^e République et l'après 1945, le contrôle et la censure étatiques s'accentuent dès les premiers jours de la guerre d'Algérie.

A. *Éclair Journal* en 1939 : antériorité d'une œuvre propagandiste d'initiative privée

Dans les années 1930, la presse filmée fait l'objet d'un fort engouement, en particulier lorsqu'elles opèrent le tournant du cinéma parlant. Plusieurs dizaines de salles se spécialisent dans ce type unique de projections, les Cinéac, et ouvrent à Paris et dans les grandes villes de France et d'Europe. Un succès qui pousse certaines maisons de production, à l'instar d'*Éclair Journal*, à chercher des cofinancements en nouant des partenariats commerciaux avec des instituts publics, qu'elle soutient en retour en faisant œuvre de propagande. Ce que montre l'extrait du courrier de M. de Gioanni, directeur du Département économique et touristique d'*Éclair-Journal*, envoyé à M. André Julien, secrétaire général du Haut Comité Méditerranéen et d'Afrique du Nord, le 3 janvier 1939²⁸.

« Grands travaux, nouvelles lignes ferroviaires, aériennes ou transméditerranéennes, grandes cultures, productions industrielles, amélioration des conditions de vie, œuvre sociale etc. sont autant de chapitres qui peuvent servir de prétexte à la propagande Africaine et à la propagande Françaises. [...] Le magnifique instrument de diffusion qu'est ÉCLAIR-JOURNAL (...) qui ne rayonne pas simplement en France et dans les colonies françaises, mais encore dans les pays de langue française et à l'étranger [peut y contribuer] ».

B. Les actualités cinématographiques d'État : produire et diffuser des informations selon les exigences politiques du moment

Les *Actualités françaises*, équivalent public d'actualités cinématographiques privées comme *Pathé Journal* ou *Éclair-Journal*, sont très étroitement contrôlées par l'État. De nombreuses archives, à l'image du courrier qui suit, rendent compte de tournages de séquences destinées à être diffusées dans les salles pour soutenir la politique du gouvernement. Le reportage cinématographique en question, tourné en Kabylie, est destiné à soutenir le discours du président du Conseil Guy Mollet, à la suite du vote des « pouvoirs spéciaux » le 12 mars 1956. Le Colonel Ducourneau, chef du cabinet du ministre résident en Algérie, l'explique dans la missive qu'il envoie au général chef du service d'action psychologique, le 3 avril 1956.

« La société des Actualités françaises a été chargée par mes soins de réaliser dans les plus brefs délais une importante séquence filmée d'une durée de trois minutes qui sera diffusée dans tous les pays de langue française et sur les antennes de télévision française et étrangères. Cette séquence montrera à l'écran l'impérieuse nécessité de la présence en Algérie d'effectifs militaires nombreux. [...] J'ai l'honneur de vous prier de bien vouloir donner toutes instructions aux autorités qui vous sont subordonnées pour faciliter au maximum la tâche de ces cinéastes. En particulier, il me paraît nécessaire de les faire accompagner par un Officier pour les conduire sur les lieux de tournage choisis par le commandement qui correspondront de la façon la plus spectaculaire au scénario proposé ».

²⁸ Archives Nationales Pierrefitte, F/60/711, Haut-Comité méditerranéen, 1937-1939.

Alors même que « les événements d'Algérie » s'internationalisent (en septembre 1955, quinze pays arabes et asiatiques obtiennent l'inscription de la « question algérienne » à l'ordre du jour de l'Assemblée générale de l'ONU²⁹), il est notable de constater que les *Actualités françaises*, qui « restent au plus près de la doxa gouvernementale sur l'Algérie »³⁰, au-delà de leur diffusion en métropole et Outre-mer, sont envoyées à l'étranger, dans une vingtaine de pays et commentées ou sous-titrées dans une dizaine de langues différentes³¹.

C. Le Service cinématographique des Armées et la censure française interviennent dans la fabrication des actualités diffusées à Paris et en Algérie

À partir d'avril 1956, le Service Cinématographique des Armées (SCA), né au cours de la Grande Guerre, développe un centre de production à Alger. Il est chargé d'y tourner des films d'instruction militaire pour les appelés, sur place, mais aussi des films de propagande et d'actualités. Nombre de ses rushes sont repris par le pool des sociétés, publiques ou privées, de la presse filmée sans parfois qu'elles se doutent de leur origine ! Plusieurs centaines d'heures sont au total tournées, mises au service du discours français sur l'Algérie, lequel est variable au gré des stratégies politiques qui se muent en stratégies médiatiques. Ainsi de 1955 à 1958, le SCA d'Alger, s'il est sous le contrôle du service Action psychologique de la X^e Région militaire, opère assez librement pour les militaires ou les civils d'Algérie. À partir de 1958-1959 en revanche, il passe sous le contrôle direct de la Délégation du Gouvernement à Alger, aux ordres de la politique gaulliste. Sébastien Denis rapporte une conversation téléphonique qu'il a eue en juin 2003 avec Rocher Toche, monteur au SCA à partir de 1954, à qui revenait alors la responsabilité matérielle des coupes lors de séances de visionnage se déroulant en métropole :

*« La censure, c'est moi qui la faisais. En France, on nous envoyait une copie du film, et il y avait une commission de censure. Dans la commission, il y avait des militaires, des civils, il y avait pas mal de monde là-dedans. Une fois la projection finie, ils disaient à cet endroit-là on va couper ça, il faut couper à partir de là. On marquait sur un papier et ensuite j'avais la Moritone³² et on avait des ciseaux et de la colle. Et je vais vous donner le truc : on avait un tube de rouge à lèvres qu'on passait sur la piste son, pour qu'il n'y ait aucune parole qui reste sur la pellicule. On ne voyait pas la coupure, ça passait impeccable. J'étais le seul à m'en occuper, même si je tenais plusieurs fonctions. [...] Il y avait 20-25 personnes, des militaires, des policiers, tout un tas de gens que je ne connaissais pas. Moi j'étais à la cabine pour projeter, et eux dans la salle pour regarder. Je n'avais pas l'occasion de leur parler. Des fois on passait 3,4,5 fois un film, ils notaient les passages. Quand je n'étais pas là, ils attendaient que j'arrive pour faire la censure, alors on faisait ça huit jours par mois »*³³.

²⁹ Sylvie THENAULT, *Algérie : des « événements » à la guerre. Idées reçues sur la guerre d'indépendance algérienne*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2012, p. 89-95.

