



CAHIERS
AFRIQUES

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

vol. 33



L'école en mutation

Politiques et dynamiques scolaires en Afrique
(années 1940-1980)

Pierre Guidi, Jean-Luc Martineau, Florence Wenzek (dir.)

PUM
Presses
universitaires
du Midi

L'école en mutation

L'école en mutation

Politiques et dynamiques scolaires en Afrique
(années 1940-1980)

Pierre Guidi, Jean-Luc Martineau, Florence Wenzek (dir.)

Cet ouvrage a été réalisé avec le soutien financier du Centre d'études en sciences sociales sur les mondes africains, américains et asiatiques (CESSMA, UMR 245)

PRESSES UNIVERSITAIRES DU MIDI

Illustration de couverture : *Euphorie à la sortie de la classe en 1950 devant l'école publique de filles de Dar es Salaam.*

Rapport du gouvernement de Sa Majesté au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord à l'Assemblée générale des Nations Unies sur l'administration du Tanganyika sous tutelle du Royaume-Uni pour l'année 1950, Londres, His Majesty's Stationery Office, 1951. MSS-Afr -s- 1755-130C(18)

Correction : Clémence Fenu

Mise en pages : Emmà Landi

ISSN : 2725-0296

ISBN : 978-2-8107-1281-6

© Presses universitaires du Midi, 2024

Université Toulouse - Jean Jaurès

5, allées Antonio-Machado

31058 Toulouse cedex 9

pum@univ-tlse2.fr

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon (art. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle). Les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective sont interdites.

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 Dore, 2020b ; Matasci, Jerónimo et Dore, 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 Veia 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 coloniale¹⁰. 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'autorité¹¹. 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 écoles¹². 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 indépendants¹³.

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 précises¹⁴. 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 Dore, 2021 ; Matasci, Jerónimo et Dore, 2020a ; Matasci, Jerónimo et Hugo Dore, 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 pédagogie ²⁷. 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 froide ²⁸. 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 africain ²⁹. 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 jeunesse ³⁶. 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 populations ³⁷. Par exemple, si les rôles et transformations récentes des très diverses écoles musulmanes sont analysées en détail par les sociologues et les anthropologues ³⁸, 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 historique ³⁹. 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.

LE CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU BÉNIN : EXPÉRIMENTATION ET LIMITES (ANNÉES 1970-1980)

Michel Christian

L'éducation préscolaire dans les pays d'Afrique est, jusqu'à aujourd'hui, restée un phénomène relativement limité. Malgré une croissance notable, quoiqu'inégale depuis la fin des années 2000 ¹, le taux d'accès à l'éducation préscolaire y varie aujourd'hui entre 5 % et 40 %, alors qu'il est, à quelques exceptions près ², supérieur à 40 % partout dans le reste du monde. Le constat est ancien : en 1968, le taux d'enfants préscolarisés entre 0 et 4 ans n'était déjà en Afrique que de 0,3 %, bien loin derrière l'Europe (27 %) et les États-Unis (16 %), mais aussi derrière

-
1. Cette croissance peut se vérifier sur le site de la Banque mondiale, donnees.banque-mondiale.org/indicateur/SE.PRE.ENRR?end=2019&locations=GA&name_desc=false&start=1971&view=chart (consulté le 01/10/2020).
 2. Quelques pays d'Afrique se situent au-dessus de cette fourchette, comme l'Angola (81 %), le Kenya (76 %), le Ghana (114 %) et le Liberia (156 %). Inversement, quelques pays non africains se situent sous la barre des 40 % : il s'agit de l'Ouzbékistan (27 %), de la Birmanie (10 %) et surtout de l'Inde (13 %).

l'Amérique latine (4 %), l'Asie (5 %) et l'Océanie (5 %). Dans ce contexte, la République populaire du Bénin (ex-Dahomey) des années 1970 fait pourtant figure d'exception. Après le coup d'État de l'officier Mathieu Kérékou en 1972, le nouveau régime ambitionne de fonder une « École nouvelle ³ ». Celle-ci inclut un projet d'éducation préscolaire publique pour tous les Béninois entre trois et cinq ans, une première alors dans l'histoire africaine. Dans cette expérimentation, une organisation va jouer un rôle essentiel : le Centre international de l'enfance (CIE). Créé en 1949 à l'initiative du pédiatre et résistant Robert Debré, le CIE a été une organisation originale, engagée dans une diversité d'actions en faveur de la santé publique principalement en Afrique francophone. Installé dans le château de Longchamp au bois de Boulogne, le CIE est d'abord financé par l'Unicef puis progressivement pris en charge par le gouvernement français jusqu'à sa fermeture en 1997. Il a constitué un lieu de formation et de recherche pour un personnel médical en provenance de tous les continents et a réalisé des projets de terrain pour assister de nombreux pays dans la mise en place de leur système sanitaire, avant tout en Afrique francophone ⁴. Il a, ce faisant, accompagné l'évolution politique et sociale des sociétés africaines de la période coloniale aux années 1990.

Dans le prolongement de recherches déjà menées sur les organisations internationales et le développement de l'éducation préscolaire en Afrique ⁵, cet article se propose d'étudier la manière dont les relations entre l'éducatif et le sanitaire se sont trouvées reformulées par les organisations internationales dans le cadre des projets d'éducation préscolaire que ces dernières ont conçus à destination des pays africains au cours des années 1970 et 1980. À partir des années 1960, en réaction à l'association traditionnelle du préscolaire avec le scolaire, l'Unicef et le CIE ont en effet davantage mis l'accent sur la continuité entre le sanitaire et l'éducatif, sur des formes d'éducation moins institutionnalisées et sur des voies vers le développement qui ne seraient pas un calque du modèle des pays déjà « développés ». Cependant, si ces organisations internationales ont certes conçu et promu une éducation préscolaire spécifiquement africaine, elles ne l'en ont pas moins fait à partir de leur propre position institutionnelle et de leurs propres représentations. Cet article se propose donc aussi d'étudier *in situ* la mise en œuvre au Bénin, entre 1977 et 1989, du premier système préscolaire public africain sous la direction du CIE, afin d'observer la manière dont les acteurs béninois se sont approprié ce projet conçu pour eux par le CIE.

3. Voir dans ce volume l'article de Florence Wenzek (p. 27).

4. Sur l'histoire du CIE, encore assez peu étudiée, voir Denéchère et Marcilloux, 2016.

5. Christian, 2019.

Ces questions seront abordées en utilisant les sources fournies par les archives du CIE, conservées aux archives de l'université d'Angers. Les dossiers consacrés au Bénin se composent essentiellement de rapports de mission livrant un bilan détaillé et régulier de la mise en place de ce nouveau système d'éducation préscolaire, parfois accompagnés de documents ministériels béninois, plus épars. Ces sources, très riches en informations, ont un biais, celui d'une organisation internationale qui s'emploie à faire réussir son projet : elles comportent donc d'importants angles morts politiques et sociaux mais elles en disent beaucoup, en revanche, sur les stratégies du CIE, organisation internationale certes modeste, mais qui, sur son terrain africain, a réussi à se positionner comme un interlocuteur décisif entre l'Unicef et l'Unesco ⁶.

Cet article étudiera dans un premier temps les différentes raisons qui expliquent que l'expérimentation recherchée par le CIE ait finalement pris place au Bénin. Il s'intéressera ensuite à la mise en œuvre concrète du projet, de sa conception jusqu'au suivi de la nouvelle organisation préscolaire entre 1976 et 1989. Pour finir, il mettra en lumière les limites de ce projet qui sont à rechercher autant dans sa conception initiale que dans ses appropriations paradoxales par la société béninoise.

POURQUOI L'EXPÉRIMENTATION BÉNINOISE DU CIE ?

Entre l'Unesco et l'Unicef : le CIE pionnier de l'éducation préscolaire en Afrique

Comment expliquer que le CIE dont l'activité s'était jusque-là déployée essentiellement dans le domaine sanitaire se soit trouvé engagé dans un projet d'éducation préscolaire au Bénin auquel il a consacré la majeure partie de ses missions à l'étranger entre 1975 et la fin des années 1980 ⁷ ? L'évolution de son approche trouve son origine dans le constat initialement sanitaire d'un « trou de surveillance » entre deux et cinq ans, « dû à l'autonomie acquise progressivement par les enfants, à la surcharge de travail des parents, à leur partielle méconnaissance des besoins de leurs enfants, à la naissance d'autres frères et sœurs, à l'insuffisance des

-
6. Je remercie les participants et participantes du séminaire « Regards croisés sur la petite enfance » (séance du 16 octobre 2020) dont les remarques m'ont aidé à améliorer cet article.
 7. La place accordée au Bénin ressort clairement de la lecture des rapports d'activité au conseil d'administration du CIE des années 1970 et 1980. Voir les dossiers 1 CIDEF 14 : Rapports d'activité (1974-1979) et 1 CIDEF 15 : Rapports d'activité (1980-1989).

programmes sanitaires ⁸ ». C'est la prise en compte de la complexité des besoins du jeune enfant entre deux et cinq ans qui a suscité l'intérêt pour l'éducation préscolaire du CIE, pourtant essentiellement formé de médecins. Dans un texte intitulé « Le petit enfant et l'éducation préscolaire », le rapport d'activité du CIE de 1978 explique rétrospectivement comment son approche a évolué au tournant des années 1970 ⁹ :

Si dans ce domaine sanitaire et social l'attention du CIE s'est très tôt portée sur le petit enfant de la naissance à six ans, cela a été un peu plus tardif pour les problèmes éducatifs. Mais au fil des années, ce groupe d'âge est devenu prioritaire dans les enseignements, les recherches et l'information du CIE d'abord au niveau des pays industrialisés, puis de l'Amérique latine et enfin de l'Afrique.

Cette approche se veut « holiste », dans la mesure où elle ambitionne de satisfaire les besoins nutritionnels, éducatifs, émotionnels et sociaux de l'enfant dans leur ensemble ; elle promeut l'éducation mais pas forcément la scolarisation et conteste même la « scolarisation anticipée » ; elle ne privilégie enfin pas forcément les formes institutionnalisées d'éducation préscolaire mais préconise plutôt de mobiliser les ressources locales et communautaires.

Cette évolution n'est pas propre au CIE. Jusqu'à la fin des années 1960, la question de l'éducation préscolaire relève essentiellement du champ éducatif et n'apparaît qu'en lien avec l'Unesco, régulièrement aiguillonnée par des organisations non gouvernementales telles que l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) ¹⁰. Mais à partir du début des années 1960, l'Unicef qui s'emploie à élargir son action au-delà du champ humanitaire investit la question de la petite enfance en en faisant un enjeu de développement. L'idée d'une application à l'identique du modèle des pays développés aux pays en développement est cependant contestée car jugée irréalisable. L'Unicef défend ainsi une nouvelle stratégie fondée sur l'accès des enfants aux « services de base » : elle encourage la fourniture conjointe de services sanitaires et éducatifs, à rebours de la spécialisation institutionnelle qui s'est imposée dans les pays européens au cours du xx^e siècle ; elle promeut de même la formation des personnes au contact des enfants tels que les enseignants mais aussi les mères et les membres des communautés locales plutôt que la formation

8. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1981, avril 1982, p. 50.

9. Dossier 1 CIDEF 14 : Rapport présenté par le directeur général à la réunion du conseil d'administration, Paris, 4-6 avril 1978, p. 3.

10. Sur ce tournant et sur la place des différentes organisations internationales en son sein, voir Christian, 2019 ; p. 33-34.

d'un personnel spécialisé. Cette approche dite « intégrée » devient la politique officielle de l'Unicef à partir de 1976.

En tant qu'organisation internationale d'envergure modeste, le CIE s'efforce, malgré ses moyens limités, de trouver sa place entre les grandes organisations onusiennes que sont l'Unicef et l'Unesco. De fait, en mettant en avant son approche « holiste », le CIE devient la première organisation à revendiquer une approche à la fois sanitaire et éducative. Dès 1965, il avait déjà été sollicité par l'Unicef pour rédiger une étude sur « les besoins du jeune enfant ¹¹ ». En 1970, un séminaire sur l'« enfant d'âge préscolaire » se tient à New Delhi, coorganisé par plusieurs organisations onusiennes et non gouvernementales, mais dans lequel le CIE tient une place prééminente, puisque sa représentante, Nathalie Masse, alors directrice des études, ouvre le séminaire au côté du directeur régional de l'Unicef. Les différentes sessions du séminaire abordent la nutrition, le bien-être et la santé mais aussi l'éducation dont la mention donne un nouveau contenu à la notion d'enfance « préscolaire ». Cet usage de la notion par le CIE contraste avec celui qu'en fait l'Unicef dont le rapport annuel pour l'année 1971 mentionne encore l'enfant « d'âge préscolaire » uniquement pour désigner une simple classe d'âge et non un projet éducatif ¹².

Au même moment, le CIE approfondit quant à lui la démarche lancée à New Delhi en organisant un « premier cours régional sur l'éducation préscolaire » à l'Institut interaméricain de l'enfant à Bogota ¹³. Ce cours est suivi en 1974 d'un « Colloque interafricain sur la formation du personnel responsable de l'enfant d'âge préscolaire » dont le CIE assure l'organisation à Lomé en juillet ¹⁴. Le CIE anime ce colloque sur la base d'un texte qui fait la synthèse de ses expériences de terrain depuis les années 1950 et dans lequel est réaffirmée la priorité d'une formation générale des populations évoluant au contact des jeunes enfants (mères, enseignants et membres de la communauté) plutôt que la mise en place trop coûteuse de services institutionnalisés. Il affirme aussi l'importance d'une réelle éducation préscolaire adaptée aux différents environnements. Le texte, traduit en anglais, est adopté dès mars 1974 en tant que document officiel

11. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1981, avril 1982, p. 49.

12. Voir *Unicef Report 1972* : l'enfant « d'âge préscolaire » ou « jeune enfant » est traité uniquement sous l'angle sanitaire (§ 11), tandis que le paragraphe « éducation » ne traite que de l'enfant d'âge scolaire (§ 4).

13. Dossier 1 CIDEF 14 : Rapport présenté par le directeur général à la réunion du conseil d'administration, Paris, 29-31 mai 1973, p. 55. Voir également le dossier 1 CIDEF 395, Colombie 1972.

14. Dossier 1 CIDEF 14 : Rapport d'activité pour l'année 1974, sans date (avril 1975), p. 26-28. Voir également le dossier 1 CIDEF 408, Lomé, 1974.

par l'Unicef ¹⁵ qui officialisa deux ans plus tard sa nouvelle approche « intégrée » dont le CIE semble donc avoir été un inspirateur essentiel. Avec un certain retard, l'Unesco rejoint cette nouvelle approche de l'éducation préscolaire, là encore en sollicitant le CIE qui élabore pour elle en 1976 un ouvrage intitulé *L'Enfant de la naissance à 6 ans : mieux le connaître pour mieux l'aider* ¹⁶.

Le CIE et la République populaire du Bénin : des intérêts convergents

Le premier contact entre le CIE et les autorités dahoméennes au sujet de l'éducation préscolaire se noue probablement à l'occasion du colloque interafricain de Lomé en juillet 1974. Ce colloque fait alterner des interventions de spécialistes africains et français dont une, en particulier, consacrée au « trou de surveillance » qui concerne les enfants entre deux et six ans ¹⁷. Il produit plusieurs « travaux de groupes » sur les questions sanitaires, sur la formation du personnel en milieu urbain et rural, sur le rôle de la famille ainsi que sur « les options en éducation préscolaire ¹⁸ ». Il donne, en outre, l'occasion aux participants d'exprimer une position nationale, ce qui permet au Dahomey de se distinguer par la voix de son représentant, Jonas Gbogbohondada ¹⁹. Reprenant un constat consensuel, ce dernier reconnaît qu'en zone rurale le « développement psychomoteur [de l'enfant] s'effectue sans difficulté lorsque l'alimentation est bonne : il a de l'espace, il joue, il court, il s'amuse avec de nombreux enfants de son âge ». Pourtant, à la différence de la plupart de ses homologues africains, il remarque aussi qu'« il lui manque des jeux suffisamment éducatifs » et que « l'entraînement au raisonnement, à l'étonnement, à la découverte n'est pas assuré dans une communauté autoritaire et fortement hiérarchisée et où les tabous et les interdits s'imposent à tout le monde ». Sur la situation dans les villes, il se distingue à nouveau des représentants des autres pays : il refuse l'idée de jardins d'enfants destinés avant tout aux « enfants errants et à ceux dont la mère travaille toute la journée et tous les jours hors de la maison ²⁰ » et en souligne au contraire la mission

15. E/ICEF/L.1303/Add.1 : *Training of Personnel for Services for Young Children (from birth to school age)*. Report prepared by the International Children's Center at the request of the United Nations Children's Fund, 12 mars 1974.

16. Dossier 1 CIDEF 14 : Rapport présenté par le directeur général à la réunion du conseil d'administration, Paris, 4-6 avril 1978, p. 16.

17. Dossier 1 CIDEF 408, Lomé, 1974 : L'enfant de 2 à 6 ans est-il prioritaire ?, juillet 1974.

18. Dossier 1 CIDEF 408, Lomé, 1974 : Organisation pédagogique. Les options en éducation préscolaire, juillet 1974.

19. Dossier 1 CIDEF 408, Lomé, 1974 : Communication de la délégation dahoméenne, juillet 1974, p. 5.

20. Dossier 1 CIDEF 408, Lomé 1974 : Organisation pédagogique. Les options en éducation préscolaire, juillet 1974, p. 1.

éducative pour des parents qui « recherchent des substituts pour assurer la garde ou l'éducation des enfants » et veulent des enfants « préparés pour la réussite dans le système éducatif très sélectif mis en place », ce qui suscite une « demande préscolaire très forte ²¹ ». Il reconnaît cependant que les jardins d'enfants, rares dans les villes, absents des campagnes, « nous posent un problème de justice, d'équité ». Refusant l'idée selon laquelle « pour répondre aux besoins éducatifs de cet enfant en milieu rural, il ne semble pas opportun de créer des jardins d'enfants d'une manière systématique ²² », il appelle les participants à « penser à un système éducatif nouveau et moins coûteux plus adapté à nos pays, plus démocratique, mais toujours valable et efficace pour assurer le développement de nos pays respectifs ²³ ».

Le CIE et le régime béninois en arrivent donc au préscolaire par des voies différentes. La vision du préscolaire que le représentant béninois esquisse au colloque interafricain de 1974 met l'accent sur la mission éducative. Elle annonce les options idéologiques « marxistes-léninistes » que le régime adopta en novembre 1974 et la réforme de l'éducation engagée dès 1973 dans le sillage du coup d'État de 1972 ²⁴. L'éducation fait dès lors l'objet d'un « programme national d'édification » annoncé en septembre 1974 et d'une ordonnance adoptée en juin 1975 « portant loi d'orientation de l'Éducation nationale », laquelle prévoit dans son article 15 un « enseignement maternel » pour les enfants entre trois et cinq ans. Par contraste, l'intérêt du CIE pour le préscolaire ne vient pas d'abord de préoccupations éducatives mais sanitaires. Dès 1975, le CIE assiste déjà le pays dans le domaine de la santé scolaire et le projet qu'il conçoit, dans le droit fil de sa philosophie, prévoit de donner aux maîtres des connaissances en biologie, de les rendre capables de sensibiliser les élèves et de mettre en place des actions concrètes comme des pharmacies d'école ²⁵. Lorsque l'idée se fait jour de développer un système préscolaire béninois, le CIE y voit avant tout un moyen de s'attaquer au fameux « trou de surveillance » des enfants de deux à cinq ans : ce projet est d'ailleurs explicitement considéré comme une action « commencée au niveau des écoles »

21. Dossier 1 CIDEF 408, Lomé, 1974 : Communication de la délégation dahoméenne, juillet 1974, p. 5.

22. Dossier 1 CIDEF 408, Lomé, 1974 : Travaux de groupe : Formation du personnel en milieu rural, p. 1.

23. Dossier 1 CIDEF 408, Lomé, 1974 : Communication de la délégation dahoméenne, juillet 1974, p. 11.

24. Sur le Bénin et son évolution politique entre 1972 et 1989, voir Allen *et al.*, 1988, p. 31-49 ; sur la dimension éclectique du « marxisme-léninisme » béninois, voir Allen *et al.*, 1988, p. 112-113.

