

INTRODUCTION

Florence Wenzek, Pierre Guidi, Jean-Luc Martineau

L'euphorie à la sortie de la classe. C'est ce que donne à voir la photographie de couverture de cet ouvrage, prise en 1950 devant l'école publique de filles de Dar es Salaam, capitale de la colonie britannique du Tanganyika. Scène atemporelle ? Si on imagine aisément des enfants courir hors de l'école avec le même enthousiasme dans d'autres contextes, une telle scène est bien située historiquement. Elle est le signe de la timide amorce du développement de l'éducation scolaire en Afrique à la période coloniale. Si cette histoire est maintenant bien balisée, il reste de nombreux angles morts. Que sait-on des vécus des élèves passés dans les écoles coloniales, telles ces filles qui courent hors du bâtiment ? Que sait-on de ce qui se passait à l'intérieur des salles de classe ? Comment les États africains indépendants se sont-ils appropriés l'éducation coloniale ? Comment l'ont-ils ensuite transformée ? C'est à quelques-unes de ces questions que ce numéro cherche à répondre, en proposant de nouvelles histoires de la colonisation dans l'Afrique coloniale et postcoloniale ¹.

Dix ans après la parution des *Cahiers Afrique* n° 27, *L'École en situation postcoloniale* ², nous remettons l'ouvrage sur le métier avec cinq articles

-
1. Les auteurs de cette introduction remercient Elisa Prosperetti, dont les réflexions ont nourri ces pages.
 2. Labrune-Badiane, de Suremain et Bianchini, 2012.

qui témoignent à la fois de la continuité des travaux menés alors et de l'ouverture de nouveaux chantiers de recherche sur l'histoire de l'éducation en Afrique. Ils sont issus d'un séminaire tenu régulièrement entre 2017 et 2022 ainsi que d'une journée d'étude organisée le 9 mai 2019 à l'université Paris-Cité. Ces rencontres et ce numéro permettent ainsi d'approfondir une mise en réseau des recherches sur ce domaine par-delà les espaces linguistiques, travail mené parallèlement par d'autres collègues³. Si seule une petite portion des contributions a été conservée ici, elles témoignent du dynamisme d'une recherche en renouvellement qui s'ancre dans un champ historiographique déjà bien constitué.

L'ÉDUCATION EN AFRIQUE : UNE HISTOIRE EN RENOUVELLEMENT

À partir des années 1960 et jusqu'aux années 1990, les recherches historiques ont d'abord analysé les objectifs de l'éducation aux *xix^e* et *xx^e* siècles selon la perspective des missionnaires et des pouvoirs coloniaux. Travaillant sur les documents produits par ces derniers, elles ont étudié les relations entre évangélisation et éducation, la formation de personnels subalternes pour les administrations et les compagnies commerciales coloniales, ainsi que la volonté de conquérir les esprits et les cœurs des colonisés et des colonisées⁴. De rares travaux, cependant, ont très tôt analysé les dynamiques scolaires à l'œuvre au sein des sociétés africaines. Terence Ranger fait ici figure de pionnier. Son analyse, parue en 1965, des luttes menées dans le premier tiers du *xx^e* siècle par les colonisés et les colonisées pour le contrôle des écoles, de l'Afrique du Sud au Kenya, anticipe de plusieurs décennies les recherches entreprises à partir des années 1990⁵. Dans les années 1960 aussi, décoloniser l'histoire était un enjeu clé des indépendances. Il s'agissait de retrouver les passés précoloniaux puis de mettre en lumière la résistance des sociétés africaines face à l'esclavage et à la domination coloniale. Dans ce contexte, l'histoire de l'éducation visait à démontrer comment l'éducation coloniale était imposée aux populations conquises pour inculquer la culture et les valeurs des métropoles afin de perpétuer l'ordre colonial. Les écrits d'Abdou Moumouni ou de Walter

-
3. Plusieurs colloques ont donné lieu récemment à des publications collectives : Matasci, Jerónimo et Dores, 2020b ; Matasci, Jerónimo et Dores, 2020a ; Kallaway et Swartz, 2016. Les coordinateurs de ce volume ont eux-mêmes organisé un second colloque international intitulé « Narratives of education in times of colonization and decolonization in Africa (1920s-1970s) », les 4-5 mai 2021 à l'Université Paris-Cité. Les contributions sont réunies dans un ouvrage collectif dirigé par Ellen Vea Rosnes, Pierre Guidi et Jean-Luc Martineau à paraître aux éditions AEGIS-Brill (Leiden) en 2024.
 4. Altbach et Kelly, 1984 ; Bouche, 1974 ; Colonna, 1975 ; Foster, 1965 ; Mangan, 1988.
 5. Ranger, 1965.

