

## 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 prodigués 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 désembouteiller. La science serait totalement embouteillée si les concepts ne migraient pas clandestinement »<sup>1</sup>.*

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 décoloniales<sup>2</sup>. 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'enseignement<sup>3</sup>, un prescrit à enseigner œuvrant à l'éducation et à la construction identitaire des élèves que ce soit dans les colonies ou en métropole<sup>4</sup>. La « mise en discipline des savoirs coloniaux »<sup>5</sup> 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 formation<sup>6</sup>.

La place accordée aux acteurs<sup>7</sup> et aux pratiques d'enseignement<sup>8</sup> ouvre notamment de nouvelles problématiques de recherche sur l'efficacité d'une école

---

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

<sup>2</sup> 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.

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

<sup>4</sup> Pierre-Éric FAGEOL, « Enseignement de l'histoire et construction identitaire en milieu indianoocéanique », 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.

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

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

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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 assimilatrice<sup>9</sup> en se basant le plus souvent sur les seules références « racistes » des chantres de la colonisation<sup>10</sup>. 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 éducatif<sup>11</sup> et une histoire des fondements didactiques et pédagogiques de l'enseignement colonial<sup>12</sup>. La circulation de modèles pédagogiques depuis les métropoles et entre les colonies interroge également les mobilités impériales<sup>13</sup> et le rôle des acteurs sur les stratégies éducatives coloniales dans une perspective transnationale<sup>14</sup> et transimpériale<sup>15</sup>.

Les recherches engendrées par les études postcoloniales et décoloniales<sup>16</sup> tendent enfin à montrer que le « legs colonial »<sup>17</sup> 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 étudiés<sup>18</sup>. Cela constitue spécialement un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les territoires d'outre-mer<sup>19</sup>, pour l'utilisation également des langues vernaculaires<sup>20</sup> où les enseignants se retrouvent le plus souvent démunis pour appréhender des questions encore considérées comme vives pour un certain nombre d'entre eux<sup>21</sup>. 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.

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

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

<sup>11</sup> 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<sup>e</sup> siècle ». *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010.

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> Pierre SINGARAVELOU, *Op. cit.*, p. 87-132.

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

<sup>15</sup> 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.

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

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

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> 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.

<sup>20</sup> 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.

<sup>21</sup> 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 Mussard<sup>22</sup> 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 « 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.

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

---

<sup>22</sup> 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 Minvielle, 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 »<sup>23</sup>, 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 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.

L'ensemble de ces articles interroge ainsi tout à la fois la « colonisation éducatrice »<sup>24</sup>, la mise en œuvre et les héritages de la mission civilisatrice<sup>25</sup>, les politiques éducatives et les acteurs qui les mettent en œuvre et les enjeux cognitifs actuels auprès des élèves<sup>26</sup>.

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

---

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

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

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

<sup>26</sup> 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).