

# *N*aissance de l'école en Afrique subsaharienne

Marie-France LANGE

Chargée de recherche à l'Institut de recherche  
pour le développement (IRD, ex-ORSTOM)

*L'école africaine est marquée par l'histoire coloniale qui l'a fait naître : l'organisation des cycles d'enseignement, des contenus, des modalités de sélection, ou le choix de la langue d'enseignement sont encore très dépendants de l'héritage colonial.*

**A** la lecture des récits des premiers voyageurs découvrant les côtes de l'Afrique, on s'aperçoit que, si l'on dispose souvent de renseignements concernant l'organisation politique ou économique, en revanche, au niveau social, en dehors des descriptions des objets quotidiens et de quelques cérémonies, on ne possède aucun élément permettant de découvrir quelle était l'éducation dispensée.

Le recueil des traditions orales (très souvent prolixes en ce qui concerne l'origine des clans, l'histoire des lignées, ou la succession des chefs) ne permet guère d'obtenir d'informations. En fait, quelle que soit la société étudiée, nous disposons de très peu de données relatives à l'éducation traditionnelle dispensée au cours des siècles passés. Cela tient au fait que le mode de diffusion de l'éducation traditionnelle est essentiellement oral, mais aussi, qu'il se diversifie autant qu'il existe de groupes ethniques ou sociaux, d'où la difficulté de transcrire les traditions orales.

À l'opposé de l'éducation traditionnelle qui est orale et diversiforme, l'école offre des données écrites et, lorsqu'elle se trouve à l'origine d'un système scolaire (Durkheim, 1938), présente une tendance à l'uniformisation et

51

Fonds Documentaire ORSTOM



010020943

Fonds Documentaire ORSTOM  
Cote : B\*20943 Ex : 1

POUR

à la hiérarchisation des pratiques scolaires. Cette tendance restreint la multiplicité des modes d'éducation et de formation et, d'une certaine manière, en facilite l'étude<sup>1</sup>.

Mais si l'éducation traditionnelle ne donne pas naissance à des formes structurées et hiérarchisées de la transmission des connaissances, elle n'en est pas moins à l'origine de différenciations sexuelles ou sociales. Ainsi, même au sein des sociétés les plus égalitaires, l'éducation est différente selon le sexe de l'enfant.

Tout un corpus de savoirs est interdit soit aux filles, soit aux garçons, et une hiérarchie existe indéniablement entre par exemple « apprendre à chasser », ce qui sera le plus souvent valorisé, et « apprendre à faire la cuisine ». Et au sein des sociétés où l'on observe les traces de l'esclavage ou des castes, on peut émettre l'hypothèse que l'accès à l'éducation dispensée durant la période pré-coloniale devait être profondément différencié et inégalitaire<sup>2</sup>.

#### ✓ *Les premières écoles coraniques*

L'histoire de l'enseignement islamique a bénéficié de très peu d'études en Afrique subsaharienne, tout particulièrement en Afrique francophone (Delval, 1980 : 9). Les recherches sur les écoles coraniques ou sur les médersas sont rares et ce n'est que depuis peu qu'elles bénéficient d'un certain essor. Ainsi Renaud Santerre (1982 : 23-29) note-t-il : « Tout aussi négligé que le savoir traditionnel, le savoir coranique ne bénéficie nullement de l'intérêt exclusif porté à la scolarisation [...]. Et le nombre de spécialistes à pouvoir en parler est faible ».

De ce fait, il apparaît difficile de retracer l'historique de ces écoles. Notons qu'elles ont joué un rôle limité, pour la seule raison que l'islam demeura une religion minoritaire sur une grande partie du continent, à l'exception des pays du Sahel et de certains pays d'Afrique orientale. Selon Raymond Delval (1980 : 15) : « Les grands courants d'islamisation en Afrique noire qui, du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle, propagèrent la religion du Prophète dans les pays au Sud du Sahara, du Sénégal au Niger, à travers les grands empires noirs : Ghana, Mali, Sonrhāï ou Gao, n'atteignirent jamais les régions bordant le golfe du Bénin ». La partie la plus méridionale de l'Afrique occidentale ou la région équatoriale ne connurent pas d'écoles coraniques.