Rodney sont, à cet égard, emblématiques ⁶. Avec d'autres, ils ont montré comment le racisme colonial avait structuré la démographie scolaire, les savoirs enseignés et les perspectives d'ascension sociale. Documenter et critiquer les objectifs, contenus et effets des éducations coloniales était, en effet, nécessaire en vue de façonner une nouvelle éducation africaine pour construire l'avenir des nations indépendantes ; il fallait décoloniser l'éducation pour décoloniser l'Afrique. Parallèlement, dans le prolongement des indépendances, des historiens comme J. F. Ade Ajayi soulignent plutôt dans leurs travaux en quoi l'école missionnaire, dès le milieu du XIX^e siècle, a fait l'objet d'un processus d'appropriation par les populations locales : bien avant de devenir l'école coloniale, elle aurait ainsi constitué le creuset d'une modernisation – en tout cas de mutations perçues comme telles – de la société yoruba nigériane par elle-même, dans un cadre précolonial encore souverain.

Dans les années 1980, les plans d'ajustement structurel imposés aux pays des Suds par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international ont conduit à une baisse conséquente des financements de la recherche ⁷. Le dynamisme scientifique des années 1960 et 1970 dont témoignent les écoles de Dakar, Dar es Salaam ou encore Ibadan a été grandement mis à mal. D'autre part, la place croissante de la recherche financée par des institutions internationales et des ONG, pour qui l'éducation est un élément clé du développement, a limité la variété des champs d'investigation. La recherche a été orientée vers l'élaboration de politiques pensées dans le cadre de l'agenda des donateurs. Les deux phénomènes sont liés, puisque la baisse des crédits publics pour la recherche a poussé les chercheurs à se tourner vers les bailleurs de fonds. Ceci, avec la multiplication de régimes politiques autoritaires sur le continent, a fortement réduit l'autonomie des chercheurs et chercheuses ⁸. Par ailleurs, si des recherches menées dans le but d'écrire des rapports d'expertise ont pu être utilisées au service de l'anthropologie, de la sociologie ou des sciences politiques, l'histoire ne fait pas partie des priorités des donateurs qui orientent la recherche vers des besoins pragmatiques à court terme. Il reste que, malgré ces contraintes, de nouveaux thèmes ont été investis ou pressentis par la recherche historique : les systèmes autochtones d'éducation, l'éducation islamique et les dynamiques sociales d'éducation, notamment, ont été étudiés, parfois avant les recherches menées en Europe ⁹.

6. Ade Ajayi, 1969 ; Ade Ajayi, 1982 ; Moumouni, 1964 ; Rodney, 1972.

7. Provini, 2019.

8. Lewis, 2002.

9. Ade Ajayi, 1982 ; Fafunwa, 1991 ; Sy, 1989.

À partir des années 1990 et de façon accélérée depuis les années 2000, l'attention s'est portée plus spécifiquement sur l'action, au niveau local, des groupes sociaux colonisés et colonisateurs dans l'établissement et le devenir des institutions éducatives. Cet intérêt a accompagné la tendance générale de l'historiographie sur l'Afrique qui, grâce au concept d'*agency* et au dialogue avec les *Subaltern Studies*, a tenté de dépasser la dialectique domination/résistance pour mettre au jour les négociations à l'œuvre dans la confrontation coloniale ¹⁰. Il s'est agi de comprendre comment, dans des relations de pouvoir inégales, les populations colonisées ont négocié et lutté pour augmenter leurs espaces d'autonomie dans des systèmes politiques hiérarchisés et ségrégués pour faire face à la pression coloniale. L'histoire de l'éducation a alors étudié les institutions éducatives en tant que « zones de contact » afin de dévoiler comment les populations sous domination coloniale se sont jouées ou accommodées des missionnaires et des administrations coloniales pour le contrôle des écoles et des savoirs, comment elles ont façonné de nouvelles identités et modifié les définitions de la respectabilité et de l'autorité ¹¹. Par conséquent, des acteurs et actrices clés précédemment négligés sont entrés en scène, parmi lesquels les élèves et les enseignants et enseignantes africains, ainsi que les parents et les communautés vivant autour des écoles ¹². Ces recherches ont permis d'éclairer d'un jour nouveau la place de l'éducation dans la structuration sociale, genrée et raciale des sociétés coloniales et d'analyser le rôle des groupes scolarisés dans les luttes de libération et la mise en place des États indépendants ¹³.

Très récemment, des travaux ont abordé l'éducation coloniale dans une perspective transnationale et transimpériale. Cette tendance est attentive à la porosité des espaces impériaux généralement traités comme des entités fermées. En se focalisant sur les circulations d'idées, de pratiques et d'acteurs, ainsi que sur les institutions transimpériales, ils documentent comment les politiques éducatives coloniales ont résulté d'échanges de savoirs et de pratiques entre les différents empires du monde dès le XIX^e siècle. Très attentifs aux échelles pertinentes dans lesquelles contextualiser leurs objets, ils ne proposent pas simplement une histoire « par le haut » mais analysent les connexions à l'œuvre dans des situations précises ¹⁴. Par ailleurs, comme pour d'autres champs de l'histoire de l'Afrique et dans la continuité d'une tendance amorcée à la fin des années

10. Cooper, 1994.

11. Summers, 2002.

12. Barthélémy, 2010, p. 8.

13. Barthélémy, 2010 ; Charton, 2002 ; Decker, 2014 ; Guidi, 2020 ; Healy-Clancy, 2014 ; Jézéquel, 2002 ; Labrune-Badiane, 2022.