³⁰ Sébastien DENIS, *Le cinéma et la guerre d'Algérie. La propagande à l'écran (1945-1962)*. Paris : Nouveau Monde Éditions, 2009, p. 59-60.

³¹ Jeanne et Charles FORD, *Le cinéma et la presse, 1895-1960*. Paris : Armand Colin, Kiosque, 1962, p. 232.

³² Nouveau modèle de table de montage, utilisée depuis les années 1940 en France. À la différence de ses concurrentes, elle est équipée d'un dispositif de projection qui permet de voir immédiatement sur écran le travail réalisé pendant les séances de montage.

³³ Sébastien DENIS, « Métaphores cinématographiques en situation coloniale. Le cas de la censure française en Algérie (1945-1962) ». *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze* [En ligne], 48 | 2006, mis

III) « UN ÉCOLIER COMME TOI »

Depuis la fin du XIX^e siècle, un des motifs avancés par la France colonisatrice est sa « mission civilisatrice ». Elle constitue le cœur de l'idéologie et de la rhétorique coloniale : éduquer, soigner, convertir - ou, pendant républicain, libérer. Dès lors, une production massive d'images représentant l'école, le maître métropolitain et les élèves « musulmans », vont nourrir tout un imaginaire populaire de « l'œuvre » française aux colonies : lithographies dans la presse, représentations sur buvards, dessins de manuels scolaires, cartes postales, dessins de presse, d'images d'Épinal, photographies...³⁴.

A. La diffusion massive d'images paisibles en pleine opération de « pacification »

« Sans aucun doute, l'école servit d'affiche de propagande à la France coloniale »³⁵. Propagande car jusqu'en 1939, l'armature scolaire est faible, voire inexistante dans les campagnes. Le système d'enseignement est binaire, et il faut attendre 1946 pour faire cesser la partition, celle qui faisait que petits « musulmans » et Européens fréquentaient des écoles distinctes. L'univers visuel que le public doit désormais imprimer, tout particulièrement les appelés, est celle d'un maître dans une classe dite mixte. La revue militaire *Bled* (voir illustration page 122), tirée de 300 000 à 350 000 exemplaires chaque semaine, de 1955 à 1962, montre que l'armée mène une vigoureuse campagne de scolarisation. De même dans la presse magazine métropolitaine où cette imagerie est convoquée à un moment où « la priorité de l'information ne laisse aucun doute : dès 1956, l'affaire algérienne détermine et scande la vie intérieure française »³⁶. On y présente des conditions d'enseignement similaires à la métropole, donc idéales : grande salle lumineuse, matériel de classe flamboyant neuf, élèves attentifs.

B. Les écoles ouvertes depuis 1955 : une réalité moins angélique que la vision décrite aux actualités

C'est à partir de la fin de septembre 1955 que Jacques Soustelle, gouverneur général de l'Algérie, crée les SAS, sections administratives spécialisées, afin tout à la fois de pallier la sous-administration française en matière de soins et d'éducation dans l'Algérie rurale, mais aussi de nouer des liens avec la population algérienne. Ce rôle accru de la présence française à partir des « pouvoirs spéciaux » de mars 1956 leur assigne un objectif militaire : contrôler les populations en les recensant et pouvoir obtenir des renseignements voire des ralliements. Si l'école devient de fait instrumentalisée, elle permet aussi la scolarisation de jeunes garçons et filles analphabètes, et à certains appelés d'échapper aux opérations de répression que nombre d'entre eux réprouvent.

Parmi eux, Stanislas Hutin qui, après avoir effectué son service militaire de

en ligne le 01 février 2009, consulté le 31/05/2021. URL : <http://journals.openedition.org/1895/338>

³⁴ Gilles BOYER, Pascal CLERC, Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon : ENS Éditions, 2103, 160 p. et l'album documentaire de Didier DAENINCKS, *L'école des colonies*. Paris : Éditions Hoëbeke, 2015, 136 p.

³⁵ Marc MICHEL, « L'école ». Dans Jean-Pierre RIOUX (dir), *Dictionnaire de la France coloniale* Paris : Flammarion, 2007, p. 577-58.

³⁶ Benjamin STORA, « Quelques images fixes d'une fin d'empire ». Dans *Images et colonies. Iconographie et propagande coloniale sur l'Afrique française de 1880 à 1962*. Nicolas BANCEL, Pascal BLANCHARD, Laurent GERVEREAU, Paris : BDIC/ACHAC, 1993, p. 257.

13 mois à Madagascar, est maintenu sous les drapeaux. Jeune séminariste, il est alors envoyé en Algérie, chargé d'assumer les fonctions de maître d'école, il tient un journal de bord de novembre 1955 à mars 1956.

« 3 janvier 1956.

Le commandant de compagnie ouvre une école et un dispensaire dans l'ancienne épicerie. Je suis nommé instituteur, ainsi que Jean C. Le premier jour, j'enregistre une cinquantaine de présences. Nous irons jusqu'à soixante-cinq, tous à peu près fidèles. Les conditions d'installation sont des plus précaires. L'école étant détruite, nous nous installons dans une maison sans fenêtre. Il faut donc laisser les portes ouvertes si l'on veut avoir de la lumière ; résultat, impossible de chauffer. Le feu que nous faisons dans un vieux poêle qui fume n'a guère qu'un effet psychologique. Certains jours, nous claquons des dents et c'est pitié que de voir les mignonnes frimousses qui me regardent avec de grands yeux désespérés : 'M'sié, je suis froid ; la main n'écrit pas'. Nous allongeons les récréations pendant lesquelles nous les faisons remuer le plus possible. Hier ils m'ont appris à poser un piège pour les oiseaux. [...] Un jour, en pleine classe, la lumière tout à coup s'assombrit. Je regarde vers sa seule source, la porte, et, dans l'embrasure, j'aperçois deux grands gaillards en djellabah foncée qui me regardent et me font signe de continuer. J'ai cru mon heure venue, et que ces deux fellaghas, tout de suite imaginés comme tels dans ma peur, étaient là pour régler leur compte avec la culture française. Après m'avoir écouté, quelques instants, ils sont repartis, dans le plus grand silence. Quelques jours après, un tract maladroitement écrit et accroché non loin de l'école à un tronc d'arbre nous remerciait de faire de ces gosses "de bons petits fellagahs" ».

Un second rapporte l'expérience du jeune instituteur dans le civil Jean Mancini, qui, arrivé avec son régiment d'Infanterie alpine en 1956, est rapidement retiré du « maintien de l'ordre » pour œuvrer à la scolarisation dans les villages.