Cependant, on note l'existence de centres éducatifs arabo-musulmans réputés, comme l'université de Tombouctou (actuel Mali) ou la ville de Kong (située au Nord de l'actuelle Côte-d'Ivoire), qui furent détruits respectivement par l'armée marocaine et l'armée de Samory. Au moment de la conquête coloniale, les grands centres arabo-musulmans avaient disparu, et seules les écoles coraniques, souvent de très faible niveau scolaire, demeurent (Désalmand, 1983 : 58-59).

ti-  
en

✓ *Les premières écoles précoloniales : l'émergence de nouvelles élites sur la côte occidentale*

s  
t  
i  
:

Dans la plupart des pays africains, les premières écoles se sont globalement implantées sur la côte, là où les échanges commerciaux avec les occidentaux avaient lieu. La côte sénégalaise ou les côtes des Esclaves et de l'Or (actuels Ghana, Togo et Bénin) sont particulièrement représentatives de ce phénomène. L'implantation des Européens précéda de plusieurs siècles la colonisation : cette implantation (du XV<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle) est très différente du processus de colonisation (Lange, 1998). Il s'agissait d'établir des lieux – forts ou comptoirs – où les transactions commerciales pouvaient se dérouler en toute sécurité. L'implantation – à l'opposé de la colonisation – ne visait ni la mise en valeur du pays, ni la domination culturelle d'un peuple et, de fait, les relations avec les populations autochtones étaient limitées au strict nécessaire : « *Informal contacts with the surrounding African communities were on the whole very limited, and after the departure of the Portuguese, attempts to bring education and Christian religion to the African communities were at best sporadic* » (Van Dantzig, 1980 : 84).

Mais ces contacts limités permirent la lente émergence de nouveaux groupes sociaux, qui pourront asseoir leur pouvoir par le biais de ces relations entretenues avec les Européens, de façon plus ou moins sporadique, pendant plusieurs siècles. Car, tout le long de la côte africaine, se développe en toute liberté un commerce actif ; c'est l'époque de l'apogée des grands « cabécères »<sup>3</sup>, commerçants africains autochtones auxquels viennent se joindre les Sierra-Léonais et les « Brésiliens »<sup>4</sup>, qui prendra fin avec les conquêtes coloniales et le partage de l'Afrique organisé par les Européens, lors de la Conférence de Berlin en 1884 (Lange, 1998). Qu'il s'agisse des agents de grandes compagnies de transit ou de commerçants indépendants, ces individus ont, pour la quasi-totalité d'entre eux, reçu les bases d'une éducation scolaire occidentale. Selon Edward Reynolds (1974 : 106), ils disposent même d'un niveau équivalent à celui de leurs homologues européens. Ils pratiquent aisément une ou plusieurs langues européennes, possèdent des notions de lecture, d'écriture et d'arithmétique (Foster, 1965 : 52-58). Mais de quelle façon cette éducation leur a-t-elle été dispensée ?

À l'intérieur des forts et des comptoirs, les Européens ouvraient de petites écoles, sur lesquelles nous disposons de peu d'informations. Il semble qu'elles furent surtout destinées aux enfants métis et dans une moindre mesure aux Africains. L'éducation donnée dans les forts ou les comptoirs fut aussi parfois complétée par un séjour en Europe : « *The Dutch and the Danes had made half-hearted efforts to operate schools for mulattos and periodically some of these and other Africans had been sent to Europe to be educated* » (Reynolds, 1974 : 87).

Puis, ces marchands, au début cantonnés dans la sphère économique, s'emparent (parfois avec difficultés) du pouvoir politique, marginalisant puis éliminant les chefs traditionnels<sup>5</sup>. Déjà, l'école devenait le lieu par excellence d'une possible promotion sociale et économique : « *Education was viewed by the Africans as an entrée to financial success* » (Reynolds, 1974 : 104). Foster (1965 : 66) note de la même façon : « *Education meant one thing above all, the opportunity to enter more highly paid posts within the exchange sector of the economy* ».