25. Dossier 1 CIDEF 14 : Rapport présenté par le directeur général à la réunion du conseil d'administration, Paris, 20-22 avril 1977, p. 65-72.

qui « atteint maintenant, très logiquement, l'enfant plus petit ²⁶ ». En partant de priorités différentes, éducatives pour le Bénin, sanitaires pour le CIE, les deux parties vont donc se retrouver sur un terrain commun, celui de l'éducation préscolaire.

Cependant, la convergence de leurs intérêts respectifs n'explique pas tout. S'y ajoutent deux autres éléments décisifs. Du point de vue du CIE tout d'abord, le volontarisme politique du régime, découlant de ses choix idéologiques, est un gage d'action sur le long terme. Le rapport d'activité de 1977 affirme ainsi, afin de justifier l'importance des ressources consacrées au Bénin, que, pour lutter contre « la dispersion et la superficialité », la direction du CIE a choisi de « concentrer ses moyens et ses ressources, pendant quelques années, dans certains pays où, à la faveur d'une volonté politique exprimée, d'un plan de développement socio-économique hardi et novateur, l'occasion s'offre d'un travail en profondeur, pédagogique et pratique, dont on peut espérer qu'il porte des fruits durables ²⁷ ». Le Bénin fournit ainsi au CIE un terrain où ses idées en matière de prise en charge de la petite enfance peuvent être expérimentées grandeur nature et mises en valeur pour légitimer sa position vis-à-vis des autres organisations internationales comme l'Unicef ou l'Unesco. Aux yeux des autorités béninoises ensuite, la neutralité du CIE en tant qu'organisation internationale – quoique financée par la France – se révèle un atout décisif. En effet, le CIE ne s'élève pas des options idéologiques du régime, une attitude d'ailleurs concordante avec son ouverture aux autres régimes communistes d'Europe de l'Est dont les ressortissants participent régulièrement à ses recherches et à ses formations. Cette indifférence aux clivages de guerre froide est appréciée par le régime. Ouvrant le premier séminaire national sur l'éducation préscolaire en 1977, le ministre de l'Enseignement du premier degré, adopte ainsi un registre martial, anticolonialiste et socialiste mais fait, en même temps, l'éloge d'un CIE « partenaire fidèle et respectueux de notre opinion politique, de nos lois et de nos traditions ²⁸ ». Au-delà de sa neutralité vis-à-vis de l'idéologie du régime, le CIE a de plus l'avantage de faciliter les relations avec la France. Rompues en 1972, celles-ci sont restaurées par de nouveaux accords de coopération dès février 1975, l'année même où le CIE entame son programme de santé scolaire au Bénin. En réalité, la transformation du Bénin en « République populaire » n'a pas rompu les liens avec la France et a surtout permis au

26. Dossier 1 CIDEF 14 : Rapport présenté par le directeur général à la réunion du conseil d'administration, Paris, 4-6 avril 1978, p. 18.

27. Dossier 1 CIDEF 14 : Rapport présenté par le directeur général à la réunion du conseil d'administration, Paris, 20-22 avril 1977, p. 16.

28. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Allocution du ministre de l'Enseignement du premier degré à l'ouverture du séminaire national sur l'enseignement maternel, sans date (22 novembre 1977), p. 3.

Bénin d'étendre ses relations diplomatiques à de nouveaux partenaires, en particulier parmi les régimes communistes (Union soviétique, Corée du Nord, RDA) ²⁹. Même la tentative de coup d'État manquée menée par le mercenaire Bob Denard en 1977 ne remet pas en question l'aide française : la ratification de l'accord de 1975 par le Sénat français se fait la même année en décembre, tout comme, du côté du CIE, le lancement de son programme préscolaire au Bénin ³⁰.

Pour le régime béninois, le CIE constitue un acteur idéal permettant de recevoir une aide française dont il a grandement besoin sous couvert d'une aide internationale. Pour l'État français, les activités que le CIE mène en toute indépendance servent sans doute une politique extérieure qui joue d'une diversité de leviers et de registres. Cette position de neutralité profite en définitive au CIE, selon un schéma qui se vérifie pour d'autres organisations internationales dans le domaine humanitaire pendant la guerre froide ³¹.

LA CRÉATION DES « CENTRES D'ÉVEIL ET DE STIMULATION DE L'ENFANT » (CESE) AU BÉNIN

L'École nouvelle est un chantier central du régime « marxiste-léniniste » de Mathieu Kérékou. À partir de 1973, les écoles privées, essentiellement confessionnelles avec une dominante catholique, passent progressivement sous contrôle public, les programmes sont profondément révisés dans un sens nationaliste et l'infrastructure scolaire est rapidement étendue, en partie grâce à la création d'un corps de « Jeunes instituteurs révolutionnaires », formé de volontaires qui, après deux années d'enseignement sans formation préalable, pouvaient entrer à l'École normale, sous réserve d'en réussir l'examen d'entrée. Une grande partie de l'effort revient aux communautés locales qui doivent fournir les locaux et le matériel. Chaque école doit en outre créer une « coopérative de production », le plus souvent agricole, chargée de fournir des revenus à l'établissement et censée assurer la combinaison harmonieuse des apprentissages intellectuels et manuels ³². C'est dans ce contexte institutionnel bouleversé qu'il faut replacer le projet de création d'un système béninois d'éducation

29. Allen *et al.*, 1988, p. 112-116.

30. Ce constat rejoint celui que Florence Wenzek a déjà établi pour l'éducation primaire au Bénin voir Wenzek, 2015, p. 36 et 50.

31. Wieters, 2015.

32. Toutes les informations de ce paragraphe concernant l'École nouvelle dans le Bénin des années 1970-1980 proviennent de Wenzek, 2015, p. 32-37.

préscolaire dont la base sera constituée par les « centres d'éveil et de stimulation de l'enfant » (CESE).

La volonté d'élaborer un projet par le bas

Avant même l'implication du CIE, le projet connaît une phase préparatoire qui commence par le recensement des structures existantes. Celles-ci se révèlent à la fois peu nombreuses et très hétérogènes : en 1974, le gouvernement recense seulement huit classes de « jardins d'enfants » publiques et 19 classes privées, parfois qualifiées de « classes maternelles », le plus souvent dans des établissements confessionnels privés. En parallèle, existent en plus grand nombre des classes informelles, dites « clandestines », ainsi que des écoles coraniques dans le nord du pays ³³. En décembre 1976, le ministère organise un séminaire avec le personnel des jardins d'enfants au cours duquel sont présentés les différents types de structures existantes. Les jardins d'enfants publics fonctionnent au sein de centres sociaux et sont payants en fonction des revenus des parents, un tiers des places étant réservé aux enfants de familles dites « évoluées », les deux autres aux enfants de classes sociales moins aisées. Les classes ne dépassent en principe pas 30 enfants, âgés de quatre à cinq ans. Les jardins d'enfants privés sont plus dispersés et moins bien connus. Sans progressivité des tarifs, ils accueillent les enfants entre deux et six ans dans des classes bien plus chargées (jusqu'à 90 enfants) et semblent davantage anticiper les apprentissages scolaires de l'école primaire. Les « jardinières d'enfants » du public ont été formées à l'étranger, essentiellement en Europe, ce dont témoignent les programmes de leurs établissements qui mettent l'accent sur le langage, les activités sensorimotrices, les activités de création ou la musique ³⁴. Elles partagent en outre une même culture professionnelle qui se manifeste dans leurs revendications sur la qualité des locaux, l'organisation de repas dans le jardin d'enfants, le recrutement et la formation du personnel, sans oublier la demande d'une appellation unique pour l'ensemble des jardins d'enfants existants, publics comme privés, à la suite de leur passage sous la tutelle du ministère de l'Éducation ³⁵.

Le CIE s'est procuré et a conservé un exemplaire du compte rendu de ces séminaires auxquels il n'a pas participé. Il est, en revanche, partie

33. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Séminaire des jardins d'enfants (décembre 1976), Synthèse des rapports sur les jardins d'enfants existants, p. 2.

34. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977, p. 3-4.

35. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Synthèse des travaux du 22 décembre 1976, p. 1.

prenante de la deuxième étape préparatoire : l'élaboration d'une grande enquête dite *Petit Béninois*, chargée d'évaluer les besoins afin de concevoir un modèle d'organisation préscolaire pour y répondre. Fidèle à l'approche « holiste » revendiquée par le CIE, cette enquête entend aborder tous les aspects de la vie du petit enfant, de la santé à l'alimentation, en passant par les « relations affectives [et] les activités ludiques ³⁶ ». Son questionnaire est élaboré par une équipe béninoise de pédiatres, pédagogues et psychologues, en collaboration avec le CIE, et sa mise en œuvre est confiée à 68 instituteurs qui interrogent 340 familles dans toutes les provinces du pays entre août et septembre 1977. L'équipe pluridisciplinaire produit une synthèse de cette enquête par province ³⁷.

Le *Petit Beninois* est une source complexe à utiliser puisque, même s'ils fournissent des indications très riches et très concrètes sur les habitudes de vie des enfants, les résultats récoltés passent par plusieurs filtres. Certaines questions concernant le caractère « bavard », « intéressant » ou « poli » des enfants apparaissent ainsi éminemment normatives. On ignore de plus comment les 340 familles ont été choisies et qui exactement a répondu aux questions, ce qui invite à relativiser y compris les réponses données dans des domaines plus factuels comme l'hygiène, l'âge du sevrage, le régime alimentaire mais aussi la liberté de mouvement, les habitudes de sommeil, le déroulement des repas, l'utilisation de « châtiments » et les différents jeux. Le trait frappant reste cependant la très grande diversité des réponses : dans les campagnes, il semble exister de grandes différences régionales dans le traitement des enfants (âge du sevrage, place dans l'organisation familiale, habitudes alimentaires) ; dans les villes, ces différences sont davantage liées à la classe sociale et se retrouvent en particulier dans les taux de vaccination, d'enfants parasités ou de malades du paludisme.

S'il faut prendre ces données avec prudence, une chose apparaît en revanche clairement à la lecture de ces enquêtes : la volonté de susciter une démarche par le bas. Dans les synthèses, les instituteurs-enquêteurs sont invités à livrer leurs suggestions sur les éléments dont les nouveaux jardins d'enfants devraient tenir compte : les « préventions coutumières » et les « tabous » pourraient ainsi figurer sur les fiches de renseignement des enfants (« ne pas manger de poulet, ne pas être touché par tel objet ») ³⁸ ;

36. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Fiche d'enquête le *Petit Béninois* de 3 à 6 ans, sans date (1977).

37. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Synthèse nationale des résultats de l'enquête psychosociologique sur le comportement du petit Béninois de 3 à 6 ans, sans date (automne 1977).

38. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Dépouillement de l'enquête sur le comportement psychosocial du petit Béninois de 3 à 6 ans dans la

la formation des futures jardinières d'enfants devrait « comprendre des études sur la connaissance de certaines cérémonies traditionnelles de chez nous » qu'elles devraient « apprendre à respecter ³⁹ » ; chez des enfants habitués à passer la journée hors du foyer, « l'habitude d'indépendance et la connaissance du milieu ne doivent surtout pas être étouffées » et, par conséquent, « les jardinières d'enfants devraient adapter les activités et la pédagogie à ces habitudes et aider les enfants à une connaissance plus consciente du milieu » ⁴⁰. Constatant l'utilisation par les enfants de matériaux naturels ou de récupération, les enquêteurs proposent que « l'école maternelle [enrichisse] au maximum les "possibilités de jouer" par l'apport de nouveaux jouets fabriqués à partir des éléments du milieu à peu de frais mais plus variés ⁴¹ » ; enfin, face à l'usage généralisé des « châtiments » au sein des familles, à la main comme à la « chicotte », les propositions diffèrent entre ceux qui en appellent à « l'habileté de la jardinière d'enfants à créer un climat d'autodiscipline du groupe » ⁴² et ceux qui pensent que « dans certains cas, il faudra faire appel aux parents », seuls habilités à châtier l'enfant ⁴³. En revanche, il n'est rien dit de la diversité linguistique du Bénin où plus de 50 langues sont parlées : l'enquête n'en fait jamais mention, ni pour la constater, ni pour expliquer comment il en serait tenu compte dans les futurs jardins d'enfants. Nous verrons que, pour un projet qui entendait éduquer les enfants dans leur langue maternelle, cette diversité s'est effectivement révélée problématique.

Les résultats de ces enquêtes sont discutés lors de trois séminaires nationaux en novembre 1977, juillet 1978 et novembre 1978 réunissant respectivement 80, 30 et 100 personnes et aboutissant à la conception de « centres d'éveil et de stimulation de l'enfant » (CESE). On ne dispose pas de comptes rendus de ces séminaires mais ils ont été résumés à l'occasion d'un bilan d'étapes dans le rapport du CIE pour l'année 1981.

-
- province de l'Atlantique, zone urbaine Cotonou, sans date (automne 1977), p. 2.
39. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Dépouillement de l'enquête sur le comportement psychosocial du petit Béninois de 3 à 6 ans dans la province du Zou, sans date (automne 1977), p. 8.
 40. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Dépouillement de l'enquête sur le comportement psychosocial du petit Béninois de 3 à 6 ans dans la province de l'Atlantique, zone rurale : Village du Lac, sans date (automne 1977), p. 4.
 41. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Dépouillement de l'enquête sur le comportement psychosocial du petit Béninois de 3 à 6 ans dans la province du Mono, sans date (automne 1977), p. 8.
 42. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Dépouillement de l'enquête sur le comportement psychosocial du petit Béninois de 3 à 6 ans dans la province de l'Atlantique, zone urbaine Cotonou, sans date (automne 1977), p. 8.
 43. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire national sur le préscolaire (Bénin), 1977 : Dépouillement de l'enquête sur le comportement psychosocial du petit Béninois de 3 à 6 ans dans la province du Mono, sans date (automne 1977), p. 5.

Les discussions auraient fait apparaître deux options : la première, celle d'« écoles maternelles de type occidental adaptées aux ressources et besoins locaux », la seconde celle d'un système « où familles et populations seraient très impliquées et où l'on privilégierait la culture traditionnelle », les objectifs étant « d'initier l'enfant dans sa langue maternelle à se découvrir et à découvrir son milieu » et de « baser le programme sur la participation des familles afin de les sensibiliser, par l'action, aux besoins des enfants ⁴⁴ ». On reconnaît dans la deuxième option celle qui correspond à la philosophie défendue par le CIE depuis la fin des années 1960 : ne pas chercher à calquer le modèle institutionnel européen et partir au contraire des réalités locales pour impliquer les populations dans la santé publique. La position du CIE étant fixée, le débat semble avoir essentiellement concerné les participants béninois aux séminaires. La première option ayant été jugée « peu satisfaisante et fort coûteuse » tout en risquant « de favoriser les couches aisées », c'est la seconde option qui l'a finalement emporté car elle semblait « mieux répondre aux options politiques et idéologiques choisies par le Bénin, à la diversité des cultures et plus adapté aux ressources ⁴⁵ ». Un rapport de mission du CIE de 1978 se félicite de la création annoncée d'un système préscolaire « authentiquement béninois » et souligne avec satisfaction que « la conception d'écoles maternelles prévues initialement sur un modèle européen a été définitivement abandonnée ⁴⁶ ».

À partir de juillet 1978, le projet est confié à une consultante du CIE, Micheline d'Agostino, ancienne directrice d'école maternelle en région parisienne et bonne connaissance de méthodes pédagogiques variées, notamment anglo-saxonnes. Elle a servi avec persistance et efficacité la philosophie du CIE en matière préscolaire, non sans décalage avec l'école maternelle française dont le modèle s'est construit en s'adossant à l'école élémentaire et qui fait par ailleurs l'objet d'une vigoureuse promotion internationale ⁴⁷. Au retour de sa première mission en 1978, Micheline d'Agostino rédige une *Conception de l'éducation préscolaire au Bénin* dans laquelle elle affirme que « l'objectif est de mettre en place un système d'éducation préscolaire authentiquement béninois et non d'implanter des écoles maternelles de type européen ou nord-américain ». L'appellation de « centre d'éveil et de stimulation de l'enfant » est alors choisie « pour bien préciser qu'il ne s'agit pas d'une garderie ni d'une école où l'enfant

44. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1981, avril 1982, p. 51-52.

45. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1981, avril 1982, p. 51-52.

46. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Mise en place du projet d'éducation préscolaire en République populaire du Bénin, non daté (fin 1978).

47. Pour la promotion internationale de ce modèle, voir Garnier, 2016, p. 57-63.

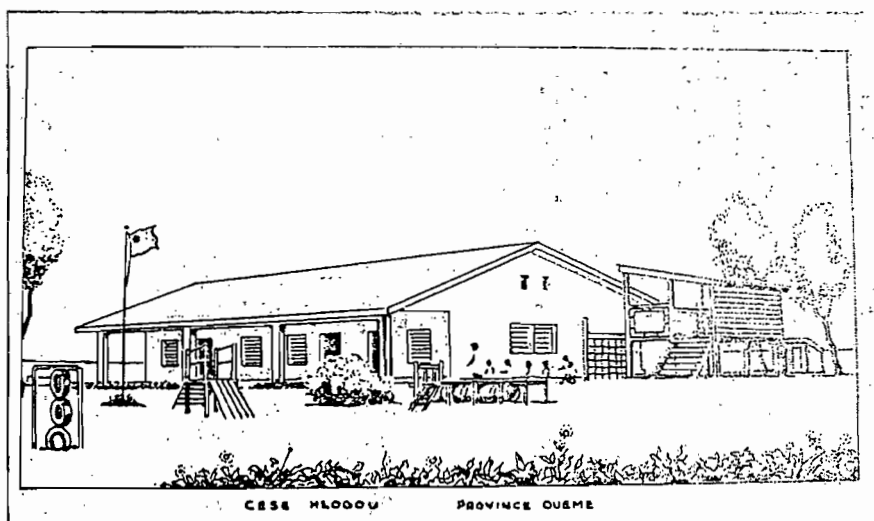
apprendra à lire et à écrire », mais qu'il s'agit « de considérer l'enfant dans sa globalité ⁴⁸ ».