« 1^{er} janvier 1957.

On est venu me récupérer en pleine opération pour que j'ouvre une école au barrage des Cheurfas (Oranie). L'enseignement s'adressera uniquement aux jeunes Musulmans. Une vaste tente est installée. À l'intérieur, les bureaux s'alignent très scolairement. Livres et cahiers me sont livrés. Je suis prêt

5 novembre 1957

7 heures du matin. Alors que le soleil éclaire de ses feux le barrage des Cheurfas, je descends à mon école. Les battements de mon cœur sont un peu rapides. Combien aurai-je d'élèves. Il est encore tôt. Il fait froid. Je décide de jeter un dernier coup d'œil à ma classe

Agréable surprise, les militaires de la 10^e Compagnie, sans rien dire, ont installé un immense poêle qui, malgré l'heure matinale, ronronne déjà. 8 h 30. Je sonne la cloche - en fait deux douilles d'obus joliment polies et accrochées à une potence [...]. Un groupe d'enfants est là. Combien ? Sept ! Je suis terriblement déçu.

Malgré tout, la classe commence. Mes sept kamikazes ne sont jamais allés à l'école et ne parlent pas le français. Ils sont assis, là, leurs yeux brillants scintillent dans la semi-obscurité de la tente »³⁷.

³⁷ Benjamin STORA, Tramor QUEMENEUR, *Algérie 1954-1962. Lettres, carnets et récits des Français et des Algériens dans la guerre*, Paris : Les Arènes, 2010, p 34

C. Une scolarisation foncièrement différenciée

« Un jeune musulman, un écolier comme toi, peut-être, qui bientôt pourra se mêler aux 500 000 écoliers d'Algérie » : s'emparer de statistiques est important concernant le phénomène de la scolarisation et son corollaire, l'alphabétisation. Seul un plan de rattrapage scolaire lancé à partir du début des années 1950, vingt ans après l'exposition coloniale de 1931, parvient à scolariser davantage de jeunes « musulmans (et) musulmanes » des campagnes. Car jusque-là, les enfants d'Européens urbains sont scolarisés. Mais sans mixité. En 1948 est abolie la distinction entre écoles européennes et « écoles spéciales indigènes ». Non sans mal : en 1954 la guerre débute. À la rentrée 1956, le FLN fait pression sur les familles rurales pour que les enfants n'ailent pas dans les nouvelles écoles de campagne et le déplacement de deux millions de personnes par l'armée française ne facilite pas la fréquentation des classes. Mais alors, qui sont les « 500 000 écoliers d'Algérie » évoqués dans le sujet de Pathé Journal ? Les statistiques suivantes montrent qu'ils ne correspondent pas à ceux que le discours officiel entend faire croire : de jeunes « musulmans ».

En 1948	Savent écrire l'arabe	Savent écrire le français
Garçons «musulmans»	9 %	5.5 %
Filles «musulmanes»	2 %	1.4 %

En 1954	Sont scolarisés dans l'enseignement primaire public		Sur 5 096 inscrits à l'Université d'Alger	
Garçons «musulmans »	225 000	22 % des garçons « musulmans »	481	Soit 10 % des inscrits 1% de leur génération
Filles «musulmanes»	82 000	8 % des filles « musulmanes »	22	

La scolarisation des musulmans³⁸

D. L'école et les enfants instrumentalisés par les deux camps en 1956

Né en 1913 dans les montagnes de Haute Kabylie d'une famille paysanne pauvre, devenu instituteur à l'âge de 22 ans, écrivain algérien de langue française et ami de Camus, directeur d'école de Fort-National à proximité de Tizi Ouzou lorsque la guerre éclate, Mouloud Feraoun est un acteur et un observateur privilégié de la guerre en Kabylie³⁹. Avant d'être assassiné avec cinq de ses collègues par un commando de l'OAS le 15 mars 1962, quatre jours avant le cessez-le-feu, méfiant à l'égard du FLN mais favorable à l'indépendance, il consigne clandestinement, sur des cahiers d'école, un journal qu'il tient entre le 1^{er} novembre 1955 jusqu'à la veille de son assassinat⁴⁰.

³⁸ D'après Hubert DESVAGES, « La scolarisation des musulmans en Algérie (1885-1962) dans l'enseignement primaire public français. Étude statistique ». *Cahiers de la Méditerranée*, 1972, n° 4, p. 55-72.

³⁹ Sylvie THÉNAULT, « Mouloud Feraoun. Un écrivain dans la guerre d'Algérie ». *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°63, 1999, p. 65-74.

⁴⁰ Mouloud FERAOUN, *Journal 1955-1962*. Paris : Éditions du Seuil, Collection Méditerranée, 1962, p. 151.

En septembre 1956, il se fait l'écho de l'instrumentalisation des écoliers par le FLN d'un côté, l'armée française de l'autre. Une réalité bien éloignée de l'image sereine et sanctuarisée de l'école que donnent les actualités filmées.

« 30 septembre [1956].

Le tract sur la grève des écoliers circule. Des télégrammes de menaces parviennent à la mairie : on menace les parents, on menace les maîtres. Des réquisitions d'élèves sont ronéotypées à l'avance.

6 octobre

Jusqu'ici nous avons eu de 28 à 65 élèves dont 22 Français sur un total de plus de 500 que nous devions recevoir. Les réquisitions, prières ou menaces n'ont pas abouti. La situation est identique partout ailleurs ou peu s'en faut. Tout le monde suit le F.L.N. au doigt et à l'œil et l'on ne peut à vrai dire affirmer que ce soit uniquement la peur ou uniquement le patriotisme qui commandent cette obéissance aveugle. Aveugle, car enfin, cette grève des écoliers est néfaste. Comment le nier ? Comme sont néfastes d'autres excès dont j'ai eu connaissance. Le régime de brutalité qui pèse sur nous tout en nous faisant souffrir dans notre chair arrivera paradoxalement à s'imposer à nous et nous l'accepterons de gaieté de cœur car il apparaîtra seul capable de mettre un terme à nos maux, dans son implacable confrontation avec cette autre force brutale que M. Lacoste appelle "de pacification" ».