14. Christiaens, Goddeeris et Verstraete, 2020 ; Matasci, 2023 ; Matasci, Jerónimo et Dores, 2021 ; Matasci, Jerónimo et Dores, 2020a ; Matasci, Jerónimo et Hugo Dores, 2020b.

1990, de plus en plus d'études interrogent le moment des décolonisations¹⁵. En embrassant une chronologie allant des années 1940 aux années 1970, elles montrent comment l'analyse des dynamiques scolaires, sur cette moyenne durée, met en valeur et permet de comprendre les continuités et les ruptures dans les relations entre anciennes colonies et métropoles, ainsi que les difficultés de s'extraire du passé colonial pour construire les nouvelles nations¹⁶. D'autres interrogent la période postcoloniale en elle-même, montrant la diversité des politiques éducatives possibles par une approche comparative¹⁷. La recherche sur les *curricula* est aussi renouvelée dans la perspective de la construction des identités nationales dans le contexte de l'internationalisation des systèmes scolaires¹⁸. Toutes ces nouvelles recherches, alliées à l'attention portée aux acteurs et actrices de l'école, permettent d'articuler les analyses internes¹⁹ (les savoirs enseignés, les relations pédagogiques) et externes à l'école (les contextes politiques, économiques et socioculturels qui déterminent les dynamiques scolaires) afin de penser les reconfigurations des systèmes scolaires dans leur ensemble et éclairer, ce faisant, le devenir des sociétés africaines. Enfin, les manques identifiés au début des années 2010 concernant l'étude des éducations secondaire et supérieure²⁰ sont en passe d'être comblés. On peut notamment souligner l'ampleur des travaux sur la circulation mondiale des étudiants et, dans une moindre mesure, des étudiantes, que ce soit vers l'Europe, les États-Unis ou les pays du bloc de l'Est²¹.

Le présent volume s'insère pleinement dans ce renouvellement de l'historiographie par ses approches et ses objets : c'est dans ce double sens que ses contributions proposent de nouvelles histoires.

SOURCES NOUVELLES, ACTEURS PLURIELS

Le renouvellement des thématiques et des problématiques soulevées par les recherches dont ce numéro des *Cahiers Afrique* se fait l'écho a été très largement stimulé par le recours à des sources nouvelles ou par une

15. Blanc, 2022 ; Cooper, 2004.

16. Charton, 2002 ; Vea Rosnes, 2018 ; Wenzek, 2022.

17. Outre de multiples thèses de doctorat sur des pays spécifiques, voir Labrune-Badiane, Suremain et Bianchini, 2012.

18. Gardelle et Jacob, 2020 ; Seri-Hersch, 2017.

19. À l'instar des historiens de l'éducation qui ont porté l'attention sur la nécessité de relever le défi de « se glisser à l'intérieur des salles de classe » : Dams, Depaepe et Simon, 2014.

20. Barthélémy, 2010.

21. Blum, Guidi et Rillon, 2017 ; Katsokioris, 2021 ; Rillon et Smirnova, 2017 ; Tarradellas et Landmeters, 2021 ; Yengo et Saint-Martin, 2017.

lecture renouvelée des sources classiques de l'histoire. Ces sources de l'histoire de l'éducation en Afrique subsaharienne sont multiples et elles ne diffèrent en rien, en termes de complexité et de localisations éclatées, des sources pour d'autres champs de connaissances et de recherches. Que l'on aborde la question par le biais de leur nature ou par celui de leur localisation, les sources de l'histoire de l'éducation pour l'Afrique sont innombrables, dispersées dans le monde, polymorphes, sujettes à des usages variés et, pour beaucoup, infiniment fragiles et précaires, à commencer par la parole des témoins. Les séances du séminaire « Politiques scolaires, écoles et publics scolaires en Afrique subsaharienne (milieu du XIX^e siècle-années 1970) » ont montré combien relire les sources coloniales à l'aune de nouveaux questionnements pouvait s'avérer aussi intéressant que de puiser dans une nouvelle documentation pour retrouver les voix des populations sous domination coloniale et pour mettre en valeur la diversité des acteurs et actrices qui participent à la « fabrique de l'école ²² » sur le terrain.

La recherche académique n'a d'ailleurs pas été la première à rendre compte de la complexité de l'expérience scolaire et de la perception que les enfants colonisés avaient de l'école. La littérature s'y est essayée dès les années 1950 et de façon ô combien parlante ! Les romans autobiographiques *Climbié* de Bernard Dadié (1952), *L'Enfant noir* de Camara Laye (1953), *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane (1962), *Aké: The Years of Childhood* de Wole Soyinka (1981), *Nervous Conditions* de Tsitsi Dangarembga (1988) et *Amkoullel, l'enfant peul* d'Amadou Hampâté Bâ (1991) en sont les exemples les plus notables. La littérature a devancé la recherche académique en montrant que les écoles sont des institutions particulièrement pertinentes pour observer les contradictions, les conflits, les négociations et les processus de domestication à l'œuvre dans la rencontre coloniale. Quand, dans un second temps, la recherche historique se tourne vers les œuvres littéraires produites en Afrique, c'est qu'elle est en quête de voix de colonisés et colonisées que les archives officielles ne laissent pas toujours assez émerger.