Pour créer un CESE, il faut qu'une communauté à l'échelle d'un village ou d'un quartier en fasse la demande officielle. Les enfants sont confiés au soin d'un « éducateur » désigné et dédommagé pour son travail par la communauté qui prend également en charge les locaux et l'équipement matériel. La formation et le suivi de l'éducateur sont assurés par un « animateur » qui supervise le travail de cinq éducateurs au maximum. Possédant le statut de fonctionnaire, les animateurs sont formés dans une école normale d'animateurs de CESE (ENA CESE) et suivis par des « instructeurs ». Une classe de CESE ne doit pas compter plus de 25 enfants. La participation et donc la « sensibilisation » des familles est attendue dans le domaine « idéologique » : ce sont elles qui sont censées déterminer « les valeurs qu'elles désirent inculquer à leurs enfants » et leur « [donner] ainsi une culture authentiquement béninoise ». Cependant, cette participation est aussi attendue dans le domaine « pédagogique » puisque l'« équipe sanitaire rurale », l'« animatrice rurale », les « anciens », les « artistes » ou les « grands de l'école de base » doivent se mettre « au service de l'éducateur lorsque celui-ci le demandera ⁴⁹ ». Cette conception, conforme à la philosophie du CIE, consiste à utiliser de manière souple les ressources des communautés locales sans création de services institutionnalisés : les éducateurs ne sont pas fonctionnaires et les CESE dépendent de l'initiative des communautés. L'image idéale du CESE pourrait être donnée par celui de Hlogou (province du Ouémé) (voir illustration) ⁵⁰.

48. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin. Cotonou, du 19 juin au 4 juillet 1978, p. 7-8.

49. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin. Cotonou, du 19 juin au 4 juillet 1978, p. 8.

50. Dossier 1 CIDEF 563, Mission de mise en place de centres d'activité (*sic*) préscolaires pilotes à Madagascar : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 1987.



CESE de Hlogou, Province de l'Ouémé, Bénin.

Couverture du rapport de mission en République populaire du Bénin sur la mise en place des centres d'activité (*sic*) préscolaires pilotes à Madagascar (1 CIDEF 563, archives, université d'Angers).

C'est un établissement rural, construit dans un bâtiment spécifique (et non l'appendice d'une école), entouré d'un grand espace libre où des jeux ont été installés, parfois réalisés à partir de matériaux de récupération (pneus). Le drapeau national, bien qu'il ne soit jamais mentionné dans les sources du CIE, flotte au-dessus du bâtiment comme dans chaque école béninoise où il fait l'objet d'un cérémoniel strict.

La difficile construction d'un système d'éducation préscolaire béninois

Micheline d'Agostino effectuera une à quatre missions par an au Bénin entre 1978 et 1988. Au cours de ces années, son travail bénéficie de la stabilité du personnel ministériel qui semble acquis à son projet. Vincent Guézodje puis Moussa Ali Traoré, respectivement ministres de l'Éducation de 1973 à 1980 et de 1980 à 1984, ont soutenu l'enseignement maternel, même si Micheline d'Agostino et les représentants du CIE ne les ont que rarement rencontrés. La collaboration a en revanche été étroite et régulière avec Michel Gomez qui prend la suite de Jonas Gbogbohoundada en tant que directeur de l'Enseignement maternel et de

base (équivalent du cycle primaire en Europe) et avec Séraphine Assogba, chef de service puis directrice de l'Enseignement maternel, tous deux en poste de 1977 à 1984. Micheline d'Agostino rencontre également régulièrement les membres de l'Institut national de formation et de recherche en éducation (INFRE) béninois.

L'enjeu le plus immédiat est celui de la formation du corps des animateurs. L'ENA CESE ouvre ses portes en février 1979. Le CIE s'attend initialement à former une grande majorité d'« animatrices ⁵¹ », mais des quotas de recrutement sont finalement fixés accordant 40 % des places aux hommes et 60 % aux femmes, « suivant ainsi le résultat de l'enquête [*Petit Béninois*] qui a montré que les hommes eux aussi s'occupent du petit enfant, surtout dans les villages, mais dans une moindre mesure ⁵² ». Dans la pratique, les effectifs des quatre premières promotions de l'ENA CESE font apparaître un relatif écart peu à peu comblé au profit des femmes, dont la part passe de 35 % à 43 % entre 1979 et 1982. Plus manifeste encore est l'évolution du profil scolaire des premières promotions d'animateurs : non seulement les titulaires du brevet d'études du premier cycle (BEPC) représentent déjà 90 % des effectifs en 1979 mais la proportion des futurs animateurs ayant achevé leur année de terminale passe de 15 % à 45 % entre 1979 et 1982. Le profil scolaire des animateurs se rapproche donc de celui des instituteurs de l'école de base (cycle primaire), tout en se révélant plus féminisé, conformément à l'opinion, dominante dans l'école de base, selon laquelle les femmes seraient mieux adaptées à l'enseignement dans les petites classes ⁵³.

La mise en place de la formation rencontre de nombreuses difficultés. En 1981, la consultante du CIE, Micheline d'Agostino, déplore des « lacunes dues à une formation insuffisante », notant que « jusqu'à présent, aucune promotion n'a pu bénéficier d'une année scolaire complète de formation ». Cela pourrait expliquer un certain nombre de défections : la promotion 1983, jugée « particulièrement indisciplinée », perd ainsi 13 de ses 65 élèves ⁵⁴ mais on ne peut pas non plus exclure le rôle de la répression politique dans un pays où les enseignants n'avaient pas le droit de grève. En ce qui concerne la partie théorique, Micheline d'Agostino note encore en 1983 qu'« un certain malaise demeure au niveau de l'ENA CESE » car « la synthèse des travaux réalisés sur les programmes n'est toujours pas

51. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Compte rendu de travail Cotonou-Porto-Novo, République populaire du Bénin. Mission du 28 mai au 10 juin 1977.

52. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire sur l'éducation préscolaire, Bujumbura, 6-8 novembre 1989 (144-153) : Expérience du Bénin dans la création et le fonctionnement des centres d'éveil, novembre 1989, p. 148.

53. Wenzek, 2015, p. 93-94.

54. Wenzek, 2015, p. 93-94.

terminée ⁵⁵ », ce qui signifie qu'il n'existe pas encore de programme de formation définitif. Comme leur formation est incomplète, les animateurs doivent suivre des cours de rattrapage alors qu'ils sont déjà en poste ⁵⁶. La partie pratique est encore plus problématique : il manque notamment, d'après Micheline d'Agostino, un « bagage de jeux et jouets traditionnels susceptibles de contribuer au développement de l'enfant ⁵⁷ ». L'importance de ces jouets « fabriqués avec des matériaux locaux et de récupération » est soulignée, notamment du côté béninois, dès 1978. Une recherche est même lancée « afin de valoriser et de conserver nos jeux et jouets traditionnels, partie intégrante de notre culture ⁵⁸ ». Cependant, il faut attendre 1981 pour que l'ENA organise un premier séminaire « jeux et jouets ⁵⁹ ». De ce fait, « les animateurs se trouvent démunis et travaillent dans des CESE vides, faute d'avoir été préparés à tirer parti des ressources du milieu », ce qui fait que « la plupart des activités sont verbales ⁶⁰ ». Ce défaut de formation pratique vient également de la difficulté d'organiser les stages adéquats : des « CESE expérimentaux » dans chaque province étaient censés servir de centre de stages mais au lieu de les implanter dans de nouveaux CESE ruraux, on utilise les jardins d'enfants déjà existants dans les villes comme Cotonou et Porto-Novo. D'après Micheline d'Agostino, « cela fausse le problème au départ puisqu'ils ne répondent pas à la conception béninoise de l'éducation préscolaire ⁶¹ ». De plus, les jardinières d'enfants « ont dû s'improviser maîtresses d'application du fait qu'on leur adressait des stagiaires ⁶² » : même expérimentées, elles ne font pas nécessairement de bonnes formatrices. D'où la nécessité « d'exposés permettant de situer le projet béninois par rapport aux jardins d'enfants actuels (historique de préscolaire au Bénin, participation des parents et travail sur la question : "comment transformer votre jardin d'enfants en CESE ?") ⁶³ ».

55. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Poursuite des activités en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Porto-Novo-Cotonou-Abomey, 26 mars-10 avril 1983, p. 2.
56. Cela arrive en 1982 sur la question de la santé. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Rapport de mission en République populaire du Bénin, Porto-Novo-Cotonou, 22 novembre-5 décembre 1982, p. 3.
57. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 4-9 mai 1981, non daté (printemps 1981).
58. Dossier 1 CIDEF 564 : Jeux et jouet des enfants du Bénin : Recherches sur les jouets, les jeux traditionnels et contemporains en République populaire du Bénin fabriqués avec des matériaux locaux ou de récupération, novembre 1978.
59. Dossier 1 CIDEF 564 : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 5-23 octobre 1981 et 12-17 octobre 1981, p. 3.
60. Dossier 1 CIDEF 564 : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 4-9 mai 1981, p. 4-5.
61. Dossier 1 CIDEF 564 : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 13-24 novembre 1979, p. 3.
62. Dossier 1 CIDEF 564 : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 13-24 novembre 1979 : 4.
63. Dossier 1 CIDEF 564 : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 5-17 mai 1980, p. 1.

La formation des « instructeurs » censés assurer le suivi des animateurs pose aussi problème puisque la fonction est créée *ex nihilo*. Les animateurs se sentent d'ailleurs « autonomes » par rapport à leur tutelle locale dont les représentants n'ont « pas été sensibilisés aux problèmes préscolaires et [manquent] d'information sur leur rôle ⁶⁴ ». Au départ, il est envisagé d'ouvrir la carrière d'instructeurs aux animateurs après huit à dix années d'expérience professionnelle ⁶⁵ mais il est ensuite décidé d'« apporter un complément de formation [aux responsables locaux] plutôt que de créer un nouveau corps chargé de la supervision comme cela avait été prévu au début du projet ⁶⁶ ». Le CIE quadrille donc le pays de séminaires à destination des responsables locaux de l'éducation primaire ainsi « sensibilisés de nouveau au système béninois de prise en charge globale des enfants de 3 à 5 ans ⁶⁷ ». Pour former les futurs instructeurs, le CIE mise sur les inspecteurs déjà existants et semble tester différentes voies pour leur apporter une formation supplémentaire. Certains sont envoyés à l'École normale supérieure de Saint-Cloud et effectuent un stage de deux à trois mois dans des écoles maternelles françaises ; leur organisation repose sur Micheline d'Agostino « en collaboration avec des inspectrices ⁶⁸ ». D'autres fréquentent le centre d'entraînement aux méthodes actives (CEMEA) d'Orléans pour y suivre un « cycle de perfectionnement des responsables de l'éducation préscolaire » d'une durée de six mois ⁶⁹. Les CEMEA, issus du mouvement de l'éducation nouvelle, ne font pas partie des partenaires traditionnels du CIE ⁷⁰. Les contacts avec le CEMEA d'Orléans, en la personne de la directrice de l'école normale d'Orléans et d'une conseillère pédagogique, ont probablement été pris par Micheline d'Agostino. Cependant au bout de quelques années, la formation de l'École de Saint-Cloud est jugée trop éloignée de l'éducation préscolaire et celle du CEMEA trop courte. Il est donc à nouveau envisagé,

64. Dossier 1 CIDEF 564 : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 4-9 mai 1981, p. 4.

65. Dossier 1 CIDEF 564 : Rapport de mission en République populaire du Bénin, Porto-Novo-Cotonou, 22 novembre-5 décembre 1982, p. 4.

66. Dossier 1 CIDEF 564 : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 4-9 mai 1981, p. 4.

67. Dossier 1 CIDEF 564 : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 5-23 octobre 1981 et 12-17 octobre 1981, p. 2.

68. Dossier 1 CIDEF 564 : Mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 21-29 novembre 1983, sans date (automne 1983), p. 3.

69. Dossier 1 CIDEF 564 : Rapport de mission en République populaire du Bénin, Porto-Novo-Cotonou, 22 novembre-5 décembre 1982, p. 5. Les CEMEA ne sont pas des partenaires habituels pour le CIE. On peut supposer que c'est Micheline d'Agostino qui a mobilisé ses relations professionnelles pour les impliquer.

70. Les CEMEA sont créés sous le Front populaire pour assurer la formation pédagogique du personnel chargé des enfants dans les colonies de vacances dans l'esprit de l'éducation nouvelle. Voir Down, 2009.

à la demande du ministère de l'Éducation béninois, de créer une formation de neuf à douze mois pour former les « cadres de l'enseignement préscolaire ⁷¹ ».

Le CIE n'est pas le seul acteur institutionnel de ce projet. Le soutien financier de l'Unesco est ainsi sollicité pour le lancement de quatre des six CESE expérimentaux prévus en 1978 ⁷² et elle finance, en 1982, une étude intitulée *Planification du développement de l'enseignement maternel* chargée d'examiner « tous les problèmes rencontrés sur le terrain dans tous les districts où fonctionnent les CESE et dans ceux où ils n'ont pu ouvrir leurs portes ⁷³ ». L'Unicef, pour sa part, a déjà participé au financement du projet de santé scolaire du CIE lancé dès 1975. Elle accompagne financièrement « la mise en route progressive du projet [d'éducation préscolaire] entre 1977 et 1981 » en prenant en charge la formation d'animateurs ⁷⁴. Elle est également sollicitée pour des stages de « recyclage de conseillers pédagogiques » de l'éducation primaire, pressentis pour assurer le suivi des animateurs de CESE ⁷⁵. Elle finance enfin un important séminaire d'évaluation des CESE en 1988, réunissant plus de 100 personnes à Porto-Novo ⁷⁶. Il faut toutefois souligner que toutes ces interventions partent d'initiatives du CIE : bien que d'envergure modeste, celui-ci joue le rôle d'intermédiaire entre le Bénin et les grandes organisations internationales, confortant ainsi sa position pivot. Ce rôle de cheville ouvrière se retrouve aussi dans la relation avec la France : les rapports de mission de Micheline d'Agostino mentionnent régulièrement ses visites à la mission d'aide à la coopération et à l'ambassade de France. C'est par leur biais que les formations à l'École normale de Saint-Cloud et au CEMEA sont rendues possibles, sous la forme de bourses d'études ⁷⁷. La mission d'aide à la coopération et l'ambassade de France proposent également des « panoplies d'outils » pour que les animateurs soient en mesure de fabriquer

71. Dossier 1 CIDEF 564 : Mission en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Cotonou-Porto-Novo, 23 janvier-9 février 1986, p. 6.

72. Dossier 1 CIDEF 564 : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin, Cotonou, 31 octobre-14 novembre 1978, p. 2.

73. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1982, avril 1983, p. 11.

74. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1981, avril 1982, p. 50.

75. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Rapport de mission en République populaire du Bénin, Porto-Novo-Cotonou, 22 novembre-5 décembre 1982, p. 8.

76. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », 28 novembre-16 décembre 1988, p. 3-4.

77. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 21-29 novembre 1983, p. 5.

leurs jeux et jouets de manière autonome ⁷⁸. Cette proximité avec l'État français est bien perçue par les acteurs béninois : Michel Gomez, ancien directeur de l'Enseignement redevenu simple inspecteur, affirme ainsi en 1989 à propos du CIE que « son apport est essentiellement technique, mais aussi financier, parfois même politique ⁷⁹ ».

UN BILAN NATIONAL MODESTE MAIS UN SUCCÈS INTERNATIONAL

Un bilan national modeste : entre limites budgétaires et décalage des attentes

Si la croissance du nombre de CESE semble à première vue vigoureuse (tableau 1), elle est en réalité loin des prévisions envisagées initialement. En 1989, Michel Gomez note ainsi que « 9,4 % seulement des CESE envisagés ont été effectivement ouverts ⁸⁰ ». Ces résultats très modestes sont confirmés dans une étude de l'Unesco qui évalue à 2,6 % les enfants béninois de trois à cinq ans fréquentant un établissement d'éducation préscolaire en 1990 ⁸¹. Il est certes possible que les CESE aient souffert de la remise en question dont l'École nouvelle fait peu à peu l'objet et que le régime prend en compte en organisant une grande consultation nationale en 1981 ⁸². Cependant, les critiques visent alors surtout l'éducation primaire et non l'éducation préscolaire. C'est en réalité l'état des finances et les politiques d'ajustements structurels imposées par le FMI à partir de 1983 qui paralysent le développement du projet. Comme l'affirme sans ambages Michel Gomez en 1989 : « Les difficultés actuelles de trésorerie ont conduit l'État à se désengager progressivement du projet ⁸³ », entraînant la fin du recrutement et de la formation de tout nouveau personnel.

78. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 21-29 novembre 1983, p. 5.

79. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire sur l'éducation préscolaire, Bujumbura, 6-8 novembre 1989 (144-153) : Expérience du Bénin dans la création et le fonctionnement des centres d'éveil, novembre 1989, p. 149.

80. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire sur l'éducation préscolaire, Bujumbura, 6-8 novembre 1989 (144-153) : Expérience du Bénin dans la création et le fonctionnement des centres d'éveil, novembre 1989, p. 149.

81. Kamerman, 2006, p. 67.

82. Wenzek, 2015, p. 165-174.

83. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire sur l'éducation préscolaire (144-153) : Expérience du Bénin dans la création et le fonctionnement des centres d'éveil, novembre 1989, p. 152.

	1982	1986	1987
Nombre de CESE	-	241	306
Nombre d'enfants pris en charge	3445	11 302	13 288
Nombre d'animateurs	99	442	-
Nombre d'éducateurs	62	84	-
Total des animateurs et éducateurs	161	526	552

Tableau 1 : Croissance des CESE, de leurs effectifs et de leur personnel ⁸⁴.

Pour expliquer le modeste succès des CESE, le seul facteur financier ne suffit pourtant pas : il faut aussi s'interroger sur la manière dont la société béninoise se les est appropriés. Dès l'enquête *Petit Béninois* de 1977, le soutien des parents aux « classes maternelles » est considéré comme unanime, « à condition qu'elles soient gratuites, pour [que les parents soient] déchargés de la surveillance des jeunes enfants pendant la journée ("avoir la paix") ⁸⁵ ». Ce décalage va croissant et se retrouve dans l'enquête menée sur les CESE par l'Unesco en 1982 selon laquelle les familles attendent un investissement accru de l'État dans la prise en charge des locaux et l'entretien des éducateurs. Du côté du CIE, Micheline d'Agostino voit cependant dans ces attentes des « demandes irréalisables et en désaccord avec l'esprit du projet » et regrette qu'« à quelques exceptions près, la majorité des personnes interrogées ignore ou a oublié les principes de base qui ont conduit à l'élaboration de la conception des CESE ⁸⁶ ». De même, dans le rapport d'activité du CIE de 1982, on lit que « la participation des parents aux activités des CESE est parfois difficile à obtenir, surtout en zone urbaine » où les parents sont tous deux salariés ⁸⁷. Autre sujet de discordance : les langues. Le CIE a beau répéter que « l'utilisation de la langue maternelle reste aux yeux de tous, fondamentale », il ne

84. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Rapport de mission en République populaire du Bénin. Porto-Novo-Cotonou, 22 novembre-5 décembre 1982, non daté (décembre 1982) ; dossier 1 CIDEF 563, Mission de mise en place de centres d'activité préscolaires pilotes à Madagascar : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 1987 ; dossier 1 CIDEF 395, Séminaire sur l'éducation préscolaire : Expérience du Bénin dans la création et le fonctionnement des centres d'éveil, novembre 1989, p. 144-153.

85. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Préparation du séminaire sur la formation du personnel chargé de l'éducation préscolaire en République populaire du Bénin, Mission de Michel Gomez au CIE, 30 septembre 1977, p. 6.

86. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Poursuite des activités en République populaire du Bénin. Projet « Petit enfant », Porto-Novo-Cotonou, 2-18 juillet 1983, p. 2.

87. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1981, avril 1982, p. 59.

peut nier les « problèmes rencontrés lors de l'affectation des animateurs », indépendamment des langues que ces derniers maîtrisent ni la situation en ville « souvent difficile, car dans un même CESE se retrouvent des enfants appartenant à des ethnies différentes ⁸⁸ ». Le fait que le français soit langue d'enseignement au primaire encourage les parents à faire pression pour que leurs enfants le pratiquent déjà dans les CESE. Face à cela, le CIE ne peut qu'appeler à « l'extension du nombre de CESE tenus par des éducateurs issus du milieu et non francophones » et au renforcement du plurilinguisme parmi les animateurs, tout en déplorant « la méconnaissance quasi générale des méthodes éducatives utilisées au CESE ⁸⁹ », distinctes de celles de l'école primaire. Dans un article pour une revue scientifique, Micheline d'Agostino reconnaîtra toutefois elle-même la difficulté de la prise en compte du plurilinguisme ⁹⁰.

D'autres décalages encore se font jour entre les principes défendus par le CIE et les attentes des animateurs et éducateurs. Dans un premier temps, les animateurs formés à l'ENA CESE et salariés par l'État ont pris eux-mêmes la direction des premiers CESE afin de se constituer une expérience de terrain. « L'idée initiale » du projet consistant, dans un second temps, à « donner à chaque animateur la responsabilité de plusieurs CESE qui seraient alors dirigés par des éducateurs ⁹¹ », se heurte – même si aucune source ne l'affirme explicitement – à l'intérêt des communautés qui préfèrent selon toute vraisemblance un animateur bien formé et payé par l'État à un éducateur jugé moins bien formé et dont le défraiement leur incomberait. Cela peut expliquer que le nombre d'éducateurs n'ait jamais décollé (voir tableau 1). Le statut de ces derniers reste par ailleurs imprécis : un rapport de 1982 note qu'« aucune réglementation n'a encore été imaginée par la direction de l'Enseignement maternel ». En pratique, les animateurs « recrutent eux-mêmes des éducateurs, après entente avec les chefs de district et les parents ». Ces derniers sont « en réalité des auxiliaires des animateurs » et « aucun d'entre eux n'a encore la responsabilité prévue dans le projet initial ⁹² ». Un rapport de 1983 souligne même « certaines déviations », mentionnant des éducateurs « utilisés comme agent de service, coursier, substitut de l'animateur, assistant du chef de

88. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1981, avril 1982, p. 59.

89. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Poursuite des activités en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Porto-Novo-Cotonou, 2-18 juillet 1983, p. 3.

90. Agostino, 1992.

91. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Compte rendu de la mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 1^{er}-15 septembre 1980, p. 1.

92. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Rapport de mission en République populaire du Bénin, Porto-Novo-Cotonou, 22 novembre-5 décembre 1982, p. 4.

district ⁹³ ». L'enquête menée par l'Unesco en 1982 relaie « le souhait de régulariser sur le plan législatif, la situation des responsables de CESE ⁹⁴ », Michel Gomez, alors ex-directeur de l'Enseignement, conclut en 1989 : « Quant aux éducateurs, ceux-là mêmes dont le nombre devait permettre une multiplication rapide et peu coûteuse des CESE, les communautés ont difficilement accepté de les prendre en charge financièrement. Les intéressés eux-mêmes préfèrent avoir un statut d'agent permanent de l'État ⁹⁵ ». Le CIE ne peut empêcher cette évolution vers la fonctionnarisation, tout en déplorant la dénaturation de son projet initial. Dans son rapport d'activité de 1982, le conseil d'administration du CIE voit dans cette « tendance à l'institutionnalisation » un « réel danger ». L'établissement d'horaires nationaux dans un « programme hebdomadaire unique » va ainsi à l'encontre du principe d'adaptation locale. Le rapport, tout en reconnaissant l'« avantage » d'un statut administratif pour les animateurs, y voit également une limite à la « souplesse des calendriers et des horaires » qui devait justement répondre aux besoins changeants des communautés. Avec un personnel d'animateurs fonctionnaires, « comment demander à un CESE d'ouvrir toute la journée pendant la saison des travaux agricoles, mais seulement quelques heures à d'autres moments ⁹⁶ ? ».

Ces décalages avec les principes défendus par le CIE, observables au sein du personnel comme des familles, renvoient finalement au rapport de l'éducation préscolaire avec l'école primaire. La spécificité de l'éducation préscolaire est mal comprise, y compris parmi les responsables provinciaux de l'éducation. Micheline d'Agostino note ainsi en 1984 que « le manque d'initiés à l'éducation préscolaire ou de spécialistes n'a pas permis encore de doter chaque province d'un service de l'enseignement maternel efficient ⁹⁷ ». Certains enseignants du primaire voient le préscolaire simplement comme une préparation à l'école et « demandent que le programme de la deuxième année du CESE soit le substitut de celui de la première année de l'école de base », à quoi Micheline d'Agostino réplique dans le même rapport : « Il ne faut pas confondre éducation préscolaire et

93. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Poursuite des activités en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Porto-Novo-Cotonou, 2 au 18 juillet 1983, p. 5.

94. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 21-29 novembre 1983, p. 1.

95. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire sur l'éducation préscolaire (144-153) : Expérience du Bénin dans la création et le fonctionnement des centres d'éveil, novembre 1989, p. 151.

96. Dossier 1 CIDEF 15 : Rapport au conseil d'administration par le directeur général pour l'année 1981, avril 1982, p. 58.

97. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Poursuite des activités en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Porto-Novo-Cotonou, 30 juin-19 juillet 1984, p. 1.

apprentissages précoces ou anticipés⁹⁸. » Ce travers s'observe même chez les animateurs : Micheline d'Agostino constate que ces derniers travaillent selon « un emploi du temps rigide », que « les activités ne s'enchaînent pas de manière logique ou naturelle⁹⁹ » ou qu'ils travaillent « de manière décousue », de telle sorte qu'« on parle dans la même semaine de la papaye, de la poule, des moyens de transport et des couleurs¹⁰⁰ ». Pour faire évoluer les comportements, elle réalise une série de missions entre 1984 et 1986 afin de former les animateurs, avec beaucoup de peine, à la pédagogie par projet dont elle semble familière. Elle déclare, encore en 1986, que les animateurs « ont du mal à se départir de leurs anciennes habitudes d'élèves et ne sont déjà que trop inclinés à restituer une partie de leur vécu d'écolier. Ils ont encore bien souvent tendance à jouer les maîtres plutôt que les animateurs. Ils se présentent comme les détenteurs des savoirs et savoir-faire auprès des enfants qui écoutent et regardent (pratique courante de l'école de base) au lieu de s'exprimer et d'agir¹⁰¹ ». Confondant « initiation et apprentissages précoces [...] ils ne sont pas armés pour répondre aux pressions de certains parents qui désireraient voir leurs enfants aborder le plus tôt possible les disciplines scolaires¹⁰² », quand bien même ce désir « ne s'accorde pas toujours avec les objectifs des CESE et les besoins et aptitudes des enfants de 3 à 5 ans¹⁰³ ». Cette ambivalence se retrouve dans la manière de juger les enfants issus des CESE. Micheline d'Agostino rapporte dès 1983 qu'il « semble que les enfants venant des CESE soient beaucoup plus éveillés et actifs et prennent en charge leurs rythmes¹⁰⁴ ». En 1986, elle parle en revanche d'enfants jugés « plus éveillés, plus actifs, mais plus "indisciplinés"¹⁰⁵ », soulignant ainsi

98. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Poursuite des activités en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Porto-Novo-Cotonou, 2-18 juillet 1983, p. 4.

99. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin, « Projet Petit enfant », Cotonou-Porto-Novo, 4-25 mars 1985, p. 3.

100. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Poursuite des activités en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Porto-Novo-Cotonou-Bohicon, 31 mars-15 avril 1984, p. 2.

101. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Mission en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Cotonou-Porto-Novo, 23 janvier-9 février 1986, p. 3.

102. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Poursuite des activités en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Porto-Novo-Cotonou, 30 juin-19 juillet 1984, p. 1.

103. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Compte rendu de mission en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », 28 novembre-16 décembre 1988, p. 4.

104. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Mission en République populaire du Bénin, Cotonou-Porto-Novo, 21-29 novembre 1983, p. 3.

105. Dossier 1 CIDEF 544, Bénin Rapports de mission : Mission en République populaire du Bénin, Projet « Petit enfant », Cotonou-Porto-Novo, 23 janvier-9 février 1986, p. 3.

le décalage des pratiques pédagogiques entre les CESE et l'école primaire béninoise. Micheline d'Agostino est en outre frappée par la rigidité des pratiques pédagogiques de cette école primaire dont les principes affichés, proches de ceux des CESE, incluent aussi l'éducation centrée sur l'enfant et les méthodes de pédagogie par projet.

Un succès international pour le CIE

Isolé dans les années 1970, le projet béninois des CESE est mis en avant par le CIE dans les années 1980, au moment où l'Unicef et l'Unesco s'emploient à leur tour à promouvoir l'éducation préscolaire en Afrique. L'expérience acquise permet alors au CIE de faire figure de pionnier. Lorsque l'Unesco envisage de préparer une « évaluation de l'éducation préscolaire en Afrique », c'est le questionnaire CIE de l'enquête *Le Petit Béninois* de 1977 qui sert de modèle à l'enquête sur « l'enfant dans la famille »¹⁰⁶ : à l'issue d'une réunion tenue en avril 1986 à Dakar, le questionnaire est testé conjointement dans cette ville par des représentants de l'Unesco et du CIE¹⁰⁷ et ce dernier se voit chargé de réaliser l'enquête dans trois pays¹⁰⁸ : au Mali, au Burundi et à Madagascar¹⁰⁹. À Madagascar, le CIE est en outre sollicité par l'Unicef pour faire évoluer les « centres d'activités préscolaires » malgaches vers des « centres de développement communautaires », en se chargeant en particulier de la formation du personnel local¹¹⁰. Dans cette entreprise, le CIE met à profit son expérience, en organisant une mission de deux conseillers pédagogiques malgaches au Bénin en 1987. Ils en reviennent avec un rapport fort documenté quoique ne correspondant plus guère à la situation réelle des CESE au Bénin¹¹¹.

106. Dossier 1 CIDEF 563, Évaluation de l'éducation préscolaire en Afrique : Fiche d'enquête sur l'enfant dans la famille, sans date (1986).

107. Dossier 1 CIDEF 563, Évaluation de l'éducation préscolaire en Afrique : Compte rendu de Mission à Dakar 9-20 avril 1986. Enquête sur la situation de l'éducation préscolaire en Afrique.

108. Dossier 1 CIDEF 563, Évaluation de l'éducation préscolaire en Afrique : Réunion du 25 avril 1986.

109. Dossier 1 CIDEF 563, Évaluation de l'éducation préscolaire en Afrique : Rapport de mission au Burundi, sans date (1986) ; dossier 1 CIDEF 563, Évaluation de l'éducation préscolaire en Afrique : Compte rendu de mission en République du Mali, Bamako, 28 juin-11 juillet 1986 ; dossier 1 CIDEF 563, Mission de mise en place de centres d'activité préscolaires pilotes à Madagascar : Rapport de la mission à Madagascar, 1^{er}-13 juin 1986.

110. Dossier 1 CIDEF 563, Mission de mise en place de centres d'activité préscolaires pilotes à Madagascar : Séminaire sur la programmation des activités préscolaires à Madagascar, juin 1986.

111. Dossier 1 CIDEF 563, Mission de mise en place de centres d'activité préscolaires pilotes à Madagascar : Rapport de mission en République populaire du Bénin, 1987.

Le CIE met en outre à disposition de l'Unicef à Madagascar sa consultante Micheline d'Agostino ¹¹². C'est elle également qui participe en 1989 à un séminaire organisé par l'Unicef sur l'éducation préscolaire au Burundi. Elle y invite Michel Gomez, en sa qualité d'ancien directeur de l'Enseignement maternel et de base, à venir présenter l'« expérience du Bénin dans la création et le fonctionnement des centres d'éveil » devant une centaine d'éducateurs burundais ¹¹³. De manière paradoxale, si le projet des CESE n'a obtenu que de modestes résultats au Bénin, il a cependant assuré le succès international du CIE en lui conférant une expertise stratégique sur la question de l'éducation préscolaire en Afrique.

CONCLUSION

Les sources du CIE donnent un accès privilégié à l'expérimentation éducative dont le Bénin a fait l'objet entre le milieu des années 1970 et la fin des années 1980. Elles révèlent comment ce projet d'éducation préscolaire a été élaboré puis mis en œuvre mais également quelles limites il a rencontrées. Ces limites sont nées non seulement des contraintes financières des années 1980 mais aussi de la réception du projet par la société béninoise elle-même. Entre l'investissement dont ils font progressivement l'objet par les familles urbaines aisées et leurs tendances à la fonctionnarisation et à l'institutionnalisation, les CESE ont fini par reproduire une grande partie des travers contre lesquels ils avaient pourtant été conçus.

Ce constat est une occasion supplémentaire de réflexion sur les sociétés postcoloniales. Il faut en effet garder à l'esprit que le CIE a commencé ses activités dans des sociétés africaines encore sous domination coloniale ¹¹⁴. Sa pratique sanitaire, formée sur ce terrain, a toujours promu l'implication des sociétés locales dans leur propre santé. Dans les années 1970, ce cadre de pensée et ce savoir-faire ont été réinvestis avec succès en contexte postcolonial, comme le montre la capacité à inspirer des organisations comme l'Unicef ou l'Unesco. On peut toutefois se demander si le CIE n'a pas, ce faisant, en partie reproduit un mode de penser propre au développement colonial, né dans les empires coloniaux dans les années 1930

112. Dossier 1 CIDEF 563, Mission de mise en place de centres d'activité préscolaires pilotes à Madagascar : Rapport synthèse de mission effectuée à la demande de l'Unicef en RDM Antananarivo-Ranomafana, janvier-février 1987.

113. Dossier 1 CIDEF 395, Séminaire sur l'éducation préscolaire, Bujumbura 6-8 novembre 1989 : Expérience du Bénin dans la création et le fonctionnement des centres d'éveil, novembre 1989, p. 144-153.

114. Denéchère, 2016.

et mettant en avant l'idée d'un développement « adapté aux sociétés ¹¹⁵ ». Tout le projet préscolaire du CIE au Bénin réside, en effet, dans cette idée d'adaptation à la société béninoise : à sa dominante rurale, à ses rythmes de vie agricoles, à sa diversité linguistique et à ses « traditions ». Au même moment, la société béninoise est pourtant en profond changement : les normes urbaines gagnent du terrain, le français persiste et s'impose comme langue de l'école, en particulier dans les villes, c'est-à-dire là où la demande d'éducation préscolaire est la plus forte. Le projet du CIE au Bénin présupposait donc une vision fixiste qui a pu être à l'origine d'une partie de ses difficultés.

Ce projet est en revanche un succès pour le CIE dans le champ des organisations internationales. L'indifférence pour le contexte politique et social, marqué par des tentatives récurrentes de coup d'État et par plusieurs épisodes répressifs, est elle-même révélatrice de la logique institutionnelle d'une organisation internationale qui cherche à élaborer un « modèle » répliquable dans d'autres contextes nationaux. Les compétences acquises par le CIE lui confèrent une position stratégique au moment où l'éducation préscolaire est investie par l'Unesco et par l'Unicef. Si le CIE a cessé d'exister après sa fermeture en 1997, c'est bien sa conception de l'éducation préscolaire, telle que la révèle l'expérience béninoise aujourd'hui largement oubliée, que l'on retrouve dans les programmes de ces deux grandes organisations onusiennes ¹¹⁶.

115. Unger, 2015.

116. Comme en témoignent deux documents récents l'un pour l'Unicef, l'autre pour l'Unesco : [unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf](https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf) et uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf (consultés le 01/10/2020).

LA MISSION CIVILISATRICE PAR LE CORPS : GENRE, « RACE » ET ÉDUCATION PHYSIQUE EN CÔTE D'IVOIRE (1940-1945)

Claire Nicolas

INTRODUCTION

Lorsqu'en 1952, un inspecteur scolaire rédige son rapport sur les cours d'éducation physique donnés à l'école de Bouaké, en Côte d'Ivoire, il regrette : « La surveillance du maître laisse malheureusement à désirer et l'exercice tourne à l'amusement. » Certes, il reconnaît que la leçon est « difficile à conduire vu l'importance de l'effectif et l'exiguïté du terrain ». Pour autant, il demande aux instituteurs de « s'efforcer néanmoins d'améliorer la discipline ¹ ». Cette matière est, en effet, loin d'être un sujet négligeable pour les inspecteurs scolaires de cette colonie française ouest-africaine. D'autant plus que depuis plus d'une décennie, leur hiérarchie martèle le rôle essentiel joué par l'éducation physique dans l'apprentissage de l'ordre. Elle doit permettre d'acculturer les jeunes Africains à des valeurs morales, intellectuelles et physiques typifiées comme Françaises.

1. Inspection de l'école de Bouaké-ville, 5 février 1952. Archives nationales du Sénégal (ci-après ANS). O 39 (31).

Ce faisant, elle est chargée d'instaurer un ordre colonial double, à la fois civilisateur et disciplinaire.

La Côte d'Ivoire coloniale est caractérisée par un très faible taux de scolarisation, mais aussi par une grande disparité d'accès à l'école. Pour le résumer très succinctement, l'objectif de la « mission civilisatrice » française est alors de former et d'assimiler une élite restreinte devant s'approprier les codes culturels, politiques et sociaux français pour être intégrée à la gouvernance coloniale ². En conséquence, le taux de scolarisation est particulièrement faible dans l'empire français. Plus encore, la Côte d'Ivoire a fait l'objet jusqu'à la fin des années 1930 d'une conquête militaire particulièrement longue et meurtrière ³. La répression systématique à grande échelle des résistances à la conquête a été parallèle à l'organisation de l'exploitation du territoire qui favorisa l'économie de plantation. Dans ce contexte, à plus de 2 000 km de Dakar – le centre névralgique de l'Afrique occidentale française (AOF) –, la colonie a un des plus faibles taux de scolarisation de la fédération ⁴. C'est aussi un territoire très hétérogène, les institutions coloniales administrant un État brutal et puissant, mais discontinu (« artériel », pour reprendre la métaphore de Frederick Cooper ⁵). Alors que les rares écoles sont majoritairement implantées autour des missions et surtout dans les centres urbains côtiers (comme Bingerville et Abidjan), les taux de scolarisation sont bien plus faibles dans les zones rurales, particulièrement dans le nord et l'ouest de la colonie. Surtout, ce sont les garçons qui ont accès à l'école ⁶. Cette déshérence scolaire dure jusqu'à l'indépendance. En 1960, le taux d'alphabétisation du pays est de 9 % ⁷. Enfin, seule une minorité relativement aisée de jeunes gens, notamment issus de familles de planteurs, a accès à des études supérieures ⁸. C'est donc une minorité de jeunes Ivoiriens qui est concernée par les politiques coloniales en matière d'éducation physique. Pour autant, sous l'autorité du gouverneur Pierre Boisson (1940-1944), celle-ci a fait l'objet d'une préoccupation inédite de la part de l'administration coloniale. La volonté du gouvernement réactionnaire et collaborationniste du maréchal Pétain a eu un rôle majeur dans la diffusion d'une vision française de l'éducation physique scolaire dans les colonies. Comme l'a souligné Ruth Ginio, l'ensemble des lois édictées par l'État français dans la France de Vichy sont reprises en AOF et le champ scolaire devient l'un

2. Conklin, 2001.

3. Gendry, 2018 ; Viti, 2017.

4. Désalmand, 1983.

5. Cooper, 1994.

6. Barthélémy, 2010.

7. Quist, 1994.

8. Jézéquel, 2002.

des principaux espaces de diffusion des idéaux de la Révolution nationale en situation coloniale ⁹.