IV) « GUÈRE DIFFÉRENT DU COIN DE FRANCE DE TES VACANCES »

Autre rhétorique communément convoquée : celle qui veut que l'Algérie, subdivisée en départements français depuis 1848 soit la France. Qu'à Alger, la différence soit aussi infime que si l'on était entre « Lille et Marseille », pas même exotique. Une pétition des colons d'Alger à la Chambre des députés en juin 1833 ne clamait-elle déjà pas : « *Alger est une colonie française, avoué et fondée par le Gouvernement [...] elle est une partie de l'empire qu'aucune force et aucune volonté ne peuvent en détacher. [...] Alger est donc une partie intégrante de la France* »⁴¹.

A. « L'Algérie c'est la France ! » ?

Après les massacres de Sétif, Guelma et Kherrata en 1945, les positions et les discours se radicalisent de part et d'autre autour de cette question. Suite à la trentaine d'attentats commis dans la nuit du 31 octobre au 1^{er} novembre 1954, coordonnés et revendiqués d'un sigle jusque-là inconnu, « FLN », François Mitterrand, ministre de l'Intérieur du gouvernement constitué en juin 1954 par Pierre Mendès-France, est à la manœuvre. Il emploie régulièrement l'expression « *L'Algérie, c'est la France* », pour justifier des opérations de maintien de l'ordre.

« Il se trouve que l'Algérie, c'est la France, parce qu'il se trouve que les départements de l'Algérie sont des départements de la République française. Des Flandres jusqu'au Congo, s'il y a quelque différence dans l'application de nos lois, partout la loi s'impose et cette loi est la loi française ; c'est celle que vous votez parce qu'il n'y a qu'un seul Parlement et qu'une seule nation dans les territoires d'outre-mer comme dans les départements d'Algérie comme dans la métropole.

Telle est notre règle, non seulement parce que la Constitution nous l'impose, mais parce que cela est conforme à nos volontés. (...) Il y a, dans l'histoire de

⁴¹ *Pétition des colons d'Alger à la Chambre des députés*. Paris : Imprimerie Selligue, 1833, 13 p. URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57884386/>, consulté le 08/06/2021

la République, assez d'exemples, de grands exemples, vers lesquels notre volonté doit se reporter dans les moments difficiles.

L'Algérie, c'est la France. Et qui d'entre vous, Mesdames, Messieurs, hésiterait à employer tous les moyens pour préserver la France ? »⁴².

B. « L'Algérie, n'est pas trois départements français » ?

C'est sur le plan des libertés et des droits refusés aux Algériens que répond le mouvement indépendantiste de Messali Hadj, alors en exil. Dans son numéro du 15 octobre 1954, *L'Algérie libre*, le journal du Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques (MTLD), adresse une « Lettre ouverte à M. le ministre français de l'Intérieur »⁴³.

« L'Algérie n'est pas trois départements français. Au demeurant, avez-vous jamais été accueilli dans vos visites officielles aux départements français de Bourgogne ou de Normandie par exemple par un gouverneur général ? Avez-vous jamais présidé une assemblée à double collège en Bretagne ou en Picardie ? Avez-vous jamais été reçu par des caïds aghas et bachagas aux burnous écarlates dans le Jura ou l'Aquitaine ? Avez-vous jamais été acclamé par des hommes asservis ou humiliés, spoliés ou expropriés, privés de toutes les libertés démocratiques et de tous les Droits de l'Homme sur leur culte et de l'étouffement de leur langue ? [...] Non Monsieur le ministre, ce spectacle accablant n'existe pas en France. Donc, Monsieur le ministre, vous n'êtes pas en France. Vous êtes en Algérie ».

V) « EUROPÉENS ET MUSULMANS VIVENT SUR UN PIED D'ÉGALITÉ »

Européens et non Européens ne vivent pas sur un pied d'égalité en Algérie. La situation quotidienne le montre, Mouloud Feraoun le modéré l'écrit dans son journal, l'éditorial de Léon Feix dans *L'Humanité* du 4 décembre 1954 le dénonce et l'ancienne résistante Germaine Tillion l'analyse.

A. Une inégalité politique, une crise de la représentation

En mars 1956, dans une tribune libre du bulletin de l'Association nationale des Déportées et Internées de la Résistance (ADIR), *Voix et Visages*, Lucienne Laurentie s'inquiète de voir que les statistiques données par l'Institut français de l'Opinion publique font ressortir l'absence totale d'opinion - sinon d'indifférence - sur le « problème algérien ». L'association demande alors à l'ethnologue Germaine Tillion, qui connaît bien l'Algérie pour y avoir passé une grande partie de son temps en mission scientifique entre 1934 et 1940, de donner un aperçu de ce qui s'y passe. Elle traverse de nouveau la Méditerranée et livre deux études, en octobre 1956 et janvier 1957, qui font l'objet d'une première publication par l'ADIR sous la forme d'une brochure réservée à ses adhérents, puis très vite par une maison d'édition parisienne engagée : les Éditions de minuit⁴⁴.

« Il existait en Algérie avant 1954 deux groupes d'électeurs : le Premier et le Second Collège. Chaque Collège avait le même nombre de représentants. Le Second Collège comprenait la plupart des électeurs musulmans ; le Premier Collège groupait les électeurs d'origine européenne, les électeurs autochtones

⁴² François MITTERAND, ministre de l'Intérieur, Assemblée Nationale, séance du 12 novembre 1954, *Journal officiel de la République française. Débats parlementaires. Assemblée nationale*, année 1954, n° 96, p. 4967-4968.

⁴³ Cité dans Alain RUSCIO (dir), *Encyclopédie de la colonisation française*. T. 1 A-B, Paris : Les Indes savantes, 2017, p. 96.

⁴⁴ Germaine TILLION, *L'Algérie en 1957*. Paris : Les Éditions de Minuit, Collection Documents, 1957, 124 p.

juifs et certaines catégories d'électeurs musulmans (en particulier les Anciens Combattants). Au dernier recensement électoral, 570 000 électeurs (correspondant approximativement à une population de 1 250 000 non-Musulmans et de 350 000 Musulmans) constituaient le Premier Collège, tandis que le Second Collège (avec 1 450 000 électeurs) aurait dû représenter la quasi-totalité de la population musulmane, soit plus de huit millions d'âmes. Il est facile d'en conclure que le vote d'un électeur du Premier collège avait, pour le moins, six fois plus de valeur que celle d'un électeur du Second collège ».

B. Une inégalité économique révélée par le rapport Maspétiol en 1955

En 1955, le gouvernement examine un plan d'investissements en Algérie, sur la base d'un rapport rédigé par une commission présidée par M. Maspétiol, conseiller d'État. En juin, ce Groupe d'Études des relations financières entre la métropole et l'Algérie lui remet un copieux rapport (dit « rapport Maspétiol ») de 255 p.⁴⁵. L'objectif est de déterminer les secteurs d'investissement à réaliser en Algérie, en particulier concernant le niveau de vie des populations qui, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, est fortement inégalitaire.