Ce renouvellement des connaissances sur l'éducation, les institutions scolaires et le vécu des acteurs et actrices en situations coloniales a été rendu possible par la conjonction d'une volonté délibérée d'écrire une « histoire par le bas » avec de nouveaux outils comme la systématisation de la pratique des entretiens ou l'usage de sources alors inhabituelles pour l'histoire de l'Afrique (matériel pédagogique imprimé ou audiovisuel, plans d'école ou de classe, archives personnelles), à l'image de ce qu'on avait commencé à faire pour l'histoire de l'Europe. C'est d'abord

22. Sur cette expression, voir Charton, 2015.

le passage de l'école de sociologie de Chicago à la sociologie de terrain qui incita dans les années 1940-1950 à l'utilisation des documents personnels (courriers, journaux, agendas...), des récits de vie ou des entretiens. Puis les travaux d'Edward Palmer Thompson, avec *The Making of the English Working Class* en 1963, ont fait advenir une « *history from below* » qui a souligné l'importance de l'expérience individuelle et collective ²³. À partir de 1983, les *Subaltern Studies* ont proposé une lecture *against the grain* des sources coloniales permettant de restituer les perspectives des populations colonisées ²⁴. Puis le sociologue et historien Paul Thompson, fondateur, en 1971, de l'*Oral History Society* et, en 1987, de la *National Life Story Collection* hébergée par les *National Sound Archives* de Londres, institutionnalise le recours aux entretiens comme source historique et opère le croisement entre l'objectif d'une « *history from below* » et la mise à disposition de nouvelles sources orales désormais reconnues pour leur richesse, nonobstant leurs limites. En France, les sources orales mirent davantage de temps à faire leurs preuves pour écrire l'histoire de l'Europe : ce n'est que depuis les années 1990 qu'elles sont vraiment reconnues ²⁵.

Il semble qu'il ait fallu que ce cap soit franchi pour que les entretiens bénéficient d'une reconnaissance identique sur le terrain africain et cessent de faire l'objet d'une confusion condescendante, par exemple, avec les traditions orales d'une nature pourtant très différente. Les entretiens sont dès lors mobilisés par historiennes et historiens de l'éducation en Afrique pour reconstituer les stratégies familiales de scolarisation et les parcours éducatifs ²⁶. Dans le présent ouvrage, ils sont mobilisés dans plusieurs contributions pour étudier le fonctionnement de l'arène éducative au quotidien, plutôt que depuis les seuls bureaux administratifs éloignés du terrain.

Si elle recourt à des archives documentaires numérisées et archivées par des centres de recherche universitaires, Elisa Prosperetti a conduit de nombreux entretiens avec des pédagogues du Programme d'éducation télévisuelle (PETV) et d'anciens enseignants ivoiriens qui montrent le hiatus entre objectifs et résultats. Dans le cadre d'une pédagogie par l'image, les interprétations par les élèves ivoiriens des années 1970 des images utilisées dans l'éducation télévisuelle vont à contre-courant de celles que les pédagogues attendent et elles remettent profondément en cause ce programme phare de la réforme éducative. Par ailleurs, ce sont aussi 25 entretiens avec des élèves ivoiriens des années 1940-1950 qui

23. Thompson, 1963.

24. Guha, 1983.

25. Kévonian, 2019 ; Mak, 2021.

26. Barthélémy, 2010 ; Decker, 2014 ; Jézéquel, 2003.

permettent à Claire Nicolas de raconter la violence à l'école telle qu'elle est vécue par les élèves. Dans la contribution de Florence Wenzek, les 22 entretiens avec des instituteurs et institutrices béninois en poste dans les années 1970 et 1980 et les 24 entretiens avec d'anciens élèves, parents d'élèves et responsables de l'administration scolaire jouent aussi un rôle central dans l'investigation. En effet, ils couvrent une période où le régime militaire en place ne laissait pas la critique s'exprimer et les écrits sincères étaient rares car dangereux. Pourtant, c'est bien un bilan critique que font ses interlocuteurs qui rendent compte ainsi des faiblesses et des ratés de l'École nouvelle. Certes, la mémoire peut jouer des tours mais, le danger de la répression passé, l'enquête orale peut révéler les failles et les formes sourdes des contestations ce que ne font pas les rapports officiels soumis à une hiérarchie. En outre, l'entretien donne à la voix des humbles comme aux membres d'une administration une ampleur qu'historiennes et historiens ne cessent de découvrir : non seulement il informe sur des faits mais il rend compte aussi d'un état d'esprit individuel et collectif, ainsi que d'une mémoire en construction.