L'historiographie de l'éducation physique en France et en Europe a permis de mettre en évidence trois points qui ont une grande importance en Côte d'Ivoire. Premièrement, des historiens ont décrypté le sort des sports et des sportifs dans la France de Pétain, interrogeant la promotion paradoxale des sports (encore associés à des valeurs d'individualisme et d'anglophilie, incompatibles avec le régime nationaliste français), mais aussi, plus intuitivement, de pratiques d'éducation physique scolaire et militaire historiquement associées à l'Allemagne (comme le *Turnen*) ou proprement françaises (comme « l'hébertisme ¹⁰ »). Ainsi, rappelons que le sport n'a pas toujours fait partie de l'éducation physique, loin de là. Deuxièmement, des travaux démontrent l'émergence à partir de l'entre-deux-guerres de préoccupations conservatrices et eugénistes visant à réformer les peuples – les « races » européennes – face à un déclin né de la modernité et de l'urbanisation, et marquées par des préoccupations natalistes qui visent spécifiquement les corps des jeunes femmes ¹¹. Troisièmement, dans la lignée des travaux de Patricia Vertinsky, des historiens de l'éducation physique et de la médecine se sont attachés à comprendre comment la gymnastique a pu être employée pour renforcer voire guérir les femmes occidentales, perçues comme naturellement fragiles et faibles (tant du point de vue intellectuel que physique), là encore dans une perspective eugéniste ¹².

Les travaux sur le genre dans l'éducation physique coloniale (comme ceux de Katrin Bromber et Jakob Kraus ¹³) invitent à interroger le déploiement d'une mission civilisatrice portée par l'éducation physique coloniale (désormais bien connue de la littérature ¹⁴), à l'aune de ces recherches sur l'éducation physique des filles en Europe. Il s'agit ainsi de comprendre comment l'éducation physique coloniale devient une discipline paradoxale.

9. Ginio, 2006, p. 33-57.

10. L'hébertisme (ou « méthode naturelle »), développé par Georges Hébert, en 1910-1920, et largement favorisé par le régime du maréchal Pétain, propose de faire renouer les Français avec la nature et la virilité, grâce à une formation corporelle complète (par opposition à la spécialisation sportive). Sur le sport et l'éducation physique en France pendant la Seconde Guerre mondiale, voir Gay-Lescot, 1991 ; Holt, 2011 ; Pécout, 2008 ; Prétet, 2016.

11. Macdonald, 2011 (2013) ; Terfous, 2012 ; Zweiniger-Bargielowska, 2010.

12. Dowling, 2000 ; Quin, 2020 ; Vertinsky, 1994.

13. Voir notamment le numéro spécial de *Comparativ* sur les « New Men » : Bromber et Kraus, 2018.

14. Sur l'historiographie désormais établie de l'éducation physique dans les colonies, on consultera par exemple Combeau-Mari, 2020 ; Mangan, 1986 ; Ndee, 2010 ; Nicolas, 2021.

Alors que le cadre législatif propose un calque des préoccupations eugénistes métropolitaines, l'éducation physique est redéfinie localement comme un moyen de réformer, voire de guérir, une population africaine définie comme inférieure, aussi bien intellectuellement que physiquement. Cette redéfinition locale peut être explorée en suivant deux axes. Premièrement, l'éducation physique des enfants africains est fondée sur un renforcement et un contrôle des corps qui passe par une réaffirmation des rôles de genre. Cependant, contrairement aux propositions métropolitaines, il ne s'agit pas de retrouver des rôles de genre pensés comme naturels et perdus, mais plutôt de fabriquer une binarité civilisée. Deuxièmement, la crainte des sports est redéfinie à l'aune d'un contexte politique tendu. Les pratiques sportives sont au cœur d'un paradoxe. Instruments de la civilisation des élites lettrées, elles sont aussi perçues comme porteuses d'un ethos vindicatif, potentiellement anticolonialiste, que les autorités souhaitent réprimer.

Cet article propose ainsi une étude de cas qui met en évidence ces préoccupations morales, politiques et sociales en Côte d'Ivoire sous domination coloniale. Grâce à des archives consultées dans le fonds AOF (série éducation) des Archives nationales du Sénégal, cette recherche analyse les positions des responsables du déploiement de l'éducation physique, notamment Paul Mus et Pierre Boisson, mais aussi son déploiement concret (grâce aux publications liées aux premiers championnats scolaires et aux rapports d'inspection d'écoles ivoiriennes). Dans un premier temps, elle explore l'émergence du champ de l'éducation physique et sa généralisation sous la houlette du commissariat général à l'Éducation générale et aux Sports (1940-1944). Puis, après avoir abordé le genre de cette éducation physique, nous analysons les difficultés de sa mise en place. En parallèle à l'article d'Elisa Prosperetti dans cet ouvrage, cette section permet de souligner l'importance de la discipline et de la coercition dans les écoles ivoiriennes.

CIVILISER PAR LES CORPS

Jusque dans les années 1930, les cours de culture physique organisés dans les premières écoles coloniales ivoiriennes sont d'inspiration militaire. L'objectif militaire et utilitariste de l'éducation physique est alors explicite, comme en témoigne le manuel aofien, *L'Éducation physique au service de la colonisation*¹⁵. Les cours visent l'apprentissage de l'ordre et de l'obéissance, mais aussi le renforcement des corps des jeunes garçons noirs

15. Dumont, 2006, p. 89.

(cibles uniques alors de cet enseignement). L'amélioration du « capital humain ¹⁶ » doit ainsi permettre la mise en valeur et l'enrichissement des colonies françaises.

Avec l'avènement du gouvernement pétainiste pendant la Seconde Guerre mondiale, cette discipline est remplacée par les propositions pédagogiques de la Révolution nationale. Selon ces nouveaux principes, l'éducation physique doit forger une jeunesse forte sur les plans moraux et physiques. C'est dans ce contexte que l'imaginaire de la formation physique française est transposé en Côte d'Ivoire. Ainsi, en 1941, le gouverneur général d'AOF, Pierre Boisson (1894-1948), subordonne l'ensemble des activités de culture physique européenne (comme les associations sportives et les mouvements scouts) à une nouvelle administration, dominée par les enseignants français, au sein de l'émanation locale du commissariat général à l'Éducation générale et aux Sports. En dépit d'une prédominance provichyste en AOF, c'est Paul Mus (1902-1969) – partisan de la France libre et plus célèbre pour ses écrits sur l'Asie du Sud-Est, alors brièvement inspecteur général de l'enseignement d'AOF (1941-1943) – qui est chargé de cette question ¹⁷. Par ailleurs, ébahi par l'inanité de l'enseignement colonial en AOF (par comparaison avec son expérience indochinoise), il souligne l'importance de la formation physique pour les enfants africains, afin de fonder leur acculturation intellectuelle :

Il faut songer que le petit indigène est un esprit entièrement neuf que son hérédité ne prédispose guère à la culture intellectuelle. Tout ce qu'il devra acquérir dans nos écoles lui demandera un travail beaucoup plus intense que celui fourni, pour un résultat analogue, par un petit Français de son âge. Or l'éducation physique, par la dépense d'énergie ¹⁸ de force musculaire qu'elle entraîne, apporte un contrepoids nécessaire à l'excès du travail intellectuel. Loin d'augmenter la fatigue, elle l'allège en équilibrant harmonieusement les énergies mentales et physiques. (En plus, ils sont chétifs à cause de la sous-alimentation.) La race noire est encore loin d'un niveau physique suffisant. Longtemps on s'est illusionné sur quelques beaux spécimens qui ont été choisis avec soin pour l'armée et pour le travail ; il sied de revenir à une appréciation plus exacte du niveau moyen de la race et de reconnaître qu'elle est loin d'avoir atteint toutes ses possibilités ¹⁹.

Le texte de Mus emprunte au registre médical et naturalise des différences entre Africains et Européens. Il critique « l'illusion » née des succès

16. Ainsi que le formule le commandant Sergent (formé à Joinville et responsable de l'éducation physique et sportive en AOF de 1923 à 1933) dans le nouveau manuel, en 1937. Cité dans Dumont, 2006, p. 89.

17. Chandler, 2009.

18. Certains mots ont été rayés par l'auteur.

19. Paul Mus, « Quelques réflexions sur l'éducation physique dans les écoles de l'AOF », notes confidentielles, vers 1941-1943. ANS. O 54 (31).

sportifs de sportifs et militaires aofiens en France en faisant implicitement référence à l'image d'Épinal du « tirailleur sénégalais » ou à des sportifs comme les Sénégalais « Battling Siki » dont la notoriété explose lors de son combat contre le boxeur français Georges Carpentier en 1922 et Raoul Diagne, premier footballeur noir à intégrer l'équipe de France en 1931. Au contraire, il soutient l'idée d'une faiblesse intellectuelle et physique du « petit indigène » par comparaison au « petit Français ». Pour lui, l'éducation physique ne doit pas former des champions sportifs, mais pallier ces difficultés afin d'encourager le développement intellectuel et physique grâce à la diffusion dans les écoles coloniales des méthodes françaises d'éducation physique. Craignant de supposées difficultés de la « race noire » à se développer intellectuellement et physiquement, il invite à les contrer en encourageant l'éducation physique en milieu scolaire. En dépit de son allégeance gaulliste, l'argumentaire de Mus sur l'éducation physique fait largement écho au cadre pétainiste et est en accord avec les positions de Pierre Boisson.

Ainsi, si la législation sur l'éducation physique est largement calquée sur les lois métropolitaines, l'éducation physique aofienne doit plutôt permettre de développer, voire de guérir, une population africaine affaiblie. Cela passe notamment par l'apprentissage de schémas corporels genrés, inspirés de l'éducation physique métropolitaine.

UNE ÉDUCATION « VIRILE »

En Côte d'Ivoire, les élèves sont majoritairement de jeunes garçons et de jeunes hommes. De fait, dans les années 1930, les filles ne constituent que 10 % de la population scolaire ivoirienne, elles aussi issues du milieu des planteurs ou de la chefferie cantonale ²⁰. Après être passés par une école primaire puis une école primaire supérieure ivoirienne, les jeunes hommes partent pour leurs études dans la capitale de l'AOF, à Dakar. Ils y étudient pour devenir instituteurs ou cadres intermédiaires à l'École William Ponty (fondée en 1905) ou pour travailler dans le domaine médical après un passage par l'École de médecine (à partir de 1918). En parallèle, une première École normale masculine (moins prestigieuse) est fondée sur le sol ivoirien pour former des enseignants ruraux (Dabou, 1938). Pour leur part, les jeunes femmes ont accès à une seule école primaire supérieure de jeunes filles en Côte d'Ivoire (Bingerville). Quant à la seule École normale de filles d'AOF, fondée en 1938 (Rufisque, Sénégal), elle ouvre la voie à une nouvelle génération d'enseignantes et de

20. Hern, 2020.

sages-femmes, par ailleurs destinées à épouser leurs pairs masculins afin de constituer des ménages lettrés idéaux ²¹.

Conformément à cette disparité numérique filles/garçons, la plupart des textes portant sur l'éducation physique considèrent par principe que les élèves sont des garçons. Parallèlement, pour l'administration coloniale, la formation supérieure doit permettre d'éduquer puis de recruter à son service « des chefs hardis, entreprenants, des caractères, des gens complets ²² ». Car l'éducation physique coloniale aofienne se veut « virile ²³ ». Cette virilité s'acquiert tant par une formation physique solide qu'à travers l'éloge de valeurs comme la discipline, l'unité du groupe et le respect des chefs. Enfin, elle fait continuellement référence à l'éthos militaire français ²⁴. C'est dans ce contexte que les sports sont peu à peu encouragés et introduits dans l'enseignement post-primaire. Les élèves pratiquent désormais le football, le basketball ou l'athlétisme.

Ainsi, si l'on en croit les propos des différents experts du stage d'éducation générale et sportive des instituteurs ivoiriens organisé à Dabou en 1942, les jeunes élèves (mais aussi leurs enseignants africains) doivent apprendre à valoriser une discipline physique plutôt que l'éthos lettré propre aux emplois (clercs, employés administratifs subalternes, enseignants, etc.) auxquels ils aspirent en tant que minorité lettrée de la colonie ²⁵. Plus encore, des disciplines comme la gymnastique militaire ou l'hébertisme font explicitement office de garde-fou, face au danger que représente le succès croissant des sports et des valeurs qui y sont associées, comme l'égalité entre les participants ou l'esprit de compétition. Ainsi, pour reprendre l'analyse de Céline Labrune-Badiane et Étienne Smith, c'est au terme d'une « acculturation contrôlée » que le jeune scolarisé « doit s'approcher des Français pour s'acculturer efficacement, mais sans pour autant prétendre à l'égalité avec eux ²⁶ ». Cette contradiction du discours colonial permet de souligner les paradoxes d'un État colonial qui peine à donner du sens à la mission civilisatrice : un rapprochement utilitariste, sans pour autant accorder l'égalité.

21. Barthélémy et Jézéquel, 2007.

22. R. Guérin, « Cérémonie officielle d'ouverture du stage », dans *Rapport du stage d'éducation générale et sportive des instituteurs et moniteurs de la Côte d'Ivoire, 1942*, p. 29-34. ANS. O 467 (31).

23. *Rapport du stage d'éducation générale et sportive des instituteurs et moniteurs de la Côte d'Ivoire, 1942*, p. 29. ANS. O 467 (31).

24. Discours (non signé) face aux représentants des sociétés sportives de l'enseignement général aofien, 26 mars 1941. ANS. O 54 (31).

25. *Rapport du stage d'éducation générale et sportive des instituteurs et moniteurs de la Côte d'Ivoire, 1942*. ANS. O 467 (31).

26. Labrune-Badiane et Smith, 2018, p. 428.

Bien que la discipline soit codée comme masculine, la minorité de jeunes filles scolarisées reçoit aussi une éducation physique. Elles doivent, en effet, se distinguer des autres jeunes filles africaines sur le plan intellectuel et moral, mais aussi physique. Selon la directrice de l'École normale de jeunes filles de Rufisque, ces jeunes filles « n'appartiendraient pas seulement à l'élite sociale, elles seraient l'élite physique et, si l'on osait, on ajouterait même l'élite esthétique et elles seraient encore l'élite intellectuelle ²⁷ ». Elles sont encouragées à se rapprocher au plus près d'un modèle français idéal. Leur scolarité dure plus longtemps que celle de toutes les autres écolières et c'est notamment lorsqu'elles sortent de l'enfance que les injonctions à se conformer à un modèle corporel européen se font les plus pressantes :

La différence fondamentale de l'entraînement féminin et de l'entraînement masculin réside dans ce fait que l'homme doit être éduqué en vue du combat et de la lutte, tandis que la femme ne doit l'être qu'en vue de son propre équilibre naturel et son futur rôle de mère ²⁸.

Ainsi, l'éducation physique doit permettre de renforcer des catégories imaginées comme naturelles : la masculinité se veut guerrière quand la féminité est maternelle. Plus encore, ces catégories sexuées recourent des classifications raciales propres à la situation coloniale. Comme le souligne Pascale Barthélémy, l'éducation physique doit permettre aux jeunes filles de modifier leur gestuelle, d'acquiescer une grâce considérée comme propre aux femmes blanches. Pour ce faire, les élèves de l'École normale de Rufisque font de la gymnastique de maintien, du basketball et de l'athlétisme ²⁹.

L'éducation physique doit, en effet, modifier des comportements considérés comme typiquement africains au cours d'un processus civilisateur. Dans la logique coloniale, la faiblesse de caractère des jeunes garçons et les attitudes peu gracieuses des jeunes filles sont typifiées comme africaines. La mission civilisatrice doit permettre de corriger des comportements imaginés comme naturels et inadéquats. Pour autant, ce n'est qu'une « élite » qui est ici formée, celle qui est amenée à se rapprocher au plus près de la civilisation française, voire à la transmettre en devenant enseignante :

L'éducation physique bien dirigée donnerait d'heureux résultats chez les jeunes filles indigènes naturellement gauches et timides, possédant des corps

27. Le Goff, « Nécessité d'éduquer la femme indigène », vers 1947. ANS. O 515 (31).

28. « La nouvelle méthode appliquée à l'enseignement féminin », 1942. ANS. O 513 (31).

29. Barthélémy, 2010, p. 131-133.

si peu vivants. Il n'est pas possible d'espérer qu'une jeune fille molle, timide, nonchalante devienne une bonne institutrice faisant une classe entraînante³⁰.

La formation des enseignants et enseignantes est donc un espace où l'éducation physique doit permettre de construire des rôles de genre inspirés par la Révolution nationale, soit de futures mères dynamiques et de futurs chefs courageux et entraînants. Dans cet idéal qui laisse la part belle à un imaginaire hiérarchisé valorisant le commandement, les futurs enseignants iront à la rencontre des élèves africains au nom de la France.

RÉTICENCES ENSEIGNANTES ET ÉTUDIANTES

En dépit des objectifs grandiloquents régulièrement rappelés par l'administration coloniale vichyste, dans les faits, l'éducation physique fait face à nombre de difficultés. Les réticences des élèves sont nombreuses, et ce à différents niveaux. Ainsi, que ce soit dans le cadre des Écoles normales qui forment les futurs enseignants ou dans les écoles primaires, les archives donnent à voir le désarroi des cadres français face au désintérêt d'une bonne partie des enseignants, futurs enseignants et élèves (filles et garçons confondus) de la colonie ivoirienne. L'éducation physique étant un instrument civilisateur, chargé de principes idéologiques, c'est alors la mission civilisatrice scolaire qui est mise en péril par ces résistances.

Les futurs enseignants ivoiriens découvrent la pédagogie de l'éducation physique et sportive dans le cadre de l'enseignement délivré au sein des écoles normales. L'École normale rurale de Dabou, fondée en 1938, devient un lieu de formation majeur pour les futurs moniteurs ruraux ivoiriens. Toutefois, les écrits laissés par pédagogues, inspecteurs et enseignants de cette école laissent transparaître le peu d'intérêt qu'accordent les futurs moniteurs ruraux à cette discipline. Pendant leurs années de formation à Dabou, ils suivent une heure de formation pratique par semaine et des cours de pédagogie³¹. Dans la section « Pédagogie » du programme scolaire, entre « l'éducation intellectuelle » et « l'éducation morale », les futurs enseignants apprennent que l'éducation physique doit permettre le « développement harmonieux de toutes les activités physiques », afin que les enfants acquièrent « santé, vigueur, travail, prospérité » (sur le plan physique), mais aussi « joie, vigueur intellectuelle, équilibre moral, confiance en soi, sang-froid, maîtrise de soi, goût » (sur le plan moral et

30. Rapport statistique scolaire, 1940-1941, cité dans Barthélémy, 2010, p. 131.

31. Répartition horaire des matières d'enseignement de l'école de Dabou, vers 1942. ANS. O 233 (31).

intellectuel)³². Ce faisant, les futurs enseignants doivent valoriser cette discipline qui devra inclure, outre les exercices d'éducation physique, des leçons d'hygiène et d'enseignement ménager (pour les filles). La double perspective, hygiéniste et moralisatrice, de l'éducation physique relève ici de la mission civilisatrice. C'est bien une formation totale aux valeurs morales coloniales qui est envisagée au travers de cette discipline.