Population	Nombre	%	Activité	Revenu individuel annuel moyen en Francs
15 000	0.16		Classe aisée	1 160 000
595 000 dont 50 000 musulmans	6.64 soit 0.6		Classes moyennes	187 400
950 000 dont 510 000 musulmans	10.6 soit 5.7		Salariés, artisans, petits et moyens commerçants	89 800
1 600 000 tous musulmans	17.8		Musulmans des zones urbaines	46 000
5 840 000 tous musulmans	64.8		Agriculture traditionnelle	17 000

Repartition de la population et des revenus par individu en Algérie en 1954

C. Une inégalité sanitaire, qui touche les familles musulmanes⁴⁶

	En métropole	En Algérie	
		Population européenne	Population « musulmane »
1951	50	61	83
1952	45	57	85
1953	42	53	84

La mortalité infantile en Algérie, de 1951 à 1953 (nombre de décès d'enfants de moins d'un an pour 1 000 naissances vivantes).

Les observateurs notent tous que la misère ne cesse de grandir dans les campagnes algériennes. Qu'ils soient de jeunes français de métropole appelés, des instituteurs choqués de la situation, une Germaine Tillion en mission d'observation en 1955-1956, un M^{gr} Pinier évêque de Constantine, des médecins militaires : tous s'accordent sur l'extrême pauvreté et la situation sanitaire déplorable des populations musulmanes. Des faits qui relativisent le discours très positif des actualités.

⁴⁵ Archives nationales Pierrefitte, F/12/11802 Commerce et Industrie. Fonds divers (1940-1960). Consulter l'analyse de la situation en 1955 et les solutions proposées par ce rapport, sans les copieuses annexes URL : https://www.cvce.eu/obj/rapport_general_du_groupe_d'_etudes_des_relations_financieres_entre_la_metro pole_et_l'_algerie_juin_1955-fr-3e82e401-2f37-4251-b517-958a510d8b99.html, consulté le 01/06/2021

⁴⁶ Daniel LEFEUVRE, « L'Algérie en 1954, une société en crise ». *Historiens & Géographes*, n° 388, 2004, p. 273.

Conclusion

« Dépasser l'actualité. [...] Consentir aux faits. [...] renforcer le camp du savoir » : armés de ce triptyque décliné par Jean-Pierre Rioux⁴⁷ pour rendre intelligible la guerre d'Algérie, nous pouvons démystifier les discours de part et d'autre et rendre envisageable d'enseigner une histoire apaisée⁴⁸.

Alors qu'en 1956 « l'espace scolaire et la communauté des élèves entrent dans le champ d'action du FLN comme de l'État français »⁴⁹, les actualités filmées entretiennent une triple illusion : celle de l'instantanéité des faits visionnés (alors qu'ils remontent *a minima* à une semaine), celle de leur sincérité (alors que nul ne connaît la source des rushes qui ont servi à les monter) et celle de la vérité, puisque le commentaire omniscient de la bande-son éclaire, informe et clôture.

Pour ces raisons, il est nécessaire de connaître son matériau d'étude⁵⁰. Les actualités filmées obéissent à des rités de fabrication quasi immuables des années du cinéma parlant aux années 1960. Des sujets brefs, qui sont portés au rang d'événement dans des domaines dont la gamme est très limitée (regards sur le monde, la mode, le sport, les fêtes...) mais répétitive. La mise en image est très stéréotypée, dans les prises de vue comme dans la bande-son, musicale ou commentée. Une lecture critique en perspective s'impose et procède de quatre niveaux de lecture : inventorier les sujets présentés au public ; relier ensemble les sujets de chaque semaine et par année (pour déterminer les absences, les surreprésentations) ; les comparer à d'autres sources, visuelles ou non (pour repérer les pleins et les creux du discours) ; faire intervenir l'époque de réception elle-même, le contexte, média et historique.

Enfin, dès les années 1950 une réflexion approfondie sur les images et leur influence sur la perception du réel, tout particulièrement le cinéma, sont à l'œuvre. En 1958, l'acte fondateur de l'histoire culturelle du cinéma est posé en France par l'historien moderniste Robert Mandrou⁵¹, inspiré du regard sociologique, d'Edgar Morin⁵². Pour leur part, en 1959, le réalisateur Alain Resnais et la scénariste Marguerite Duras, ne sont dupes d'aucune fascination pour l'image :

« *Elle : J'ai vu les actualités.*
Je les ai vues.
Du premier jour.
Du deuxième jour.
Du troisième jour...
Lui : Tu n'as rien vu
Elle : ...du quinzième jour aussi [...]
Je n'ai rien inventé.
Lui : Tu as tout inventé »⁵³.

⁴⁷ Jean-Pierre RIoux, « Sur l'enseignement de la guerre d'Algérie ». Dans Mohammed HARBI, Benjamin STORA (dir.), *La Guerre d'Algérie. 1954-2004, la fin de l'amnésie*. Paris : Robert Laffont, 2004, p. 620-629.

⁴⁸ Raphaëlle BRANCHE, *La guerre d'Algérie : une histoire apaisée ?* Paris : Seuil, 2005, 449 p.

⁴⁹ Christine MUSSARD, *op. cit.* p 24.

⁵⁰ Hélène PUISEUX, « Du rite au mythe : les actualités ». *CinémAction* n° 65, « Cinéma et Histoire autour de Marc Ferro », 1992, p. 96-104.

⁵¹ Robert MANDROU, « Cinéma et Histoire ». *AESC* n°13/1, 1958, p. 140-149.

⁵² Edgar MORIN, *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie sociologique*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1956, 251 p.

⁵³ Dialogues de 8'14" à 8'50" du film d'Alain RESNAIS, *Hiroshima mon amour*, 1959, France : Argos Film, parution en Blu-ray en 2013.

RÉCENSIONS D'OUVRAGES

Idriss SOUNE-SEYNE, Ching-Wei CHANG & Nathalie WALLIAN. *La danse du lion dans la communauté sinoise réunionnaise et à Taiwan : étude des pratiques de médiation interculturelle.* Saint Denis : Presses Universitaires Indianocéaniques, 2019.