Autres médiateurs de la voix des acteurs et actrices, les écrits des administrations publiques sont riches pour les travaux sur la période coloniale. Les archives collectées dans le fonds AOF (série éducation) des Archives nationales du Sénégal, ou celles de l'ANOM à Aix-en-Provence permettent à Claire Nicolas d'étudier les objectifs fixés à la sphère éducative en Côte d'Ivoire entre 1939 et 1942. Cependant, une autre lecture lui permet aussi de mesurer l'état d'esprit des acteurs et actrices grâce aux publications illustrées envoyées à Dakar sur les premiers championnats scolaires et aux rapports d'inspection d'écoles ivoiriennes, sans oublier les annotations en marge. L'analyse des pratiques pédagogiques, au plus près des bénéficiaires, montre qu'elles sont souvent éloignées des prescriptions théoriques du fait de multiples raisons qui poussent des membres du personnel enseignant à ne pas suivre la démarche prônée par la réforme, même lorsqu'elles et ils y adhèrent formellement. On perçoit ainsi le faible intérêt du personnel enseignant pour l'éducation physique et sportive dans la Côte d'Ivoire coloniale. Sa formation en pâtit et conduit *de facto* à une mise en œuvre limitée des instructions officielles dans les écoles où ces personnels sont nommés.

Christine Mussard, elle, appréhende l'école dans le contexte de la guerre d'Algérie à travers le prisme des archives de deux sous-préfectures algériennes. Cette source lui permet de décentrer le regard au-delà de l'action de l'Éducation nationale, pour mettre en avant la concurrence que lui présente alors l'armée, qui développe une politique scolaire ayant un but de conquête psychologique.

Face à l'impossibilité d'accéder à des archives publiques sur le Bénin indépendant, Florence Wenzek a retrouvé des écrits de l'administration scolaire conservés dans des archives privées, comme celles de Pierre Claver Oukoudjou qui a travaillé pour le ministère de l'Éducation nationale de 1973 à 1989 au Bénin. Christian Michel, lui, s'est tourné vers les archives d'une organisation internationale, le CIE, qui sont conservées à l'université d'Angers. Il en fait émerger la voix des parents d'élèves qui y apparaît plus finement que dans l'enquête du journal *Petit Béninois* de 1977 où le soutien des parents aux « classes maternelles » est considéré comme unanime. En effet, ces archives révèlent que les parents font pression pour que le préscolaire donne à leurs enfants certaines compétences au programme du primaire (maîtrise du français et initiation aux disciplines scolaires), contribuant à éloigner les centres d'éveil et de stimulation de l'enfant de leurs objectifs initiaux. Ce faisant, Christian Michel montre que ces acteurs et actrices béninois se sont approprié ce projet conçu par le Centre international de l'enfance (CIE). Les tensions provoquées par les perspectives divergentes des acteurs et actrices permettent d'expliquer l'écart flagrant entre projets et réalisations que l'on constate dans tous les contextes étudiés dans les États post-indépendance, même si cet écart s'explique aussi par les difficultés financières et économiques que rencontrent les institutions éducatives. Des écrits publiés localement peuvent toutefois permettre également de faire émerger des voix dissonantes face au discours tenu par le régime : ainsi, Florence Wenzek montre qu'*Ehuzu*, quotidien du régime, informe en creux sur les contestations.

Les archives liées à la vie de l'institution scolaire ont fait l'objet d'une attention récente aussi en Afrique car elles existent en dépit des difficultés de conservation. Il semblerait même, à lire les contributions, qu'il soit plus facile de se les procurer en dépit de leur éparpillement que d'accéder aux archives décisionnaires des ministères de l'Éducation des États. Les matériels didactiques (bandes dessinées, affiches) produits par les pédagogues ivoiriens du PETV et les rapports inédits d'une équipe d'évaluation belge (Elisa Prosperetti), tout comme les mémoires de stage d'instituteurs ou d'inspecteurs en formation à la fin des années 1980 (Florence Wenzek), sont une mine d'informations sur l'état d'esprit des acteurs de la réforme de l'École nouvelle ou ceux du PETV ivoirien. Certaines de ces archives, parfois trouvées par hasard, se révèlent très riches une fois qu'elles sont mises en regard de circulaires, rapports officiels, documents syndicaux, discours officiels, rapports Unesco ou articles de la presse professionnelle comme *Perspectives*, revue trimestrielle de l'éducation, Unesco. Elles permettent de mesurer les perceptions des acteurs qui ont participé à l'élaboration de ces politiques, à leur mise en œuvre, et d'écrire sur le ressenti

des élèves, des parents ou des enseignants qui ont été accueillis dans ces structures et les ont incarnées.

Ce sont ainsi des entretiens, associés à des documents d'archives assez communs, mais d'une très grande diversité qui permettent de comprendre les multiples écarts entre les projets pédagogiques et leur mise en œuvre, ainsi que la pluralité des acteurs impliqués dans la « fabrique de l'école ». Les parents et les élèves, notamment, sont mis en avant comme des acteurs majeurs des dynamiques scolaires, plutôt que comme de simples récepteurs d'une politique éducative dont ils n'influenceraient guère les formes.

DU COLONIAL AU POSTCOLONIAL, REPENSER LES DYNAMIQUES DE TRANSFORMATION DE L'ÉCOLE

Ces contributions renouvellent par ailleurs l'histoire coloniale et post-coloniale de l'Afrique et permettent de repenser les limites entre scolaire et non-scolaire.