Toutefois, dans les faits, les futurs enseignants ivoiriens sont loin d'être unanimement intéressés par l'éducation physique et ses objectifs moralisateurs et hygiénistes. Ainsi, d'après le directeur de l'École normale de Dabou, G. Manson :

Si quelques élèves manifestent, sur le terrain de sport, une certaine indolence et surtout de la répugnance à abandonner cette allure lente et majestueuse qui, leur semble-t-il, doit être celle des notables et des « lettrés », la plupart ont apporté de la bonne volonté dans tous les exercices³³.

Les normes corporelles d'une partie des étudiants contrastent avec celles promues par le directeur. « L'équilibre moral » dépendant explicitement de l'apprentissage de normes physiques, il est essentiel que les futurs enseignants acquièrent l'ethos dynamique et volontaire de l'athlète, tel que fantasmé par G. Manson. Mais, une bonne partie d'entre eux semble plutôt mettre en avant une gestuelle pondérée. Le décalage semble persister après la formation, comme le souligne Paul Mus lui-même :

La plupart des maîtres indigènes, persuadés de la supériorité de la culture intellectuelle, méprisent d'instinct toute matière d'enseignement basée sur une activité physique quelconque. Malgré les conseils de leurs chefs, jouer avec les élèves paraît encore aux meilleurs instituteurs comme une action incompatible avec leur fonction³⁴.

Les futurs instituteurs se désintéressent des principes idéologiques eugénistes ou de la formation des « chefs hardis » grâce à l'éducation physique. Comme l'a souligné la littérature, ils recherchent dans leur nouvel emploi une ascension sociale et l'acquisition d'un ethos élitair. Pourtant, il apparaît que, pour eux, contrairement à ce qui prévaut dans le discours eugéniste, les gestes de l'éducation physique scolaire ne font pas partie de cet ethos. Ils accordent ainsi plus d'importance à d'autres aspects de leur formation, comme la littérature³⁵.

32. École normale rurale de Dabou, *Programmes*, vers 1942. ANS. O 233 (31).

33. Rapport annuel de G. Manson, 20 août 1945. ANS. O 460 (31).

34. Paul Mus, « Quelques réflexions sur l'éducation physique dans les écoles de l'AOF », notes confidentielles, vers 1941-1943. ANS. O 54 (31).

35. Cela est particulièrement bien mis en évidence dans : Labrune-Badiane et Smith, 2018.

Dans les écoles primaires, le contexte est encore fort différent. Dans celles-ci, plus loin encore des principes pédagogiques promulgués par l'administration, c'est le travail et la discipline qui sont à l'ordre du jour. À la lecture des rapports d'inspection des écoles primaires ivoiriennes, les grands principes civilisateurs semblent peu ou prou abandonnés et les préjugés racistes sont explicites :

Les résultats ne sont pas ceux que l'on souhaiterait du fait de la médiocrité intellectuelle et de l'activité réduite de la majorité des races de la Basse Côte, l'esprit d'anarchie général qui fait que l'enfant se plie difficilement à la règle et ne retire qu'un faible bénéfice de son passage à l'école ³⁶.

Dans un territoire qui a été marqué par une forte résistance anticoloniale et une répression militaire violente et récente (les affrontements se prolongeant jusque pendant l'entre-deux-guerres), sur le terrain, l'éducation physique doit en effet mettre au pas les élèves, au sens propre comme figuré.

Malgré l'organisation ponctuelle de rencontres sportives, dans leur grande majorité, les enseignants organisent des courses de régiment, font défiler, sauter ou courir les enfants en rang, sans se soucier des propositions pédagogiques de leur hiérarchie qui convoque tour à tour Georges Hébert, le *Turnen*, la gymnastique militaire ou le scoutisme, notamment dans les discours du stage de Dabou de 1942. Pis encore, les horaires dédiés à l'éducation physique peuvent être employés pour faire des travaux de terrassement sur les terrains des écoles ³⁷. Selon les inspecteurs, les leçons sont souvent désordonnées (le manque de discipline constituant le reproche le plus fréquent) et « ne correspond[ent] à rien ³⁸ ».

Le décalage est tout autant frappant en ce qui concerne les filles. En dépit des déclarations d'intention sur la préparation à la maternité, elles ne sont que rarement prises en compte lors des cours d'éducation physique ³⁹. La matière est souvent laissée de côté, remplacée (parfois sur les instructions des inspecteurs eux-mêmes) par des travaux ménagers ⁴⁰, que ce soit sous la forme de cours ou pour la bonne marche de l'école. Dans les écoles mixtes, bien souvent, les quelques filles sont consignées dans un coin de la cour pendant que les garçons réalisent les exercices militaires. Pour celles qui font véritablement la demi-heure quotidienne

36. Rapport sur l'enseignement primaire élémentaire en Côte d'Ivoire, 1^{er} trimestre 1944-1945. ANS. O 487 (31).

37. Inspection de l'école d'Akoupé, 4 novembre 1943. ANS. O 487 (13).

38. Inspection de l'école d'Agnibilekrou, 28 avril 1953. ANS. O 39 (31).

39. Inspection de l'école régionale de filles de Grand-Lahou, 17 décembre 1943. ANS. O 487 (13).

40. Inspection de l'école d'Agnibilekrou, 19 février 1944. ANS. O 487 (13).

de gymnastique réglementaire, cela participe d'un objectif plus général de mise au pas des enfants de la colonie. Ainsi, en 1942, la directrice de l'école (primaire) régionale de filles de Bouaké rappelle l'objectif conjugal de la formation physique, intellectuelle et morale de ses élèves. Cependant, dans son récit d'une journée d'enseignement type, elle rappelle que cela passe surtout par une mise au travail (repassage, jardinage, couture, nettoyage) au service de l'école, mais aussi d'elle-même ou de ses voisines européennes. Pour autant, ainsi qu'elle le reconnaît, les filles résistent à cette mise au travail :

Elles étaient fières de leur métier d'écolière : porter un sac, lourd de vieux cahiers ; ne pas se fatiguer à l'école ; ne plus travailler à la case ; faire la coquette [sic] dans la ville : je les ai pliées à l'ouvrage, mais je n'ai pas vaincu leurs habitudes de paresse ⁴¹.

Aux préjugés racistes sur la paresse africaine s'ajoute ici un défaut typifié comme féminin, le rejet des normes de respectabilité promues par l'enseignante française qui veut les former à devenir de « bonnes ménagères ». En plus de l'éducation physique matinale, c'est le travail qui permettra de corriger ces défauts. De fait, la violence de ses propos (« pliées » ; « vaincues ») va de pair avec la quantité de travail accompli par les élèves dans l'école.

Finalement, au quotidien, les idéaux réactionnaires vichystes semblent supplantés par le poids de la dimension coercitive et quasi militaire d'un enseignement colonial qui se veut « viril », mais aussi par l'omniprésence du travail physique qui supplante l'éducation physique. Plus encore, en sus de ces réticences locales, l'éducation physique est aussi mise à mal par les débats autour de la question sportive. Bon nombre d'administrateurs aofiens se méfient de cette pratique qui rencontre pourtant un succès croissant dans l'ensemble de l'AOF, notamment auprès des élèves masculins d'écoles supérieures qui, de Dakar à Abidjan, s'inscrivent dans un nombre croissant d'associations sportives (football, basketball, athlétisme). Les sports sont toutefois considérés comme trop libertaires selon leurs détracteurs coloniaux et métropolitains. En 1943, l'administration rappelle que c'est l'éducation physique, sans les sports, qui est définie comme le moyen permettant d'apporter « aux esprits troublés par les questions politiques les raisons saines et réelles de servir la France et elle seule ⁴² ».

Ces réserves perdurent après le basculement de l'AOF dans le camp de la France libre. En 1944, après avoir émis le souhait de légiférer sur

41. M^{me} Vasseur, « L'éducation des filles », dans *Rapport du stage d'éducation générale et sportive des instituteurs et moniteurs de la Côte d'Ivoire*, 1942, p. 260-263. ANS. O 467 (31).

42. Note anonyme sur le fonctionnement du service de la Jeunesse en AOF et au Togo, 14 mai 1943. ANS. O 513 (31).

la pratique sportive des élèves, le nouveau gouverneur général d'AOF, Pierre Cournarie (juillet 1943-avril 1946), est félicité par le nouveau commissaire aux Colonies qui s'inquiète des « abus des sociétés sportives où domine un esprit de compétition dangereux à la fois pour la santé des jeunes gens et pour leurs études ⁴³ ». Ce ne sont pas seulement les études et la santé des jeunes aofiens qui sont en jeu. En effet, au sein de l'administration coloniale, la peur de la politisation des jeunes Africains scolarisés est alors loin d'être négligeable. Il s'agit, en effet, aussi d'éviter que les jeunes ne se laissent influencer par les « doctrines politiques du moment ⁴⁴ », à savoir le communisme ou l'anticolonialisme, dans des associations sur lesquelles ils n'ont que peu de contrôle. Ce n'est qu'à partir des années 1950 que, en AOF comme en France métropolitaine ⁴⁵, les positions associant sport et résistance politique perdront progressivement de leur influence, au profit d'une réinvention des sports comme espace d'apprentissage d'une citoyenneté à la française.

CONCLUSION

Le transfert des principes idéologiques et de la pratique de l'éducation physique en situation coloniale permet d'interroger les discours posant le corps masculin blanc comme une norme, un modèle de santé et de virilité « naturellement » français, particulièrement explicite pendant la Seconde Guerre mondiale. La littérature sur l'éducation physique et les sports en France a montré combien l'intégration des jeunes femmes françaises au champ de l'éducation physique et des sports mettait ce modèle en tension, entre des procès en virilisation à l'encontre des jeunes sportives et une injonction eugéniste et nataliste. Cette étude de cas sur l'éducation physique dans la Côte d'Ivoire coloniale met en évidence la manière dont les jeunes filles et garçons noirs vivant dans une colonie française ont pu être intégrés à ce modèle. Le décryptage de la rhétorique et de la pratique de l'éducation physique met ainsi au jour un des rouages de la naturalisation des catégories raciales et sexuées.

L'objectif explicite de la discipline est de civiliser ces corps qui s'écarterent de la norme, en accord avec la mission civilisatrice morale et intellectuelle. Pour partie, ce travail d'ingénierie sociale s'inspire de l'éducation physique des jeunes filles européennes : guérir des corps considérés comme moins accomplis. En parallèle, l'objectif se double d'injonctions

43. Lettre de Raphaël Saller à Pierre Cournarie, 11 juillet 1944. ANS. O 32 (31).

44. Rapport de rentrée du collège moderne de Guiglo, 1947-1948. ANS. O 460 (31).

45. Attali et Saint-Martin, 2015, p. 30.

genrées qui se traduisent par des pratiques pédagogiques spécifiques. Pour les jeunes Ivoiriens, la formation est coercitive. C'est une « race » indocile et paresseuse qui doit apprendre la valeur de l'obéissance et du travail grâce à l'éducation physique. Pour les jeunes Ivoiriennes, le préjugé raciste de la paresse est tout aussi présent, tout en se doublant d'injonctions à se conformer à une féminité proprement européenne, définie par la grâce, le dynamisme et la respectabilité.

Cette étude décrypte ainsi les préjugés des pédagogues, administrateurs, inspecteurs et enseignants français sur la réticence « naturelle » des Africains vis-à-vis de l'éducation physique et des valeurs morales nationalistes afférentes. S'ils ancrent leurs analyses de ces résistances dans un passé précolonial essentialisé et mythifié, il apparaît que le désintérêt qu'ils constatent est plutôt le produit de la situation coloniale elle-même. Le refus de l'éducation physique par les instituteurs et les institutrices s'ancre dans l'expérience de la scolarisation et va de pair avec l'émergence et la consolidation d'élites lettrées africaines à partir des années 1930. Enfin, la déshérence des cours d'éducation physique dans les écoles primaires rurales ivoiriennes trouve aussi sa source dans l'inanité des politiques scolaires coloniales. Comme le souligne aussi Elisa Prosperetti dans cet ouvrage, les salles de classe coloniales sont surtout marquées par l'autoritarisme, la surpopulation, la précarité des locaux et le manque de formation des enseignants.

LE TRAIN QUI VOULAIT ÊTRE UN MASQUE. PÉDAGOGIE, TECHNOCRATIE ET SCOLARISATION EN CÔTE D'IVOIRE POSTCOLONIALE

Elisa Prosperetti

Dans un entretien de 2006, Geneviève Jacquinot, universitaire et spécialiste française de l'enseignement audiovisuel, réfléchit à son expérience en Côte d'Ivoire 30 ans auparavant : « Je me souviens d'un dessin [didactique] d'un train rentrant en gare. » Les graphistes français qui l'avaient produit « voulaient renvoyer au film de [Georges] Méliès ». Cependant, les enfants ivoiriens, ignorant les attentes des pédagogues étrangers, « ont dit tout naturellement que c'était un masque ». Avec ses formes géométriques, symétriques et inscrutables, la tête d'un train pouvait effectivement évoquer un masque – d'autant plus si on part de la supposition que ce sont les chemins de fer qui semblent exotiques. « [I]ls avaient raison, conclut Jacquinot, c'était un masque ¹. »

1. Entretien avec Geneviève Jacquinot réalisé par Jacques Wallet et Françoise Thibault, 4 octobre 2006, Paris, Maison des sciences de l'homme, canal-u.tv/video/canal_thematique/entretien_avec_genevieve_jacquinot.3591 (consulté le 4/08/2021).

Jacquinet et ses compatriotes étaient en Côte d'Ivoire pour participer à une expérience pédagogique audacieuse : l'utilisation à l'échelle nationale de la télévision scolaire dans le premier cycle. Appelé programme d'éducation télévisuelle (PETV), ce projet a duré une dizaine d'années (1968-1981) et a impliqué une refonte totale des programmes, du contenu et de l'approche pédagogique déployés dans les écoles ivoiriennes. Le PETV était animé par la conviction que, pour les enfants ivoiriens, l'image serait plus accessible que le langage (en l'occurrence, le français ²). Cette pédagogie de l'image aiderait le régime ivoirien à parvenir à son but de « scolarisation à 100 % », car la Côte d'Ivoire des années 1960, comme l'a souligné Claire Nicolas dans sa contribution à ce volume, avait des taux de scolarisation très faibles à cause de son expérience coloniale. Pire, l'école européenne instaurée en Côte d'Ivoire par les colonisateurs (et après 1922, leurs alliés, les missionnaires) était conçue pour exclure. La pédagogie de l'école coloniale reposait sur le principe de la sélection « par l'échec » plutôt qu'une sélection « du succès ³ ». Dans le nouveau contexte ivoirien, d'une nation indépendante plutôt que d'une colonie, il fallait une école prête à accueillir ses citoyens, non plus une école déterminée à exclure des sujets coloniaux. D'où la volonté politique de tenter une réforme aussi ambitieuse que le PETV.

La brièveté de ce chapitre ne permet pas une histoire approfondie du PETV, un sujet qui a généré une littérature considérable (et auquel j'ai tenté ailleurs de contribuer ⁴). Il s'intéresse plutôt à un sous-ensemble de l'histoire du PETV – la question pédagogique – qui dépasse largement l'expérience ivoirienne. L'analyse de cette tentative pédagogique éclaire les complexités, dans un contexte national, d'un projet de démocratisation d'une institution née du colonialisme.

Cet article s'inscrit dans le prolongement de trois grandes lignes historiographiques. D'abord, il contribue aux questionnements sur l'expérience vécue de la décolonisation ⁵, une approche qui cherche à comprendre comment la société – dans toutes ses nuances – est confrontée à une ère de changements. Deuxièmement, en mettant l'accent sur l'éducation primaire, cet article aide à équilibrer une historiographie de l'éducation en Afrique qui s'est très souvent orientée vers l'enseignement supérieur, encore que les choses changent depuis quelques années ⁶. Enfin, comme

-
2. Le premier article de la Constitution de la Côte d'Ivoire de 1960 déclare le français langue officielle (art. 48 de la Constitution actuelle, qui date de 2016).
 3. Cette formule est empruntée à van Haecht (1985), p. 246.
 4. Benveniste, 1979 ; Dédy, 1987 ; Désalmand, 1986 ; Koné, 1989 ; Koné et Jenkins, 1990 ; Prosperetti, 2019 ; Proteau, 2002.
 5. Ahlman, 2017 ; Callaci, 2017 ; Ivaska, 2011 ; Moskowitz, 2019.
 6. Barthélémy, 2010 ; Blum *et al.*, 2016 ; Yamada, 2018 ; Zeleke, 2019.

le souligne l'historien Antoine Prost, « le débat pédagogique rejoint le débat plus général sur la technocratie ⁷ » et, j'ajouterais, les histoires de la circulation des idées, de l'expertise, de la modernisation et du développement ⁸. Malgré un poids en apparence restreint, la pédagogie rénovée qui a été expérimentée en Côte d'Ivoire lors des années 1970 a néanmoins touché toute une génération.

L'analyse procédera en quatre parties. Dans un premier temps, la pédagogie coloniale que je qualifie « d'exclusion » sera abordée, parce que, pour saisir l'importance des réformes de la pédagogie rénovée, il faut comprendre ce qui l'a précédée. Ensuite, nous verrons les difficultés d'une pédagogie coloniale qui fait face aux exigences postcoloniales d'une scolarisation de masse. Puis, nous explorerons les origines et les attentes de la pédagogie rénovée. Enfin, l'article se terminera avec une analyse des résultats mitigés de cette pédagogie – et de son rejet catégorique par la classe lettrée ivoirienne.

Rassemblant des matériaux didactiques produits par les pédagogues du PETV, les rapports inédits d'une équipe d'évaluation belge, des entretiens avec quelques pédagogues du PETV et d'anciens enseignants ivoiriens, cet article interroge le décalage entre la théorie et la pratique. Comme dans le cas du train et du masque, on perçoit les limites, mais aussi les aspirations de cette tentative pédagogique.