L'ouvrage se situe dans le prolongement du programme de recherche anthropo-sémiologique mené autour de ces objets culturels patrimoniaux que sont les arts martiaux ; le Karaté et le Moringue. Il est publié aux Presses Universitaires Indianocéaniques dont la ligne éditoriale consiste à valoriser sous expertise les productions de savoirs dans la zone de l'océan Indien, sous le prisme de la patrimonialisation, des identités et des médiations. Le lectorat visé cible autant les chercheurs en sciences du sport et en sciences de l'éducation que les amoureux de l'interculture bigarrée de l'Île de La Réunion

Les auteurs se donnent pour objet inédit l'étude de la Danse du Lion, danse sacrée originaire de Chine, à la croisée des arts martiaux (*Wu Shù*) et des arts du spectacle. Très présente à La Réunion, cette pratique corporelle signe l'identité collective de la diaspora chinoise issue de l'engagisme fin du XIX^e siècle et jusqu'en 1945. L'enjeu de cet ouvrage est de restituer les origines, les discours et les pratiques de cet art relativement confidentiel, à la croisée de deux territoires où cette pratique est manifeste ; La Réunion et Taiwan. Partant du constat selon lequel la communauté sino-réunionnaise opère une médiation (inter-)culturelle à l'adresse des nouvelles générations, la question est de comprendre comment s'opère cette circulation des savoirs dans un projet éducatif holiste ; quels sont les savoirs véhiculés et comment se structure cette microsociété de pratiquants ? En quoi la pratique de Danse du Lion signe-t-elle une identité spécifique prenant la forme intemporelle de représentation du monde et comment, en retour, caractériser la signature des origines de cette danse qui circule et se transforme dans ces différentes sphères culturelles ?

Les auteurs forment un triangle culturel et scientifique original qui croise les champs théoriques (anthropoculturel, sémiotique et didactique), les aires culturelles (La Réunion et Taiwan) et les analyses de pratiques et du discours de sujets sous le prisme de l'interculturel. Très richement illustré par des photographies et des documents d'archives rares, le document fait progressivement entrer le lecteur dans l'univers confidentiel des danseurs initiés. En donnant la parole aux intervenants Maîtres, soucieux de l'éducation de la jeunesse, les auteurs permettent de mieux accéder aux préoccupations contemporaines de la médiation de la culture des origines en contexte réunionnais.

L'ouvrage se déploie en huit chapitres. Après avoir défini la Danse du Lion aux origines des circulations et des migrations chinoises engagistes, le contexte réunionnais est dépeint au regard des enjeux de la médiation culturelle patrimoniale, de l'interculturalité et du métissage des cultures intrafamiliales. La question de la médiation interculturelle est positionnée au regard des concepts empruntés à l'anthropo-didactique, ce qui autorise une approche originale qui questionne les valeurs, la nature des savoirs et les modalités de circulation au sein de la communauté « sinoise ».

Le lecteur est ensuite directement plongé dans l'analyse d'une chorégraphie classique, le rituel de « La laitue au bout du pont » pratiqué à l'adresse des commerces. Tant la description fine des techniques corporelles que la traduction des termes servant à les désigner permettent d'accéder à la symbolique rituelle et sacrée qui charge la gestuelle et la chorégraphie mise en spectacle. Ce sont les modalités de la médiation d'une

chorégraphie par un Maître de danse qui sont questionnées sous le prisme du jugement des valeurs et des productions motrices porté par l'analyse des cours et par une séance commentée en autoscopie. L'étude du discours complétée par un entretien permet d'extraire les valeurs portées par le maître, lesquelles sont cristallisées sous forme de *pakua* thématisé organisé par dipôles. Le volet portant sur l'analyse vidéo permet au plus près de la pratique d'étudier les points d'attention du maître au regard de la forme technique comme de l'intention qui préside à l'activité du danseur, sans et avec la tête de lion. En mettant en évidence les postures typiques du lion, le réglage des distances dans la tension scénique, la synchronisation musicale et la quête d'un esthétisme martial, l'étude révèle les clefs de l'expressivité du lion ainsi que la présence au monde qu'il révèle. En passant d'une description externaliste image par image à une analyse toujours plus « embarquée » du point de vue du danseur, allant jusqu'à l'étude de l'évolution de l'effort physique selon les moments chorégraphiques, les auteurs permettent d'aller au cœur de la pratique telle que vécue par les acteurs.

Puis l'étude est déplacée dans un espace géographique fortement imprégné de la tradition : Taiwan. Au terme d'une immersion participante d'un an dans une communauté de pratiquant de Wu Shun de haut niveau, les différentes modalités de pratiques et d'entraînement sont décrites. En mettant en évidence le dilemme de tout Maître, pris entre la volonté de « transmettre la tradition et faire fleurir son art », l'étude prend en charge les débats contemporains qui irriguent toutes les pratiques traditionnelles, à la croisée des courants progressistes et traditionnalistes.

En sortant du folklorisme et du sentier battu des allants de soi et des stéréotypes culturels, cet ouvrage permet d'entrer dans le monde finalement assez ouvert mais confidentiel d'une communauté discrète, vigilante à la préservation des traditions, attentive aux aspirations de sa jeunesse et exigeante du point de vue des réussites auxquelles elle contribue. Loin des idées reçues qui figent le regard sur cette diaspora voire alimentent le rejet contemporain renouvelé par la pandémie, cet ouvrage permet de mieux comprendre les tensions, les ruptures et la diversité des racines qui façonnent et orientent les choix éducatifs des « Sinois » réunionnais. Son originalité tient tant à la difficulté à accéder à des codes et des rituels complexes (parfois oubliés ou mal interprétés), à l'exigence d'une observation participante qui sait analyser et se déprendre pour comprendre, et à la robustesse épistémologique et méthodologique qui croise les modes d'approche de façon pertinente et complémentaire. En questionnant la richesse de cet objet culturel patrimonial présent de façon discontinue dans le paysage réunionnais, il propose une contribution décisive à la compréhension des fondements culturels qui, incarnés par des institutions et des maîtres, perdurent dans le temps tout en façonnant la socialité d'une jeunesse somme toute composite mais attentive à la transmission de l'héritage des anciens.

Patricia Grondin, Université de La Réunion

Pierre-Éric FAGEOL, *Identité coloniale et sentiment d'appartenance nationale sur les bancs de l'école à La Réunion (1870-1946)*, Saint-Denis (La Réunion), Presses Universitaires Indianocéaniques, 2020, 280 p.