Deux textes consacrés respectivement à l'Algérie et à la Côte d'Ivoire mettent ainsi au jour de nouvelles facettes de l'éducation coloniale en se concentrant sur des contextes de guerre. Historiennes et historiens de l'éducation ont récemment interrogé les différentes manières dont la guerre touche les systèmes scolaires, leurs personnels et leurs élèves, mais aussi les contenus des enseignements et la pédagogie²⁷. Ces travaux montrent que la guerre peut être un moment d'exception durant lequel sont développées des formes et des pratiques d'éducation qui ne perdurent pas. Cependant, elle s'insère parfois dans des chronologies plus longues : soit elle sert de catalyseur à la mise en œuvre d'idées anciennes, soit c'est un moment de réflexion décisif pour la réorientation, après la fin du conflit, d'un système scolaire ou de pratiques éducatives qui apparaissent révolus ou exsangues. Si ces recherches se centrent sur des contextes occidentaux et asiatiques, d'autres études ont montré que la Seconde Guerre mondiale a stimulé le lancement de réformes dans les colonies africaines (les deux *Colonial Development and Welfare Acts* britanniques de juillet 1940 et 1945 ou le Fonds d'investissement pour le développement économique et social pour les colonies françaises de 1946) : les administrations ont tenté d'inventer une école d'après-guerre qui participe à la fabrique d'un ordre social renouvelé tout en désamorçant les risques de

27. Condette, 2014 ; Engelmann, Hemetsberger et Jacob, 2022.

crises dans le contexte de guerre froide²⁸. Les deux premières contributions d'historiennes rassemblées ici enrichissent cette historiographie sur l'éducation en contexte de guerre en Afrique sous deux angles originaux en regard des travaux de sociologie et d'anthropologie sur l'éducation victime de la guerre ou porteuse de paix qui dominent la recherche sur le continent africain²⁹. Claire Nicolas étudie le renforcement de l'éducation physique et sportive en Côte d'Ivoire durant la Seconde Guerre mondiale et montre comment celle-ci a été le cadre d'une accentuation de la dimension idéologique d'une discipline participant pleinement de la « mission civilisatrice ». Christine Mussard, en analysant des écoles créées et gérées par l'armée française dans le contexte de la guerre d'Algérie, met en avant l'usage de l'école par les protagonistes du conflit pour gagner les populations à leurs causes. Ce faisant, elle montre que la dimension idéologique de l'éducation coloniale peut s'accroître lors des années de décolonisation : si l'éducation coloniale a toujours été liée à des objectifs de légitimation de la présence française, cet objectif en vient à surpasser tous les autres dans la mise en place d'écoles tenues par l'armée, comme le manifeste le renoncement à toutes les normes permettant d'assurer une certaine qualité de la transmission des savoirs scolaires. L'action éducative de l'armée française durant la guerre d'Algérie apparaît ainsi comme un retour à des modèles d'éducation coloniale plus anciens, pré-Seconde Guerre mondiale, et témoigne d'une volonté désespérée de perpétuer un ordre colonial que la guerre d'indépendance est en train de dynamiter.

Trois articles se penchent sur la période postcoloniale en Côte d'Ivoire et au Bénin et participent à une historiographie en plein essor sur la fabrique des États indépendants et des sociétés postcoloniales. Ils mettent en avant l'inventivité déployée par les acteurs de ces deux États africains pour réinventer le modèle scolaire hérité de la colonisation et faire de l'école un outil de construction d'une nation stable et prospère, véritablement indépendante. Cette inventivité s'appuie sur des liens transnationaux avec l'ancienne métropole pour la Côte d'Ivoire, qui choisit une forte coopération avec la France, et avec des institutions internationales pour le Bénin révolutionnaire, qui cherche à s'émanciper de la tutelle française. Même si le Centre international de l'enfance (CIE), installé en région parisienne, emploie du personnel français avant tout et qu'il est financé en partie par le gouvernement français, son lien initial avec l'Unicef permet au régime militaire de mettre en avant une autonomie nouvelle vis-à-vis de l'ancienne métropole. Au-delà de cette différence dans les partenariats institutionnels noués par la Côte d'Ivoire et le Bénin, qui correspond à deux modèles politiques et idéologiques opposés, l'État

28. Whitehead, 1989.

29. Lanoue, 2006.

capitaliste aligné sur l'Occident et le régime révolutionnaire militaire et marxiste font des choix pédagogiques étonnement proches. Tous deux promeuvent une pédagogie rénovée, en rupture avec une pédagogie coloniale autoritaire, autour de méthodes actives, de la promotion de la bienveillance envers l'élève, et d'une relation maître-élève moins hiérarchique. Ce constat apporte ainsi une contribution intéressante à l'historiographie sur les socialismes africains, actuellement en plein développement ³⁰, et souligne la richesse d'une telle lecture parallèle de politiques menées dans des cadres socialistes et capitalistes. Ces trois études rappellent aussi à quel point le domaine scolaire a été investi par les jeunes États indépendants, avant que les réformes néolibérales des années 1980, imposées par les plans d'ajustement structurel, amènent les États africains à céder de grands pans du système scolaire à des acteurs privés. Alors que les systèmes scolaires actuels sont encore marqués par les effets de ce retrait massif mais que l'éducation est de nouveau une priorité des politiques publiques en Afrique, il paraît particulièrement intéressant de se pencher sur ces années où le champ scolaire a fait l'objet de multiples expérimentations, trop souvent oubliées aujourd'hui.