✓ *L'exemple de la création de la première école togolaise*

La première école de conception européenne fut ouverte à Petit-Popo (Aného au Togo) vers 1842 par Akuété Zankli Lawson, un commerçant togolais influent de cette ville. Selon la tradition orale d'Aného, le père d'Akuété Zankli Lawson fut confié à des commerçants anglais qui se proposaient de lui donner les bases d'une éducation anglaise (Gayibor, 1977 : 6-7 ; 37-38). Ce jeune Africain revint quelques années plus tard à Aného, où il s'installa en prenant le nom de Laté Awoku Lawson (Gayibor, 1977). Fort de ses contacts avec les Européens, il entreprit un commerce florissant de marchand d'esclaves. Grâce au récit de Paul E. Isert (1793 : 70-71), nous disposons de quelques informations écrites sur ce premier Lawson : « Nous avons parmi nous entre autres, un Nègre distingué nommé Lathe, de basse extraction, mais qui par ses talents s'est élevé jusqu'à la dignité de cabossier de Popo. Il fut dans sa jeunesse serviteur chez les Anglais ; doué d'un génie supérieur, il apprit bientôt les moyens de devenir riche et puissant [...] et s'est acquis par là plus de considération que le roi même de Popo ». Plus loin, Paul E. Isert nous indique : « Après le roi, le Nègre le plus distingué ici est Lathe, c'est le plus riche de toute la contrée [...] Il entend trois langues européennes, l'anglais, le portugais et le danois, et pour faire ses affaires avec d'autant plus d'exactitude, il a aujourd'hui un fils en Angleterre, et un autre au Portugal qui apprennent à lire et à chiffrer, connaissances qu'il n'a pu se procurer à lui-même ».

54

Akuété Zankli Lawson est ce fils formé en Angleterre, qui reviendra à Petit-Popo en 1809. Vers 1842, nous retrouvons sa trace dans le récit d'un autre Européen, Thomas Birch Freeman, pasteur de la mission méthodiste de Freetown. Alors qu'il visite la ville de Petit-Popo, il est surpris d'y découvrir une école : « *I called on Lawson, one of the most influential and respectable natives, who visited England many years since, when he obtained a little knowledge of the language [...] What surprised me most was to find that the gentleman was trying to raise a small school, in which to teach young children the first rudiments of an English education* » (Freeman, 1968 : 279).

La première école togolaise fut donc créée par le fils d'un grand cabécère, lui-même commerçant. Pour Gayibor (1985 : 961), « l'exemple de cette mon-

tée fulgurante [celle du premier Lawson] fouetta l'esprit de tous les notables de la région qui, désormais conquis par les *miracles* de l'instruction, commencèrent à ambitionner pour leurs fils le sort de Latévi Awoku ». La création de cette école par Akuété Zankli Lawson répond à la demande des parents et révèle la volonté de s'assurer cette nouvelle domination économique et politique, si comme l'affirme Gayibor (1985 : 961), « l'instruction y était dispensée aux fils de grands dignitaires » : un moyen pour cette classe naissante d'assurer sa reproduction. Cependant, si la demande scolaire commence à se manifester, l'offre est encore quasiment inexistante, et il faudra attendre l'implantation des missionnaires pour pallier l'absence d'enseignants et de livres (Freeman, 1968).

#### ✓ *L'implantation des missionnaires : l'essor de la scolarisation*

Différentes tentatives d'installation des missions eurent lieu aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, mais elles furent souvent sans lendemain<sup>6</sup>. L'état de guerre permanent qui régnait durant l'apogée de la traite des esclaves ne permettait guère d'établir en toute sécurité des établissements religieux. Aussi, n'est-ce qu'à partir du moment où furent écrasés les royaumes africains que les sociétés missionnaires commencèrent vraiment à s'implanter à l'intérieur du continent.

C'est avec l'arrivée et l'implantation des missionnaires que le nombre d'écoles et d'élèves va commencer à progresser. On assiste à l'ébauche d'un système scolaire qui se met en place, puis, avec la naissance des colonies, rentre parfois en concurrence avec le système scolaire colonial. Dans certaines colonies, les écoles chrétiennes conserveront une place prépondérante (colonies belges), alors que dans d'autres l'enseignement public sera dominant (colonies françaises).

### *L'instauration d'un système scolaire : de l'époque coloniale à nos jours*

#### ✓ *L'école coloniale : la mise en place des systèmes scolaires*

En fait, si le développement de la scolarisation a débuté dès l'époque pré-coloniale, c'est la mise en place des administrations coloniales qui permet réellement d'établir les bases institutionnelles d'un système scolaire. L'école coloniale se construit selon des schémas différents, en fonction de l'identité du colonisateur (allemand, anglais, belge, espagnol, français, portugais).