En choisissant de s'intéresser à la question du rôle de l'école dans la fabrication de l'identité coloniale et du sentiment national à La Réunion, Pierre-Éric Fageol, dans son ouvrage paru quelques mois avant le 75^e anniversaire de la loi du 19 mars 1946, qui a fait des *Quatre Vieilles colonies*, à l'initiative de leurs propres représentants, des départements d'outre-mer, fait œuvre utile tout en poursuivant un objectif ambitieux. Comment le projet scolaire de la Troisième République, qui vise à transformer les écoliers en « bons petits Français », comme l'ont établi les travaux de Jean-Pierre Chanet et d'Anne-Marie Thiesse, et dont l'auteur s'inspire, peut-il s'opérer à La Réunion, colonie française ? C'est ce à quoi tente de répondre le livre de Pierre-Éric Fageol, préfacé par Rebecca Rogers, spécialiste reconnue de l'histoire de l'éducation.

On comprend qu'un tel projet de recherche ne peut être réalisé sans limites et sans lacunes. Elles sont d'ailleurs explicitement soulignées et assumées par Pierre-Éric Fageol qui définit lucidement sa posture : « Pour notre propos, les faits retenus et analysés entre 1870 et 1946 demeurent certes parcellaires mais ont été choisis à l'aune d'un faisceau d'analyses et d'hypothèses partagées par les spécialistes de la question, tout en tenant compte de la spécificité de la situation coloniale réunionnaise ». Projet et questionnement vont retentir sur les limites d'étude avec des dates retenues qui correspondent aux prémisses de la Troisième République (1870) et de la fin de la période coloniale de La Réunion (1946). Ils vont également retentir sur les choix méthodologiques opérés, comme l'explique l'auteur : « Notre démarche consiste à asseoir certains "signifiants" relatifs à ce sentiment d'appartenance et à clarifier les indices de ces variantes particulières au sein de l'École réunionnaise. La compréhension des pensées et des discours exprimés suppose que l'on prenne en compte à la fois leur interdépendance et leur cohérence d'ensemble ». Sur le plan des sources, problème majeur pour les travaux menés en terrain colonial, et particulièrement en histoire de l'éducation, l'auteur mobilise, fort judicieusement, un corpus assez large : rapports divers, dont ceux des responsables de l'enseignement, conférences pédagogiques, manuels d'histoire et de géographie, discours de distribution des prix, bulletins de sociétés savantes, témoignages biographiques. Sommaire, liste de tableaux et graphiques, illustrations nombreuses, intéressantes et bien mises en valeur, notes abondantes, bibliographie raisonnée, dont il faut toutefois signaler l'absence surprenante de toute référence à l'histoire de l'école dans les trois autres *Vieilles colonies*¹, plusieurs pages d'annexes, avec une sélection de textes importants, index des noms de personnes, offrent une lecture stimulante. Les six chapitres, qui forment l'ouvrage, avec le choix des étapes chronologiques pour traiter l'ensemble de la période étudiée, permettent d'éprouver la pertinence de l'analyse de l'auteur.

Le premier mérite de ce livre, grâce à la clarté du style et au mode d'exposition choisi, est de permettre d'activer la vigilance du lecteur non averti sur une double légende. La

¹ Voir notamment Antoine Abou, *L'école dans la Guadeloupe coloniale*. Paris : Éditions caribéennes, 1990 ; Sylvie Farraudière, *L'école aux Antilles françaises. Le rendez-vous manqué*. Paris : L'Harmattan, 2008 ; Yvette Farraudière, *École et société en Guyane française. Scolarisation et colonisation*. Paris : L'Harmattan, 1989 ; André Lucrèce, *Civilisés et énergumènes. De l'enseignement aux Antilles*. Paris : L'Harmattan, 1981.

première c'est de continuer à croire que l'on n'a jamais enseigné l'histoire de La Réunion et de l'esclavage dans les écoles de la colonie. Pierre-Éric Fageol écrit fort justement à ce propos : « il semble que La Réunion ait dans ce domaine largement anticipé les instructions officielles si l'on en juge par la précocité de certains manuels et ouvrages érudits spécialisés sur l'histoire et la géographie de l'île ». En effet, c'est dès 1847, un an donc avant l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises, que les Frères des écoles chrétiennes font paraître, à l'usage des élèves de la colonie, leur manuel d'histoire et géographie, qui fait l'objet d'une version remaniée en 1856 pour être ensuite réédité en 1863². L'autre légende c'est celle qui continue à laisser croire que « nos ancêtres les Gaulois » serait « la » leçon qui aurait été dispensée sur les bancs des écoles de la colonie ; car comme le montre bien Pierre-Éric Fageol, dans plusieurs chapitres de son ouvrage, ce qui guide la politique scolaire n'est pas l'imposition automatique des programmes de la métropole mais au contraire leur adaptation.

Le second mérite de ce travail c'est l'analyse que développe Pierre-Éric Fageol du modèle assimilationniste mis en œuvre selon les modalités bien cernées par l'auteur à travers les différents chapitres développés. Toutefois gardons-nous de toute méprise. En effet, si au début de la décennie 1880, dans un contexte où se croisent, politique nationale avec des Républicains, si convaincus de l'excellence de « leur école », qu'il ne fait aucun doute pour eux que sa transplantation dans les colonies ne peut être que profitable à leurs populations, et dynamique locale avec les assimilationnistes qui triomphent à toutes les élections à La Réunion, on assiste à des mesures qui établissent l'unité d'enseignement entre la France et sa lointaine colonie cette dynamique connaît arrangements, ambivalences et failles. D'abord parce qu'elle n'implique pas automatiquement l'assimilation culturelle des enfants de la *population flottante*³, un aspect bien relevé par l'auteur, mais surtout parce que cette dynamique assimilationniste est sélective. En effet, l'enseignement primaire qui, bien que pilier majeur de l'édifice républicain en France, est exclu localement de la dynamique assimilationniste. Cet aspect, dont on entrevoit les effets à travers plusieurs chapitres du livre, aurait demandé à être plus affirmé et développé, particulièrement sur le rôle des instituteurs pendant l'entre-deux-guerres. Laissés-pour-compte des mesures assimilationnistes, les instituteurs vont agir comme groupe social, dont les principes empruntent aux idéaux acquis au Cours Normal et dans les liens qui unissent syndicalisme, avec la création réunionnaise du Syndicat National des Instituteurs (SNI) en 1936 et franc-maçonnerie, avec la loge de *L'Amitié*. La loi du 19 mars 1946, qui transforme les vieilles colonies en département, retenue par l'auteur comme borne supérieure de son travail, est l'aboutissement de ce processus.