LA PÉDAGOGIE D'EXCLUSION EN CÔTE D'IVOIRE COLONIALE

Dans *Climbié* (1952), son roman autobiographique, l'écrivain ivoirien Bernard Dadié commence *in media res* : Climbié, le personnage principal, est en train de fuir l'école coloniale. En voyant, dans l'index dressé de l'instituteur, « un mousqueton prêt à vomir sa charge de plomb ⁹ » et se souvenant qu'hier ce même instituteur avait battu un élève « jusqu'au sang ¹⁰ », Climbié s'échappe. Son crime ? Avoir imaginé les murs de l'école comme d'immenses ardoises, s'être servi de ces grands tableaux pour s'exercer à écrire le français. Mais l'école n'est pas un lieu propice à l'imagination : « [l]a joie d'apprendre pour l'enfant, l'enthousiasme qui l'emporte [...] tout cela hélas [pense Climbié], n'est pas compris des grandes personnes ¹¹. »

7. Prost (2004) : paragraphe 54 (non paginé).

8. Bamba, 2016 ; Dimier, 2014 ; Hodge, 2007.

9. Dadié, 1956 (2014), p. 5.

10. Dadié, 1956 (2014), p. 6.

11. Dadié, 1956 (2014), p. 6.

En effet, l'école coloniale en Côte d'Ivoire, telle que Dadié l'a décrite, ne laissait pas beaucoup de place à l'autoréalisation de l'enfant. Au contraire, pour beaucoup d'élèves, c'était un lieu de concurrence et de classement, de honte et de violence¹². Lors des 25 entretiens avec d'anciens élèves des années 1940 et 1950 que j'ai menés en Côte d'Ivoire avec Henri Yapi, mon assistant de recherche, les mêmes thèmes évoqués par Dadié pour les années 1920 et 1930 ont été soulevés. Les témoins interrogés décrivaient avec une précision brûlante l'ambiance de concurrence entre élèves et les punitions corporelles utilisées par leurs maîtres. Un ancien conseiller pédagogique, né vers 1950, a raconté ce qui lui était arrivé quand il s'est présenté en retard pour son cours de CM1 à Divo :

Quand je suis allé devant ma classe là, qu'est-ce que [le directeur français] a fait ? Il a ramassé des cailloux. Il m'a dit de me mettre à genoux. Il m'a dit « tout sale ». Mais j'ai pleuré tout le temps. Après j'ai dit à mon ami : « Je ne veux jamais recommencer¹³. »

Dans un autre entretien, M. Anoh, né vers 1944 à Bonoua, rappelait avec insistance qu'il fallait « être dur, persévérer¹⁴ » pour rester à l'école. Lors d'un entretien de groupe à Grand-Bassam avec des instituteurs à la retraite, tous nés entre 1945 et 1952, ils nous ont détaillé le « gifle-gifle », quand le maître demandait à deux élèves qu'il voulait punir de se gifler mutuellement. Ou encore, si un élève osait dormir en classe, le maître plongeait sa tête dans une cuvette d'eau pour le réveiller¹⁵. « L'école française était méchante » a résumé un actuel administrateur de l'Éducation nationale et le bâton était ton « compagnon de classe », a enchaîné son directeur adjoint¹⁶.

Parmi ces souvenirs, la punition la plus évoquée était le redoutable « symbole¹⁷ » qui mêlait cruellement la rivalité, la honte et la violence au service de la langue française. Outil pédagogique hérité des Jésuites et connu aussi en métropole, le symbole (soit un collier, soit un cube) était porté par l'élève qui avait osé parler sa propre langue au lieu du français. Le porteur passait son temps à chercher la prochaine victime pour s'en débarrasser : le porteur victime et ses camarades de classe

12. Évidemment, il y avait des exceptions. Dans la littérature sur l'éducation en AOF, les rapports entre les élèves et les maîtres semblent globalement plus positifs, notamment dans le cadre de l'enseignement secondaire. Voir Barthélémy, 2010 ; Labrune et Smith, 2018.

13. Entretien avec San Koffi, Bondoukou, 7 mars 2016.

14. Entretien avec Samuel Wagne Anoh, Bonoua, 30 mars 2016.

15. Entretien avec Kouamé Tanoh, Ouya Boté, Blaise Amoa et Abaka Abaka, Grand Bassam, 29 mars 2016.

16. Entretien avec Solman Konaté et Georges Lehelté Hien, Bondoukou, 7 mars 2016.

17. Du latin *signum linguae* (traduit en anglais comme *token of shame*). Weber, 1976, p. 313.

se transformaient en espions et délateurs pour éviter de le garder ou d'en être, à leur tour, affligés. Dans le récit de Dadié, quand il arrive que Climbié doive porter le symbole, le protagoniste comprend bien les enjeux de rancœur : ses camarades les « plus agressifs [...] » sont bien ceux à qui il l'a plusieurs fois refilé¹⁸. Le symbole incarnait les relations autoritaires plus ou moins normales entre élèves et maître ainsi que la vision de la hiérarchie des civilisations, voire des « races », si chère aux colonisateurs. La maîtrise du français – ou son absence – était le noyau qui liait tous ces types de violence : corporelle, interpersonnelle, mais aussi et surtout psychologique. Un ancien enseignant nous a confessé que, jusqu'à aujourd'hui, la honte que le symbole avait engendrée envers sa langue maternelle a fait qu'il s'était refusé de la parler avec ses enfants. Dans un témoignage déchirant, il explique :

Moi qui vous parle là, je ne parle pas ma langue maternelle avec mes enfants [...] C'était interdit à l'école. On ne devait pas parler notre langue à l'école. Tu parles, on te *frappe*, puis on te met le symbole au cou [...] Sincèrement cela a eu des conséquences fâcheuses, le châtiment corporel, les punitions et autres là. C'était grave [...] On nous faisait porter le symbole, on nous tapait sur les doigts... J'ai décidé de parler uniquement le français avec mes enfants. Comme si j'étais encore à l'école primaire d'hier. Bon, c'est ce qui est resté, voilà¹⁹.

À la différence des écoles primaires coloniales britanniques (publiques et privées), dès le début de la scolarité, les enfants africains en Afrique occidentale française (AOF) consacraient la majorité de leur temps à l'apprentissage du français. Comme l'a souligné Alice Conklin, cette directive émanait de l'idéologie républicaine des administrateurs coloniaux : pour *libérer* la société africaine de sa propre arriération, il fallait la *soumettre* au colonialisme. Pour y parvenir, la diffusion de la langue française était la clé : « La glue qui allait permettre à toutes les autres mesures civilisatrices de la France de coller²⁰. » L'usage du symbole résume parfaitement cette idéologie républicaine en contexte colonial²¹.

18. Dadié, 1956 (2014), p. 19.

19. Entretien avec Mahi Étienne Abale, Bondoukou, 8 mars 2016.

20. Conklin, 1997, p. 132.

21. C'est dans les sens corporel et « racial » que les effets de l'éducation coloniale en Côte d'Ivoire ne sont pas simplement un écho de l'expérience des régions françaises au XIX^e siècle que décrit Eugène Weber. Malgré les similarités entre la colonisation « interne » et celle d'outre-mer, il y a deux différences essentielles. D'abord, la violence de l'État était rare au XIX^e siècle en France, mais bien réelle en Côte d'Ivoire coloniale (voir Nicolas, *infra*). Deuxièmement, en France, la vision parisiano-centrée de la hiérarchie des civilisations s'est répandue parmi « les peaux de la même couleur », faisant que l'assimilation culturelle, « après un temps donné », a réussi. Voir la discussion de Weber, 1976, p. 489-491.

Cette pédagogie coloniale d'exclusion était le complément nécessaire d'un système scolaire fondé sur la sélection. L'utilisation fréquente de punitions corporelles, la honte de porter le symbole et les épreuves de français contribuaient à faire le tri parmi les élèves. La sélection était un des principes explicites de l'éducation aofienne : il fallait « instruire la masse et dégager l'élite ²² » selon la phrase célèbre. Quelques chiffres permettent de saisir la sélectivité de l'école coloniale. En Côte d'Ivoire, le seuil de 10 000 élèves inscrits en primaire (public et privé) n'a pas été franchi avant 1937 ²³. Plus largement, en AOF, on estime qu'à peine 5 % de la population aofienne avait fréquenté une école française avant 1945 ²⁴. On est loin d'une instruction de masse, mais l'élite se dégage d'une façon très nette. Entre 1930 et 1943, parmi les milliers d'élèves ivoiriens, seuls 253 ont accédé à la célèbre école normale fédérale William-Ponty ²⁵, chiffre auquel s'ajoute une poignée de filles ivoiriennes ²⁶.

LA MASSIFICATION FACE À L'EXCLUSION

Comme on peut le constater, jusqu'aux années 1950, l'école coloniale en Côte d'Ivoire n'était pas orientée vers les « masses ». Alors que la conférence de Brazzaville de 1944 promettait que l'éducation serait universelle en Afrique française d'ici à 50 ans, en privé, le chef du service de l'enseignement en Côte d'Ivoire estimait en 1945 qu'« il faudrait plus de deux cents ans pour scolariser la colonie ²⁷ ». Dakar ne se pressait pas. Entre 1947 et 1957, le nombre d'enfants dans les écoles publiques primaires a augmenté de seulement 40 000 pour arriver à 56 499 ²⁸. Le tournant décisif s'est plutôt fait mi-1957. À la suite de la loi-cadre et des élections territoriales, chaque territoire de l'AOF a assumé la responsabilité de la gestion, du financement, de l'inspection et de l'administration de ses propres écoles du premier et du second degré ²⁹. À partir de ce moment, on constate une volonté très nette de la part du gouvernement ivoirien de rattraper le retard scolaire : entre 1957 et 1959, ce sont 50 000 nouveaux élèves qui s'inscrivent ³⁰. L'essor a continué dans les années 1960, la

22. La phrase apparaît souvent, mais rarement avec un auteur. Lord Hailey l'attribue au gouverneur général de l'AOF, Jules Carde. Hailey, 1945, p. 1263.

23. Désalmand, 1983, p. 268.

24. Chafer, 1993, p. 375.

25. Désalmand, 1983, p. 312.

26. Barthélémy, 2010, p. 105-106.

27. Désalmand, 2004, p. 124.

28. Désalmand, 2004, p. 130.

29. Chafer, 1993, p. 234.

30. Désalmand, 2004, p. 316.

première décennie de l'indépendance. De 164 271 élèves dans le public à la rentrée de 1960, la Côte d'Ivoire est passée à 393 479 élèves en 1970 ³¹. Pourtant, la pédagogie de l'école ivoirienne n'a pas été adaptée au rythme de la massification scolaire. Elle est restée figée dans le moule colonial. La pédagogie basée sur la sélection se heurtait alors à la « scolarisation à 100 % » à laquelle l'État ivoirien s'était clairement et publiquement engagé ³².

Vers le milieu des années 1960, les problèmes liés à une stratégie de massification de l'école coloniale sans aucune réforme pédagogique ont commencé à s'accumuler. Déjà, le coût ne cessait d'augmenter : selon Koné, 59 % du budget de l'État ivoirien pour l'éducation était consacré uniquement aux écoles primaires – faisant de la Côte d'Ivoire l'État le plus dépensier de l'Afrique francophone en termes d'éducation ³³. Une cause majeure de ces coûts élevés était les redoublements et la déperdition scolaire. Officiellement, 40 % des élèves redoublaient ou quittaient l'école primaire ³⁴. Une étude effectuée en 1967-1968 a conclu que sur 1 000 enfants qui commençaient le CP1 ³⁵, « 510 seulement parvenaient au CM2 six ans plus tard ». Le coût total de la scolarité de ces élèves s'élevait à 216 000 francs CFA par enfant, contre 79 200 francs CFA par enfant si celui-ci avait effectué une scolarité sans accroc ³⁶. Le prolongement de cet effort était insoutenable.

À Abidjan en 1967, dans son discours d'ouverture de la conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays d'expression française en Afrique, le président ivoirien faisait le bilan de difficultés éducatives auxquelles étaient confrontées ces nouvelles nations. Félix Houphouët-Boigny se lamentait de l'insuffisance des moyens financiers, de la pénurie de cadres techniques qualifiés, du manque de programmes adaptés « aux réalités africaines », des déperditions massives d'effectifs, des difficultés de sélection et d'orientation des élèves, de l'impréparation des élèves au cycle secondaire, des nombreux redoublements et de l'insatisfaction « sur le plan individuel ³⁷ ». Étant donnée « l'importance de notre système d'éducation pour l'avenir de notre pays ³⁸ », le gouvernement ivoirien s'inquiétait. Il cherchait des solutions.

31. Désalmand, 2004, p. 316.

32. Proteau, 2002.

33. Dédy, 1987, p. 95 ; Koné et Jenkins, 1990, p. 86.

34. Grant, 1971, p. 31.

35. Il y a deux niveaux de cours préparatoire en Côte d'Ivoire : CP1 et CP2 qui précèdent le cours élémentaire (CE1).

36. Pauvert, 1971, p. 11.

37. Houphouët-Boigny, 1978, p. 795.

38. Houphouët-Boigny, 1978, p. 799.

Le moment était propice. Vers la fin des années 1960, l'Unesco avait déjà mené plusieurs tentatives prometteuses d'éducation télévisuelle, notamment Télé-Niger³⁹. À l'enthousiasme de l'organe onusien s'ajoutait un débordement d'optimisme de la part des experts de l'éducation dans les pays en voie de développement. Ils soutenaient que les nouveaux médias présentaient une « opportunité hors norme » pour améliorer ce qu'ils appelaient les « rendements » de l'éducation⁴⁰. Dans la télévision scolaire, ils voyaient un moyen de réduire (à long terme) les coûts de l'éducation, améliorer la qualité de l'enseignement, combler l'écart de scolarisation entre les zones urbaines et rurales, pallier le manque d'enseignants et livrer un programme scolaire dynamique et adapté à la société ivoirienne⁴¹.

Au printemps de 1968, une équipe dirigée par l'Unesco, incluant des experts français et américains, a débarqué à Abidjan pour explorer les possibilités d'un projet d'éducation télévisuelle⁴². Manifestement, les réunions se sont bien passées. À la suite d'une série d'études préparatoires, en 1969, Houphouët-Boigny a affirmé que « [c]'est tout d'abord le projet de télévision scolaire » qui probablement répondrait « aux besoins légitimes et prioritaires de généralisation de l'enseignement dans notre pays⁴³ ». La première émission ne tarda pas : diffusée le 27 septembre 1971, elle fut vue par 20 500 élèves⁴⁴.

VERS UNE PÉDAGOGIE RÉNOVÉE

Le défi des pédagogues du PETV était énorme : transformer une pédagogie d'exclusion en une pédagogie qui pourrait permettre la « scolarisation à 100 % » des enfants ivoiriens et démocratiser une école élitaires créée par (et pour) un régime colonial.

En Europe, le projet de démocratisation de l'école par une « pédagogie renouvelée » était à la fois nouveau et ancien. Selon la sociologue Anne van Heecht, il s'inscrivait dans une lutte « séculaire » qui datait de Condorcet et Rousseau⁴⁵. Pourtant, le projet d'une école démocratique

39. Pauvert et Egly, 2001, p. 15-16.

40. Schramm, 1967, p. 172.

41. Voir Prosperetti, 2019, p. 10-11.

42. Lettre du chef de mission en Côte d'Ivoire à la direction des Affaires techniques et culturelles à Paris, 26 avril 1968, 1 PO-1/ACT I/54, centre d'archives diplomatiques de Nantes.

43. Houphouët-Boigny, 1978, p. 962.

44. Désalmand, 1986, p. 92.

45. van Haecht, 1985.

avait acquis une nouvelle urgence au cours des années 1960. En France, le passage de l'ordonnance du 6 janvier 1959 avait prolongé l'école gratuite et obligatoire de 14 à 16 ans. La réforme Berthoin créa la célèbre « explosion scolaire » et, très rapidement, son double néfaste : « l'échec scolaire ». Désormais, le manque de moyens n'expliquait plus seul les différences de taux de réussite scolaire selon les classes sociales. L'historien Antoine Prost contextualise ainsi le succès de l'ouvrage *Les Héritiers*, paru en 1964, qui dévoilait des inégalités sociales plus cachées ⁴⁶. Dans ce livre, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent que la sélection scolaire est basée sur la transmission de la culture dominante qui s'opère au sein du système éducatif. Les pédagogies d'alors qui n'admettaient pas les différences sociales, soutenaient-ils, en étaient complices en les reproduisant. Pour faire de l'école une institution réellement démocratique, Bourdieu et Passeron appelaient à l'invention d'une nouvelle pédagogie qu'ils qualifiaient de « rationnelle » ⁴⁷.

Pour certains, l'usage systématique de l'audiovisuel était capable de répondre à cette exigence démocratique. Lors d'un entretien en 2015, Guy Berger, spécialiste de l'enseignement audiovisuel en France qui a participé à l'élaboration du PETV, remonte aux influences intellectuelles qui prédominaient à l'époque : « Nous sommes contemporains à la fois des premiers travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron et leur idée selon laquelle le modèle scolaire est un modèle de domination symbolique [qui passe] par le langage articulé ⁴⁸ » a guidé les efforts de la pédagogie renouvelée. Si, à l'école conventionnelle, l'accent sur le langage écrit fonctionnait comme outil d'exclusion, les contemporains de G. Berger, eux, déplaçaient le processus d'apprentissage vers l'image. À partir de ce nouveau point de départ, la pédagogie allait éveiller l'esprit des élèves, stimuler leur imagination, leur curiosité et leur engagement. Ce modèle pédagogique laissait de côté la rigidité coloniale envers les « fautes » ; tout cela faisait partie de l'apprentissage. Un ancien instituteur formé par les pédagogues du PETV m'expliquait que si l'élève écrivait « paire » au lieu de « père », l'enseignant devait patiemment reconnaître son intention et l'aider à corriger l'erreur ⁴⁹. Au lieu de la sanction, la pédagogie renouvelée conseillait l'encouragement.

En mobilisant une pédagogie renouvelée, l'école deviendrait plus accessible, et donc plus démocratique, que celle d'avant. Geneviève Jacquinot,

46. Prost, 2004 : paragraphes 28 à 31 (non paginé).

47. Bourdieu et Passeron, 1964, p. 111-112.

48. Entretien de Guy Berger réalisé par Thierry Lefevre, 17 décembre 2015, dans Lefebvre et Raynal, 2017, p. 171.

49. Entretien avec Jean-Jacques Alloko, Abidjan, 18 mars 2016.

la spécialiste de l'enseignement audiovisuel citée au début de cet article, se rappelait également ce principe directeur :

Ce qui était très explicite, c'était la conception de l'audiovisuel au service de la démocratie. C'était l'idée à l'époque, sur laquelle on est beaucoup revenu après, qu'utiliser l'image à la place [...] du discours verbal [c]'était avoir un accès plus facile au savoir et à la connaissance ⁵⁰.

Si l'analyse de la domination symbolique par le langage, telle que décrite par Bourdieu et Passeron, était valide pour la France qui promouvait le français à l'école de Jules Ferry depuis les années 1880, on peut imaginer à quel point elle semblait pertinente pour une ancienne colonie. En Côte d'Ivoire, une école française, à l'accès très restreint, brandissait le symbole au premier mot baoulé ou bété pour imposer la langue du colonisateur. En outre, depuis l'indépendance, l'importance de la maîtrise du français était restée tout aussi prégnante, car les autorités ivoiriennes lui avaient assigné « deux missions ⁵¹ » : unification nationale et développement économique.

Pour les pédagogues du PETV, une approche didactique ancrée sur l'image et orientée vers l'imagination de l'enfant contribuerait à une résolution de ces inégalités sociales. Une nouvelle pédagogie ouvrirait l'école à tous les élèves, quelles que soient leurs origines. À l'inverse de l'école coloniale, la pédagogie du PETV refondait un système basé sur la sélection et l'échec scolaire. Guy Berger expliquait ainsi « l'idée fondatrice » de la pédagogie rénovée : « essayer de voir si le fait de passer par des langages [audiovisuels] qui ne sont pas les langages de la transmission traditionnelle [...] rend possible une certaine démocratisation ⁵² ». La pédagogie rénovée tentait de façonner un projet d'école démocratique qui ciblait les legs d'une institution coloniale.