En Afrique occidentale française (AOF), c'est en 1903 que se met en place la première organisation de l'enseignement, car « jusque-là l'enseignement avait été le domaine de l'improvisation et des initiatives individuelles » (Désalmand, 1983 : 165). De 1903 à 1944, les structures de l'école coloniale se

diversifient et commencent à inclure les degrés les plus élevés de la hiérarchie scolaire : l'*University College* prend naissance dans les pays anglophones, tandis que les embryons d'un enseignement supérieur apparaissent au Sénégal (Capelle, 1990 : 194-204).

Mais, dans la plupart des colonies africaines, c'est au cours des années d'après-guerre que le développement de la scolarisation s'accélère. La participation des Africains aux instances politiques permet de prendre en compte la demande scolaire des familles, d'élargir les bases de l'enseignement primaire et de développer l'accès au secondaire. Suite à la Conférence de Brazzaville, dans les colonies françaises, le système d'enseignement colonial disparaît : l'enseignement en Afrique devient strictement identique au système français.

#### ✓ *Les années 1960-1990*

Cependant, il faut attendre les indépendances pour assister au développement très rapide des systèmes scolaires africains. Trois périodes peuvent clairement être identifiées : les années 1960-1980, les années 1980-1985 et les années quatre-vingt-dix.

La première période est celle de l'euphorie des premières années de l'Indépendance et de l'« explosion » des effectifs scolaires. Cette scolarisation accrue a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes. Le premier réside dans la volonté des États de développer la scolarisation, celle-ci étant considérée, d'une part, comme l'élément nécessaire à la construction de l'unité nationale, d'autre part, comme l'instrument privilégié du développement économique. Le second phénomène a été la brusque libération de la demande, les colonisateurs, ayant, en effet, eu tendance à freiner la demande scolaire.

Les années 1980-1985 sont marquées par la crise économique et financière qui secoue l'ensemble des pays africains. Cette crise se caractérise du point de vue scolaire par un recul de la scolarisation, attesté dans un grand nombre de pays africains par la chute des effectifs scolaires et des taux de scolarisation. Cette « déscolarisation » de l'Afrique aura pour conséquence l'intervention accrue des bailleurs de fonds<sup>7</sup> qui tenteront de contrecarrer cette tendance par une augmentation des aides financières destinées à l'éducation.

Enfin, les années quatre-vingt-dix marquent une nouvelle étape caractérisée par un nouvel essor de la scolarisation en Afrique (à l'exception des pays touchés par les guerres civiles). Sous l'effet conjugué de la démocratisation des systèmes politiques de certains pays africains et de l'imposition d'une politique libérale, on assiste à la diversification du champ scolaire. Et même si les stratégies scolaires des familles étaient déjà très diversifiées (Lange et Martin, 1995), la nouvelle donne a transformé les rapports de pouvoir entre les familles et l'État, du fait de l'interventionnisme accru des bailleurs de fonds. Entre

États et sociétés – autrefois décrit comme un face-à-face déterminant – viennent aujourd'hui se glisser de nouveaux acteurs aux pouvoirs financiers ou décisionnels importants.

La pluralité des normes s'accroît, les centres d'initiative et de décision se multiplient. De nouveaux rapports à l'école naissent, issus de la rencontre entre les trois types d'acteurs dorénavant identifiés (parents, États, bailleurs de fonds).

### Conclusion

L'instauration et la diffusion d'un système éducatif nouveau se sont opérées du fait de la rencontre de l'Europe et de l'Afrique.

Les conditions de l'*institution* de l'école<sup>8</sup> en Afrique ont été très dépendantes du rapport aux anciennes métropoles, puis au monde occidental. En clair, de ces rapports aux normes occidentales, dépendent les conditions socio-économiques et culturelles qui déterminent le développement de la scolarisation des enfants africains.

Mais si le caractère exogène et imposé des systèmes scolaires africains a souvent été mis en évidence (Martin, 1972), l'école s'est établie en Afrique selon des modalités très diverses : elle fut acceptée, tolérée ou refusée selon les régions, les ethnies ou les pays. Les Africains ne se sont pas contentés de recevoir l'école – ou de la refuser – ; dans certains cas, ils se sont approprié l'école, les discours sur l'école... De ces différentes stratégies vont naître les disparités régionales scolaires que nous observons aujourd'hui encore (Carron et Ta Ngoc Châu, dir., 1981).