Autant d'aspects qui, il est vrai, soulèvent les caractéristiques de la situation coloniale réunionnaise, culturelle et politique, où interagissent dans une dynamique complexe pouvoir central et société coloniale, avec le rôle de l'École dans l'évolution de cette situation. Une évolution dont l'histoire reste à écrire, et pour laquelle le livre rigoureux et clair de Pierre-Éric Fageol apporte une contribution décisive.

Raoul Lucas, Université de La Réunion

² Raoul Lucas, « Histoire de La Réunion, histoire enseignée à La Réunion sous la colonie », *Diversités*, n°178, 2014, p. 23-29.

³ Ce qualificatif, forgé par un administrateur colonial, désigne dans une même catégorisation, les populations blanches pauvres, les populations de couleur et les descendants d'affranchis.



Édition : 2nd semestre 2021
Code : PMC0924 (9 788906 202199)
ISSN 1998-9784



Sur la question de l'enseignement, *Tsingy* a déjà publié :

- Pierre-Éric FAGEOL, « Une impossible éducation plurilingue en situation coloniale : le créole sur les bancs de l'école réunionnaise avant la Grande guerre », *Tsingy* n°19, pp. 98-114.
- Pierre-Éric FAGEOL, « La valorisation de la petite patrie à La Réunion sous la Troisième République », *Tsingy* n°18, pp. 127-149.
- Célestin RAZAFIMBELO, « Formation et développement professionnel des enseignants des écoles primaires à Madagascar de 1896 à nos jours », *Tsingy* n°14, 2011, pp. 177-194.
- Frédérique ANDRIAMARO, « La scolarisation des filles en milieu rural à Madagascar : une question de genre ? », *Tsingy* n°10, 2009, pp. 107-116.
- Bénédicte GASTINEAU & Juliette RAFANJANIRINA, « Que nous disent les manuels scolaires de la vie à Madagascar ? », *Tsingy* n°6, 2007, pp. 103-106.
- Jacqueline Ravelomanana, « Les débuts de l'enseignement à Madagascar et son développement de 1820 à 1916 », *Tsingy* n°2, 2005, pp. 37-44.

Numéros thématiques publiés :

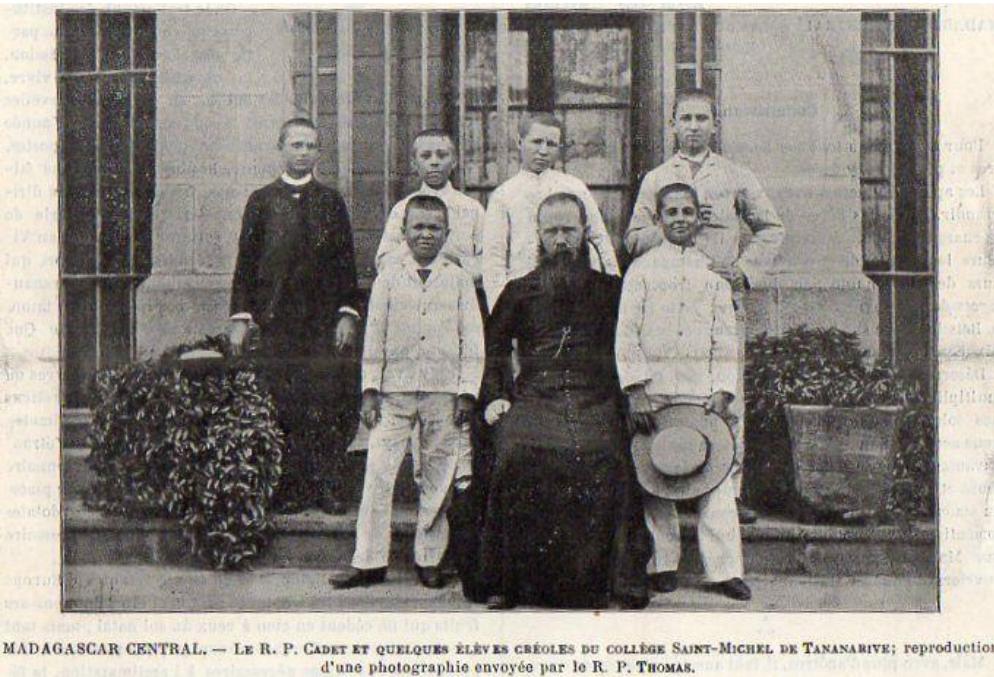
- Démographie à Madagascar (*Tsingy* n°4)
- Les femmes dans l'océan Indien (*Tsingy* n°5)
- Religions et Sociétés dans l'océan Indien (*Tsingy* n°7)
- « Dossier 1947 » (*Tsingy* n°8)
- Les Hommes et la Mer (*Tsingy* n°9)
- La violence dans les sociétés de l'océan Indien (*Tsingy* n°11)
- La côte Est de Madagascar (*Tsingy* n°12)
- Voyages et Missions dans le S. O. de l'océan Indien (*Tsingy* n°13)
- Madagascar et La Réunion, (*Tsingy* n°14 et n°15)
- Les migrations dans l'océan Indien (*Tsingy* n°16)
- Les hommes et la nature (*Tsingy* n°17)
- Le Mozambique (*Tsingy* n°18)
- Images et représentations des sociétés coloniales (*Tsingy* n°19)
- Patrimoines et Tourisme à La Réunion et dans l'océan Indien (*Tsingy* n°20)
- Economies et Sociétés depuis le début du XX^e siècle (*Tsingy* n°21)
- Les conflits dans le Sud-Ouest de l'océan Indien : 1^{ère} partie, le temps de la guerre froide (*Tsingy* n°22)
- Les conflits dans le Sud-Ouest de l'océan Indien : 2^{ème} partie (*Tsingy* n°22)

« TSINGY »

Les Tsingy sont une formation calcaire.
L'érosion forme des lames très fines de plusieurs mètres de haut, créant de véritables forêts minérales.

Les plus grands ensembles de Tsingy à Madagascar se trouvent dans l'Ouest (Bemaraha) et dans le Nord (Ankarana).

Voir photo d'arrière-plan de la couverture.



MADAGASCAR CENTRAL. — LE R. P. CADET ET QUELQUES ÉLÈVES CRÉOLES DU COLLÈGE SAINT-MICHEL DE TANANARIVE; reproduction d'une photographie envoyée par le R. P. THOMAS.

Le R.P. Cadet et quelques élèves créoles du collège Saint-Michel de Tananarive.
Photographie, vers 1910 (Collection privée)