Enfin, dernier apport significatif de l'ouvrage, toutes ses contributions, bien qu'elles portent sur des contextes scolaires, élargissent le champ de ce qui est considéré comme « éducatif » et, ce faisant, interrogent la limite entre le scolaire et le non-scolaire. Claire Nicolas, notamment, en se penchant sur l'éducation physique et sportive en Côte d'Ivoire, élargit le regard au-delà des enseignements académiques et agricoles pour s'intéresser à une discipline d'entre-deux pratiquée aussi dans des contextes non scolaires, comme celui des mouvements de jeunesse. La sociologie et l'histoire ont depuis longtemps montré que le corps était un vecteur central de socialisation. Le travail socialisant sur le corps, sa posture, son hygiène, sa tonicité, son genre, sa couleur, est lié à des projets tant coloniaux que nationaux. En effet, « le corps civilisé ne [s'inscrit] pas uniquement dans une histoire de l'éducation, mais aussi dans une histoire politique, tout comme le corps redressé [répond] à des impératifs économiques et militaires qui [donnent] à lire autrement l'histoire du sport ³¹ ». Longtemps concentrée sur l'histoire des sociétés occidentales, l'histoire du corps incite pourtant à se pencher sur les circulations et transformations des politiques du corps et de leur réception dans les contextes nationaux et coloniaux ³². L'histoire coloniale a identifié comment les pratiques corporelles – manières de table, hygiène, etc. – étaient des vecteurs de la mission

30. Blum, 2021.

31. Ripa, 2007, p. 888.

32. Bancel, Denis et Fates, 2003 ; Fonkoua, 2011 ; Nicolas, 2021.

civilisatrice³³. C'est à cet objet que s'attelle Claire Nicolas, entre histoire de l'éducation et histoire du sport, en attirant l'attention sur le rôle donné à l'éducation physique dans l'inculcation aux colonisés et colonisées de l'ordre et de valeurs morales coloniales. Elle met en avant une appropriation sélective et parfois rétive des savoirs scolaires et de l'ethos qu'ils véhiculent. Elle renouvelle ainsi ce que l'on sait des réticences africaines face à l'éducation « au rabais » donnée dans les écoles coloniales à l'heure de « l'éducation adaptée » et de la ruralisation de l'école³⁴.

Christian Michel, lui, participe, par une étude du cas béninois, à faire renaître une historiographie sur la structuration de l'enseignement préscolaire en Afrique. En effet, alors que l'histoire de l'éducation en Afrique s'est d'abord penchée sur les niveaux primaire et secondaire, avant d'aborder plus récemment l'enseignement supérieur, le préscolaire (la « maternelle ») reste un angle mort. Le constat dépasse bien sûr le continent africain. L'histoire de l'éducation sur l'ensemble des continents a, jusque-là, relativement délaissé le préscolaire³⁵. Les enjeux sont pourtant importants : processus de différenciation sociale dès le plus jeune âge, enjeux de genre avec la libération du temps des mères, relations avec la scolarisation à venir par la préparation des corps et des esprits au futur métier d'élève ou encore, comme le montre Christian Michel, relation entre le scolaire et le sanitaire à travers les soins aux tout-petits. Plus généralement, l'histoire de la « maternelle » ouvre sur la petite enfance, un âge de la vie encore peu étudié en histoire. Si les études historiques n'ont pas encore pris la mesure de ses enjeux politiques et sociaux, les instances internationales comme l'OCDE, l'Union européenne et l'Unesco ont, dès les années 1970, mis en œuvre des politiques globales, concernant les pays occidentaux comme ceux du tiers-monde. C'est dans cette perspective que s'inscrit le travail de Christian Michel, en analysant comment les projets du Centre international de l'enfance (CIE) au Bénin ont fait l'objet de tensions entre le scolaire et le sanitaire, entre les projets des organisations internationales et/ou des États et les attentes des familles.

Les contributions de Florence Wenzek, Elisa Prosperetti et Christine Mussard soulignent également la limite floue entre scolaire et non-scolaire. La remise en cause du modèle scolaire opérée pour l'école primaire béninoise dans le cadre de la réforme de l'École nouvelle s'apparente ainsi au choix fait pour les établissements préscolaires avec leur visée initiale plus

33. Barthélémy, 2010 ; Prichard, 2017.

34. Gamble, 2017 ; Labrune-Badiane et Smith, 2018.

35. Par exemple, depuis 1961, la revue *Paedagogica Historica* n'a fait paraître que 236 articles abordant le préscolaire ; depuis 1972, la revue *History of Education* n'en a publié que 182, ce qui est peu sur d'aussi longues périodes eu égard aux autres niveaux étudiés.