Les années quatre-vingt-dix reflètent bien ce rapport ambigu à l'école : la dépendance accrue des pays africains face aux pays occidentaux (aucun pays africain ne peut dorénavant financer son système scolaire sans les financements étrangers), stigmatisant l'imposition d'un modèle scolaire universel, se conjugue avec des dynamiques sociales qui s'affranchissent des modèles étatiques (par la création d'écoles spontanées, communautaires, clandestines...) <sup>9</sup>. □

1. En fait, la hiérarchisation des pratiques scolaires est liée à la création (ou au renforcement) d'un État, qui est amené à définir et à structurer en premier lieu les contours du degré d'enseignement le plus élevé, à partir duquel les degrés inférieurs ont tendance à se conformer (Durkheim, 1938). La définition des objectifs et du contenu de l'ensei-

nement supérieur (destiné exclusivement à l'élite) permet de disposer de données, même si les écoles situées à la base de la hiérarchie scolaire sont largement ignorées. Durkheim, qui ne les prend pas en compte, constate que « nous savons d'ailleurs peu de chose » sur ces écoles (p. 55).

2. À preuve les difficultés que rencontrèrent les Français lorsqu'ils ouvrirent des écoles dans les régions sahéliennes : les chefs, les nobles ou de simples notables refusaient de voir leurs enfants assis sur les mêmes bancs que les fils de leurs anciens captifs, et en envoyant, à la place de leurs fils, les fils de leurs esclaves ou de leurs dépendants, ils bouleversèrent bien involontairement la hiérarchie sociale, permettant ainsi aux fils d'esclaves d'échapper à la condition servile dans laquelle l'éducation dite traditionnelle les aurait cantonnés.

3. Selon Yves Marguerat, le mot « cabécère » (d'origine portugaise : *cabeceiro*) signifie chef. L'auteur les décrit comme « des *self-made men*, indépendants des autorités coutumières, et assez riches, donc assez forts, pour tenter de les supplanter, d'où l'instabilité chronique des villes de la côte... » (1993 : 27).

4. « Les uns et les autres essentiellement d'anciens esclaves libérés, revenus sur cette côte comme intermédiaires commerciaux (parfois fort enrichis) entre les commerçants européens et africains » (Marguerat, 1993 : 27).

5. « *However, by the 1850s these African merchants were more numerous, more influential and wielded more power than their predecessors [...] The power of the African merchants grew at the expense of that of the chiefs* » (Reynolds, 1974 : 106).

6. Concernant l'histoire des sociétés missionnaires, on peut se reporter à Jean Faure (1978), Karl Müller (1968), S. K. Odamtten (1978).

7. Sous cette expression, sont inclus l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations...) (Lange et Diarra, 1999).

8. L'expression *institution de l'école* s'inspire du titre de l'ouvrage de Renée Balibar. L'auteur utilise le terme *institution* « au sens actif de "fondation" [...] ensuite [...] au sens courant de "chose instituée", "structure sociale établie par la loi", "forme caractéristique d'un régime" » (1985 : 12).

9. Ces écoles portent des noms différents selon les pays africains ; elles ont comme caractéristiques d'être créées et gérées par des parents d'élèves.

#### Bibliographie

- ✓ Balibar Renée, *L'institution du français. Essai sur le colingisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985, 421 p.
- ✓ Bouche Denise, « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 », *Cahiers d'études africaines*, n° 22, vol. VI, 1996, p. 228-267.
- ✓ Bouche Denise, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Paris, Champion, 1975, tome I : 432 p., tome II : 515 p.

- ✓ Capelle Jean, *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*, Paris, Karthala-ACCT, 1990, 326 p.
- ✓ Delval Raymond, *Les musulmans au Togo*, Paris, Publications orientalistes de France, CHEAM, 1980, 340 p.
- ✓ Désalmand Paul, *Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire. 1. Des origines à la conférence de Brazzaville*, Abidjan, CEDA, 1983, 456 p.
- ✓ Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France* (1ère édition : 1938), Paris, PUF, 1969, 403 p.
- ✓ Faure Jean, *Histoire des missions et églises protestantes en Afrique occidentale des origines à 1884*, Yaoundé, éditions C.I.E., 1978, 363 p.
- ✓ Foster Philip, *Education and Social Change in Ghana*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965.
- ✓ Freeman Thomas Birch, *Journal of various visits to the kingdoms of Ashanti, Aku, and Dahomi in Western Africa*, troisième édition avec une nouvelle introduction d'Harrison M. Wright, Londres, Franck Cass and Co Ltd, (première édition : 1844), 1968.
- ✓ Gayibor Nicoué Lodjou, *Recueil des sources orales du pays Aja-Ewé*, Lomé, École des lettres, Université du Bénin, 1977, 104 p.
- ✓ Gayibor Nicoué Lodjou, *L'aire culturelle ajatado des origines à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle*, thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris I, 1985, 1 306 p.
- ✓ Isert Paul E., *Voyages en Guinée et dans les îles Caraïbes*, Paris, Maradan, 1973, 343 p.
- ✓ Lange Marie-France et Martin Jean-Yves (éd.), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, 1985, p. 563-737.
- ✓ Lange Marie-France, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 1998, 337 p.
- ✓ Lange Marie-France et Diarra Sékou Oumar, « École et démocratie : l'"explosion" scolaire sous la III<sup>e</sup> République au Mali », *Politique africaine*, n° 76, décembre 1999.
- ✓ Marguerat Yves, *La naissance du Togo selon les documents de l'époque* (1ère partie, *L'ombre de l'Angleterre*), Lomé, Haho et Karthala, 1993, 471 p.
- ✓ Martin Jean-Yves, « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, juil.-déc. 1972, p. 337-362.
- ✓ Müller Karl, *Histoire de l'Église catholique au Togo. 1892-1967*, Lomé, Éditions Librairie Bon Pasteur, 1968, 251 p.
- ✓ Odamitten S. K., *The missionary factor in Ghana's development up to the 1880s*, Accra, Waterville publishing house, 1978, 230 p.
- ✓ Reynolds Edward, *Trade and Economic Change on the Gold Coast, 1807-1874*, New York, Longman Inc., 1974, 207 p.
- ✓ Santerre Renaud et Mercier-Tremblay Céline (dirs), *La Quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, les Presses de l'université de Montréal, 1982, 889 p.
- ✓ Van Dantzig Albert, *Forts and Castles of Ghana*, Accra, Sedco Publishing Limited, 1980, 96 p.

# POUR



*Éducat*ions,  
*société*

INP - No 5 - Mars 2000

FRANCE

---

**C**e numéro a été coordonné par Jean Besançon,  
Claude Bourachot, Joseph Gauter et Maurice Gueneau

*avec la collaboration d'un groupe de travail du Grep ayant réuni  
Dominique Bachelart, Brigitte Chassaing,  
Jean-François Chosson, Marie-José Gazel, Maurice Imbert,  
Marie-Paule Joigneault, Odile Plan, Didier Salzgeber et Jean Vincent*

---

**Photo de couverture :**  
*Jeune garçon regardant un globe terrestre, G. Baden*  
Agence photographique HOA-QUI

**Éditions du GREP**  
13/15, rue des Petites-Écuries – 75010 PARIS  
☎ 01 55 33 10 40 – Fax 01 55 33 10 41  
Mail – [grep.pour@wanadoo.fr](mailto:grep.pour@wanadoo.fr)

**Diffusion L'Harmattan**  
5/7, rue de l'École Polytechnique – 75005 PARIS  
☎ 01 40 46 79 20

# Éducatons, société

Éditorial	Grep	7
Instruire, former, éduquer	Maurice Imbert	9

## *Les origines des formes structurées de la transmission*

<i>Existe-t-il des formes originelles de transmission du savoir ?</i>	Marie-Noëlle Chamoux	17
<i>Les origines de l'école moderne en France</i>	Jean Hébrard	25
<i>Réforme religieuse et réforme scolaire</i>	Jean-Paul Pittion	31
<i>Islam, un enseignement à dominante juridique</i>	François Zabbal	37
<i>L'école moderne en Chine</i>	Marianne Bastid-Bruguière	43
<i>Naissance de l'école en Afrique subsaharienne</i>	Marie-France Lange	51
<i>Formes de transmission et structures sociales</i>	Emmanuel Todd	61
<i>Émergence de la pensée scientifique et formes de transmission du savoir</i>	Jack Goody	69
<i>L'école primaire républicaine</i>	Jean-Michel Gaillard	75