sanitaire que proprement éducative. Les deux types d'institutions encouragent, en effet, des formes de prise en charge qui laissent une grande liberté aux enfants. Pourtant, dès lors que l'on favorise l'apprentissage par le jeu et l'abolition d'un rapport hiérarchique maître-élève, une partie de la spécificité de la forme scolaire disparaît. Il en va de même avec le programme ivoirien d'éducation télévisuelle qui s'accompagne de la promotion de pédagogies similaires faisant de l'enseignant un accompagnant, un guide, plus qu'un « maître ». Quant aux écoles tenues par l'armée en Algérie, elles fonctionnent avec si peu de moyens et des enseignants si peu formés qu'elles remettent en cause le modèle scolaire promu par l'Éducation nationale elle-même et brouillent ainsi la distinction entre les écoles « françaises », celles de la colonisation et des missionnaires, les médersas aux cursus rénovés des oulémas et les multiples institutions auxquelles les autorités coloniales, en Algérie comme ailleurs, ont refusé le statut d'institution scolaire, à commencer par les écoles coraniques. Ainsi, ces contributions montrent que les domaines du scolaire et du non-scolaire ne sont pas toujours très distincts et qu'une partie des transformations du champ scolaire vient de l'incorporation dans l'école de pédagogies et de pratiques venues de formes d'éducation non scolaire.

PISTES ET ENJEUX DES RECHERCHES FUTURES

D'autres domaines de l'éducation pourraient constituer des pistes importantes pour l'avenir. Dans de nombreux pays et régions d'Afrique, l'école héritée de la colonisation n'est pas, loin de là, l'institution dominante de socialisation et de formation de la jeunesse³⁶. Si elle continue d'attirer prioritairement l'attention de la recherche en histoire, d'autres lieux d'acquisition de savoirs et savoir-faire déterminent la distribution des rôles dans la société et sont investis diversement par les populations³⁷. Par exemple, si les rôles et transformations récentes des très diverses écoles musulmanes sont analysées en détail par les sociologues et les anthropologues³⁸, les historiennes et historiens n'ont pas encore suffisamment étudié leurs trajectoires sur le temps long. Enfin, et l'historien nigérian J. F. Ade Ajayi le faisait déjà remarquer au début des années 1980, les formes d'éducation non scolaire demeurent des points aveugles de la recherche historique³⁹. Elles attirent toutefois un nombre croissant de chercheurs et chercheuses, en particulier pour ce qui est des mouvements

36. Jacquemin et Schlemmer, 2011.

37. George, 2014 ; Gérard, 1997 ; Lange et Martin, 1995.

38. Dia, Hugon et Aiglepierre, 2016.

39. Ade Ajayi, 1982.

de jeunesse ou de l'éducation par le cinéma ⁴⁰. Les recherches stimulantes menées actuellement en anthropologie et sociologie sur les savoirs autochtones pourraient inspirer la recherche en histoire ⁴¹. Se posera alors le problème des sources. En d'autres termes, il va nous falloir dissocier éducation et école pour avoir une vision plus complète, moins biaisée, des manières dont les sociétés se projettent dans l'avenir.

Cependant, une des difficultés majeures du travail de structuration en cours reste l'intégration aux réseaux internationaux des historiens et des historiennes travaillant en Afrique. Leur absence, ou leur présence limitée, dans les derniers travaux collectifs publiés sur l'histoire de l'éducation – dont ce numéro – en témoigne ⁴². Peu parmi les chercheurs et les chercheuses formés en Afrique s'intéressent à l'histoire et, *a fortiori*, à l'histoire de l'éducation car la demande sociale ou politique est ailleurs, tout comme les postes académiques. Comme déjà évoqué, l'école et l'éducation relèvent plutôt encore de la sociologie ou des sciences de l'éducation avec l'impératif de trouver *in fine* des solutions aux problèmes sociaux, ce qui n'est pas le but de la discipline historique. La discrétion des historiens de l'éducation travaillant en Afrique est aussi la conséquence de la division internationale du travail scientifique. Les moyens sont concentrés dans les universités occidentales et les pays des Suds restent des réserves de matériaux empiriques pour les théorisations des Nords ⁴³. La venue de chercheurs et chercheuses du continent africain dans les conférences internationales est, par ailleurs, encore trop souvent limitée par des problèmes de financement et d'obtention de visas. Enfin, lorsque des colloques parviennent à les inviter, ils demeurent trop souvent absents des publications en raison, notamment, des conditions de travail dans leurs universités ⁴⁴. Gageons que le travail de mise en réseau mené actuellement par divers collectifs de recherche portera ses fruits dans les années à venir pour pallier ce déséquilibre et créer les conditions d'un dialogue fructueux pour l'écriture de véritables histoires croisées ⁴⁵.

40. Kaunga Ndanyi, 2022 ; Nicolas, 2019 ; Rice, 2019 ; Straker, 2009.

41. Kleiche-Dray, 2017 ; Roué, 2012.

42. Pour un constat similaire, voir l'introduction de Kallaway et Swartz, 2016. Cependant, la forte présence de chercheurs et chercheuses d'Afrique de l'Ouest dans l'ouvrage récemment dirigé par Gardelle et Jacob, 2020 constitue une exception qu'il faut saluer.

43. Parmi les nombreux travaux sur ce thème, voir pour l'Afrique les analyses pénétrantes de Hountondji, 1994.

44. L'élaboration de ce numéro en témoigne : alors que des collègues africaines ont participé au colloque parisien dont il est issu, elles ont dû décliner leur participation à la publication, empêchées par des charges de travail trop lourdes.

45. Awenengo, Barthélémy et Tshimanga, 2004.