5

## *Mutations de société*

<i>Émergence du sujet et formes d'autorité</i>	Eugène Enriquez	81
<i>La culture productrice de repères et de sens</i>	Jacques Robin	89
<i>La fin des « héritiers » ?</i>	Monique de Saint Martin	95
<i>Filles et garçons à l'école, que faire des différences ?</i>	Marie Duru-Bellat	103
<i>L'ethnicité dans l'école française</i>	Jean-Paul Payet	109
<i>Apprendre dans la société de l'information</i>	Didier Paquelin	117

POUR

### *Les incertitudes du modèle occidental*

<i>Massification, sclérose, renforcement des inégalités</i>	<i>Jacky Beillero.</i>
<i>L'école de demain et l'apprentissage tout au long de la vie</i>	<i>David Istance</i>
<i>L'éducation, entre universalisme, mondialisation et territoires</i>	<i>Joseph Gauter</i>
<i>Les contradictions du collège</i>	<i>François Dubet</i>
<i>L'éducation populaire, ou le droit à l'intelligence politique</i>	<i>Olivier Douard</i>
<i>La formation professionnelle</i>	<i>Hugues Bertrand, Philippe Méhaut</i>
<i>L'école est-elle en crise ?</i>	<i>Bernard Charlot</i>

### *Voies ouvertes*

<i>Pour une pédagogie de la reconnaissance</i>	<i>Carl Havelange</i>
<i>Apprentissage et réseaux d'échanges de savoirs</i>	<i>Bernadette Aumont</i>
<i>Les dispositifs non scolaires d'acculturation</i>	<i>Daniel Jacobi</i>
<i>Construction de la personne</i>	<i>Claude Bourachot, Odette Bassis, Michel Huber, Jean-Marie Fouquier, Michel Ducom, Marc Zerbib</i>
<i>Le management des connaissances</i>	<i>Serge Soudoplatoff</i>
<i>Le débat plutôt que le pugilat</i>	<i>Maurice Gueneau</i>
<i>La transmission professionnelle</i>	<i>Yvon Minvielle</i>
<i>Délibération, démocratie et école</i>	<i>Jean-Louis Derouet</i>
<i>Vers une éducation permanente en réseau</i>	<i>Jean Besançon</i>
<i>Pour une école vraiment moderne</i>	<i>Michel Fabre</i>

## Éditorial

« Éducatons, société ». Le pluriel du premier terme est important. Car notre dessein n'est pas de traiter seulement, une fois encore, d'une crise de l'école. L'école est-elle en crise ? La question est souvent posée, mais une réponse trop hâtive risque d'en masquer les vrais termes. Car l'école n'est pas l'unique dispositif auquel notre société recourt pour la transmission des savoirs, la formation et l'éducation des citoyens. Elle s'inscrit elle-même dans des projets politiques globaux en fonction desquels sont fixés son organisation et les moyens dont elle disposait.

Le retour sur quelques figures et moments-clés de l'histoire des dispositifs éducatifs, en des contextes culturels divers, devrait rappeler la pertinence d'une continuelle tension des projets éducatifs entre des formules qui instrumentalisent l'éducation et d'autres qui veulent promouvoir un accomplissement de tout l'homme et de tout homme.

Cette tension renvoie elle-même à cette autre situation complexe, celle de toute société dès lors que diverses mutations viennent remettre en cause les procédures de transmission et d'éducation vouées à la reproduction de formes de domination sociale ou de répartition des rôles sociaux.

Les réflexions sur les démarches éducatives s'inscrivent dans un environnement scolaire non dépourvu de contradictions que manifestent, entre autres, une volonté d'égalité des chances qui peut renforcer la ségrégation sociale, un enracinement dans une idéologie du progrès liée à des comportements frileux face aux innovations techniques et culturelles, la prétention à former des citoyens dont on veut ignorer les références culturelles...

Mais il n'y a pas en ce domaine de bouc émissaire. Peut-être y a-t-il surtout des institutions, des pratiques organisées, des parcours formalisés et des recherches-actions dont les acteurs respectifs communiquent peu entre eux, ce qui ne permet guère aux différentes formes de l'action éducative de s'enrichir, de se mettre en mouvement les unes les autres... Bref, d'organiser leurs complémentarités pour que, bon an mal an, les citoyens de ce pays soient instruits, formés, éduqués. □

Le GREP