LA PÉDAGOGIE DE L'IMAGE EN PRATIQUE

En regardant de près quelques exemples concrets de pédagogie par l'image, on voit clairement les aspirations des pédagogues et les difficultés pratiques auxquelles leur approche se heurtait. L'analyse qui suit se penche sur quelques supports écrits, notamment des bandes dessinées produites

50. Entretien avec Geneviève Jacquinot réalisé par Jacques Wallet et Françoise Thibault, 4 octobre 2006, Paris, Maison des sciences de l'homme, canal-u.tv/video/canal_thématique/entretien_avec_genevieve_jacquinet.3591 (consulté le 04/08/2021).

51. N'Guessan, 2008, p. 6.

52. Entretien de Guy Berger réalisé par Thierry Lefevre, 17 décembre 2015, dans Lefebvre et Raynal, 2017, p. 171.

par les pédagogues du PETV, car les émissions, pourtant soigneusement cataloguées à l'époque, ne peuvent plus être visionnées ⁵³.

Les bandes dessinées étaient utilisées pour stimuler l'expression écrite. Une courte bande dessinée (entre 3 et 7 vignettes) était régulièrement présentée aux élèves qui devaient soit décrire l'histoire racontée, soit créer un dialogue adapté à la scène. Les bandes dessinées donnaient aux élèves le temps de travailler à leur « propre rythme de décodage » tout en « stimulant les facultés d'imagination » grâce à l'ellipse entre deux cases ⁵⁴. Contrairement à un texte écrit, dans lequel le récit est déjà complet, une bande dessinée invite l'enfant à créer des liens entre les images. Au lieu de recevoir passivement des textes déjà préparés, les élèves produisent leurs propres histoires.

Les bandes dessinées occupaient une place privilégiée dans le programme rénové du PETV. Selon une étude sur les classes utilisant la télévision comme support au niveau CM1, 96 % des enseignants affirmaient avoir « souvent » pratiqué cette activité au cours de l'année scolaire écoulée ⁵⁵. Globalement, les instituteurs en faisaient l'éloge (« excellent exercice ⁵⁶ ») tout en notant que « les élèves font beaucoup de fautes d'orthographe ⁵⁷ ». En effet, l'évaluation de 1 500 copies dans le cadre de cette étude conduit au constat que 60 % étaient « totalement ou quasi dépourvues de ponctuation » et que seulement 20 % avaient « une orthographe acceptable ⁵⁸ ». L'émancipation de la peur de « faire des fautes » apportait une « vivacité » à l'écriture des élèves : sur ces 1 500 exemplaires, 70 % « fournissaient un commentaire approprié au contenu de diverses bandes dessinées ⁵⁹ ». Comme le soulignait un enseignant, « à part que beaucoup [d'élèves] font des fautes d'orthographe, c'est bien pour l'imagination ⁶⁰ ». Le PETV a ainsi fait le choix de sacrifier l'orthographe au profit de l'expression libre.

L'utilisation intensive de l'image (ici la bande dessinée) a entraîné des complications imprévues comme le montrent deux exemples utilisés dans le cadre de la même étude avec des classes de CM1. Le premier, « Le

53. Déjà en 1986, Paul Désalmand s'inquiétait du sort des « kilomètres de films tournés à grands frais ». Désalmand, 1986, p. 102. Un responsable de la RTI (Radiodiffusion-télévision ivoirienne) a indiqué que les films ont été détruits (entretien avec Anonyme, 22 mars 2016, Abidjan).

54. Brézault, 2001.

55. Grisay, 1983, p. 12.

56. Grisay, 1983, p. 12.

57. Grisay, 1983, p. 12.

58. Grisay, 1983, p. 18.

59. Grisay, 1983, p. 16.

60. Grisay, 1983, p. 18.

taxi-brousse », représente un véhicule dont la roue est crevée à la suite d'un heurt avec un cochon. Sur les cinq bandes dessinées analysées, celle-là fut la mieux comprise, avec 74 % des élèves exprimant l'idée principale par écrit. À l'inverse, seuls 48 % des élèves ont pu décoder le deuxième, « Yao et le chien », qui montre Yao en train de libérer un chien qui aboie, prisonnier d'un filet. Plus de la moitié des élèves l'ont interprété autrement. Pour eux, Yao jetait le filet sur le chien pour l'attraper. Les pédagogues du PETV ont « été frappés de constater que certaines de ces images étaient mal comprises par un pourcentage parfois important d'élèves ⁶¹ ». D'où venait cette mécompréhension ?

Il semble que les pédagogues, persuadés que l'image serait plus accessible que le texte, n'ont pas suffisamment interrogé les ambiguïtés qu'elles pouvaient entraîner. Surtout pour les enfants qui ne partageaient pas les connaissances des graphistes, les images posaient des difficultés d'interprétation tout comme les autres « langages ». Il y avait donc une limite à la pédagogie de l'image : censée être plus accessible, elle pouvait, elle aussi, compliquer la transmission du contenu, ce que les pédagogues n'envisageaient pourtant pas. Avec ces décalages entre le message et son interprétation, les pédagogues reproduisaient, à leur corps défendant, les hiérarchies de la réussite et de l'échec que le PETV voulait démanteler.

L'analyse par l'équipe de réalisation du PETV de la réception d'une autre bande dessinée révèle nombre de confusions de ce type. Les cases montrent un riche Ivoirien, vêtu d'un costume et fumant un cigare qui entre dans un restaurant. Il s'assoit et commande à manger. Le serveur, désireux de s'occuper de ce client visiblement important, trébuche sur un chat endormi et renverse le plat qu'il se pressait d'apporter. Le client quitte le restaurant en colère. L'équipe du PETV fut stupéfaite par l'ampleur des contresens que suscita cette BD lorsqu'elle analysa les 300 copies collectées dans des écoles primaires de la région de Bouaké.

Derrière ce qui semblait un récit simple, il y avait quantité de connaissances tacites qui restaient inaccessibles pour une grande part des enfants, souvent issus de milieux ruraux. L'évaluation de la bande dessinée note que les enfants « de brousse n'ont qu'une vague notion de ce qu'est un restaurant ⁶² », menant à une confusion par rapport au rôle du serveur et ce qu'il portait dans les plats. Plus grave encore, le « langage » des graphistes ne passait pas. Les nuages indiquant la colère du client lorsqu'il quitte le restaurant étaient interprétés par les élèves comme la fumée de son cigare. N'ayant pas conscience de ces décalages entre la réalité perçue

61. Grisay, 1983, p. 5-6.

62. Brézault, 2001.

par les enfants et les prérequis prêtés par les auteurs à ces mêmes enfants, l'équipe du PETV semait la confusion et, ce faisant, contribuait à accroître les écarts dans les processus d'apprentissage entre les élèves aux connaissances plus urbaines et ceux qui ne les avaient pas. Effectivement, dans leurs réflexions publiées en 2001, deux des experts principaux du PETV concèdent que « le contrôle final des "produits" [audiovisuels et écrits] est très faible et lacunaire ⁶³ ». Le résultat, comme on l'a vu avec Yao et la scène au restaurant, était une « polysémie ⁶⁴ » qui nuisait aux objectifs des pédagogues. La plupart des écoliers ivoiriens ne maîtrisaient pas le « langage » graphique du PETV.

Une contradiction majeure hantait l'effort pédagogique du PETV. Officiellement adopté pour « démocratiser » l'accès à l'école ivoirienne, le PETV était largement conçu, financé et dirigé par des étrangers qui ne connaissaient pas la Côte d'Ivoire. La majorité écrasante de ces étrangers étaient français, ⁶⁵ mais il y avait aussi des Canadiens, des Belges, des Américains... La plupart d'entre eux faisaient là leur première expérience dans la coopération. Dans un échange personnel, Aletta Grisay, une Italienne qui a dirigé une équipe belge d'évaluation pédagogique du PETV, a souligné la naïveté des jeunes Européens dont elle faisait partie, « enthousiastes et progressistes » qui travaillaient en Afrique pour la première fois ⁶⁶. Avec du recul, Berger et Jacquinot admettent volontiers que leur travail et celui de leurs collègues pédagogues n'a pas réussi à se débarrasser d'une perspective eurocentrée. Ils croyaient que « le langage audiovisuel serait moins culturalisé que le texte », mais cette conviction s'est révélée être une « illusion ⁶⁷ ». Les images censées « démocratiser » l'école ont souvent fini par reproduire les anciennes relations hiérarchiques relayées autrefois par le langage. Jacquinot explique :

Quand on utilisait des images, on utilisait malheureusement, plus souvent, des images, je dirais, aux connotations françaises que des images qui auraient pu éveiller un écho localement [...] Le graphisme était superbe, mais pour moi et pour eux [les graphistes français], mais absolument pas pour les jeunes Ivoiriens ⁶⁸.

63. Pauvert et Egly, 2001, p. 34.

64. Pauvert et Egly, 2001, p. 35.

65. En 1977, sur un personnel étranger de 274, 241 étaient français. Koné et Jenkins, 1990, p. 87.

66. Échange personnel, par courrier électronique, 4 décembre 2016.

67. Entretien de Guy Berger réalisé par Thierry Lefevre, 17 décembre 2015, dans Lefebvre et Raynal, 2017, p. 171.

68. Entretien avec Geneviève Jacquinot réalisé par Jacques Wallet et Françoise Thibault, 4 octobre 2006, Paris, Maison des sciences de l'homme, canal-u.tv/video/canal_tematique/entretien_avec_genevieve_jacquinot.3591 (consulté le 04/08/2021).

L'objectif principal de la pédagogie rénovée s'était effondré. Contrairement aux graphistes étrangers, les Ivoiriens lettrés voyaient clairement ses défaillances. Les sociologues Abdou Touré et Séry Dedy ont fortement critiqué le contenu des programmes. D'abord pour leur valorisation d'une modernité d'origine occidentale ⁶⁹ et ensuite pour avoir promu une « boulimie de l'image » qui banalisait la lecture ⁷⁰. Les instituteurs, quant à eux, émettaient des « cris d'alarme [...] à propos de l'expression écrite » des élèves. En 1980, dans les pages du quotidien national, le syndicat national des enseignants du second degré (Synesci) demanda « la suppression pure et simple » du PETV. Le Synesci mettait en cause le niveau des élèves ainsi formés, le poids financier du programme, les défaillances techniques, l'impossibilité d'étendre le système au secondaire et les mauvaises expériences d'autres pays qui avaient abandonné des projets similaires ⁷¹. Dans un entretien publié au-dessus de la motion, le secrétaire général du Synesci expliquait que les enseignants de sixième étaient « obligés de faire passer des élèves avec 4 de moyenne en classe supérieure ». Il qualifiait les élèves télévisuels de « déchets ». Ce terme, même s'il est couramment utilisé en Afrique francophone pour désigner les personnes dont le parcours scolaire est perçu comme un échec, assimile l'échec scolaire à l'échec humain et illustre à quel point le rejet du PETV par la classe lettrée ivoirienne devenait de plus en plus violent ⁷².

En effet, la pédagogie rénovée s'était doublement trompée. D'abord, l'image n'était, en pratique, pas si neutre et accessible qu'elle ne le semblait en théorie. Deuxièmement, l'accent mis sur l'image minimisait l'étude de textes qui restait pourtant un souci majeur dans un système éducatif qui basait la continuation de la scolarité sur les épreuves écrites. À cet égard, le PETV a échoué. Des études sur des classes de CM1 et CM2 en témoignent. Elles décrivent des élèves qui se débrouillaient avec l'expression libre, mais qui commettaient environ 30 fautes pour 100 mots lors d'une dictée et rataient complètement les épreuves fonctionnelles (des taux de réussite de 15 à 30 %) et dont entre un quart à un tiers ne pouvaient pas être considérés comme « alphabétisés » ⁷³. Sans une passerelle « rénovée » pour accéder au secondaire, le PETV avait formé des élèves destinés, comme leurs aînés des années 1960, à terminer leur parcours scolaire au bout du premier cycle : un résultat extrêmement décevant, controversé et coûteux. En 1982, le gouvernement ivoirien s'est plié aux exigences de cette réalité : le PETV fut définitivement abandonné.

69. Touré, 1981, p. 121-135.

70. Dedy, 1987, p. 139.

71. « 10^e congrès du Synesci – Les enseignants demandent », *Fraternité Matin*, 5 août 1980, p. 3.

72. « 10^e congrès du Synesci – Les enseignants demandent », *Fraternité Matin*, 5 août 1980, p. 3.

73. Grisay, p. 22, 46 et 74.

CONCLUSION

Au lendemain de la première émission du PETV, le conseiller technique au ministère de l'Éducation nationale, Pascal N'Guessan Dikébié, a souhaité « plein succès » au programme, « afin que l'École renouvée et intégrée devienne une réalité pour le meilleur bien de la société ivoirienne ⁷⁴ ». Pourtant, dans les années 1970, les doutes sur ce qui était « pour le meilleur bien de la société ivoirienne » ne cessaient d'augmenter. Entretemps, Dikébié était devenu ministre d'une nouvelle structure, celle de l'Enseignement primaire et de la Télévision éducative. Face au scepticisme croissant, il devait redoubler d'efforts en tant que porte-parole du PETV. Pour ce faire, Dikébié commença à assister à des cours de sémiologie, donnés par Geneviève Jacquinot, pour mieux maîtriser le langage conceptuel de la pédagogie du PETV.

C'est Jacquinot qui relaie l'anecdote. Elle réfléchit à l'absurdité qu'elle, en tant que coopérante, donne des cours aux ministres ivoiriens. « Faut être jeune ⁷⁵ ! » observe-t-elle. Peut-être. Mais la jeunesse n'est pas une explication suffisante. Il fallait surtout « une sorte de naïveté sociale ⁷⁶ », comme le dit Guy Berger. Les pédagogues du PETV croyaient qu'ils pouvaient transformer la société ivoirienne avec une technologie de l'image. C'est dans ce sens que l'histoire des idées pédagogiques du PETV rejoignent l'histoire de la technocratie et celle du développement en Afrique : même les salles de classe du primaire étaient des lieux où les dynamiques d'expertise – et leur diagnostics erronés – pouvaient opérer.

À cela s'ajoute un paradoxe. Le PETV se voulait le contraire d'une entreprise technocratique apolitique qui prétend trouver des solutions « techniques » à des problèmes sociaux, feignant de mettre de côté les enjeux politiques. Dans le cas du PETV, c'était le contraire. La pédagogie de l'image qui sous-tendait le programme était née d'une idée ouvertement politique : celle de mettre un terme à la domination symbolique des élites perpétuée par le langage conventionnel.

Finalement, la pédagogie de l'image, telle qu'elle a été tentée par le PETV, n'a fait que légitimer le rôle de l'école conventionnelle dans la promotion sociale. Historiquement, l'école importée d'Europe était perçue comme un organe étranger inséré dans la société africaine ⁷⁷, pourtant une

74. « Télévision éducative », *Fraternité Matin*, 7 septembre 1971, p. 9.

75. Entretien avec Geneviève Jacquinot réalisé par Jacques Wallet et Françoise Thibault, 4 octobre 2006, Paris, Maison des sciences de l'homme, canal-u.tv/video/canal_thematique/entretien_avec_genevieve_jacquino3591 (consulté le 04/08/2021).

76. Entretien avec Guy Berger, par visioconférence, 24 août 2021.

77. Formule empruntée à Désalmand, 1986, p. 97.

minorité privilégiée de la société coloniale l'avait adoptée. De ce fait, en Côte d'Ivoire, au début des années 1980, ce sont les tentatives de réformer l'école coloniale qui semblaient exotiques. Il y avait un décalage entre la société ivoirienne telle qu'elle était et l'image que les pédagogues du PETV s'en étaient faite. Un peu comme dans le cas du train qui voulait être masque.

LA FABRIQUE DE L'ÉCOLE NOUVELLE : LES ENSEIGNANTS ET LE GOUVERNEMENT MILITAIRE RÉVOLUTIONNAIRE (BÉNIN, 1972-1990)

Florence Wenzek

Le 26 octobre 1972, un coup d'État portait à la tête du Dahomey – renommé République populaire du Bénin (RPB) trois ans plus tard – un régime militaire, le gouvernement militaire révolutionnaire (GMR), dirigé par Mathieu Kérékou (1933-2015). Un mois après, dans son « discours-programme », il ébauchait les grandes lignes d'une politique nationaliste, visant à libérer le pays de la « domination étrangère », avant tout française. Cette libération nécessitait de grandes réformes, et le secteur éducatif était particulièrement concerné, car il n'avait connu aucune transformation d'ampleur depuis l'indépendance : il s'agissait de décoloniser l'école. La réforme, popularisée sous le terme d'« École nouvelle », impliquait une refonte des structures du système scolaire, des programmes et des méthodes pédagogiques, afin de permettre que l'école soit « libérée de la domination étrangère et de l'aliénation culturelle [et] libératrice de l'exploitation de l'homme par l'homme ; [...] démocratique et populaire [...] obligatoire et gratuite [...] publique et laïque ¹ ».

1. PO, République du Dahomey, ministère de l'Éducation nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports, *Travaux de la Commission nationale de la réforme de l'enseignement et de l'éducation au Dahomey*, Porto-Novo, 14-28 mai 1973, p. 4-6.

La réforme, élaborée entre 1972 et 1974, concernait tous les niveaux d'enseignement, mais cette étude se concentre sur le niveau primaire, renommé « enseignement de base », qui a été le plus ciblé. Parallèlement, le discours politique évoluait progressivement et, le 30 novembre 1974, le régime annonça l'adoption de l'idéologie marxiste-léniniste, présentée comme « l'arme la plus efficace pour combattre l'impérialisme ² ». Cette déclaration s'accompagna d'une radicalisation du régime, sans créer de changement majeur sur le plan éducatif : la réforme, déjà conçue et adoptée, s'accommodait très bien de la lecture marxiste. Elle fut, en revanche, remaniée en 1981 ³ après que les élites administratives ont dénoncé la « baisse de niveau » provoquée par la massification scolaire ⁴. Malgré cela, les années 1980 furent marquées par un malaise scolaire croissant, tous les acteurs du système diagnostiquant une « crise » de l'école. Le système scolaire fut fortement ébranlé en 1989 par la participation massive du corps enseignant aux manifestations contre le régime. En 1990, la transition démocratique qui mit fin au régime militaire s'accompagna d'une refonte des politiques publiques, parmi lesquelles la politique éducative. Ce fut la fin de l'École nouvelle.

Alors que les difficultés de mise en œuvre de la réforme font que l'École nouvelle est généralement considérée comme un échec au Bénin, il s'agit ici d'en proposer une autre lecture ⁵. Dans le sillage d'études venant revisiter les réformes scolaires en s'écartant d'une analyse en termes d'efficacité qui repose sur la mesure de l'écart entre la conception et la pratique, il s'agit plutôt de concevoir la mise en œuvre de la réforme comme partie intégrante de son élaboration ⁶. Elle devient dès lors une entrée pour étudier la « fabrique de l'école » par ses acteurs du quotidien ⁷. Parents, élèves, enseignants contribuent tous à ce processus, et cet article est tiré d'une étude qui se penche sur ces multiples perspectives ⁸. La focale est ici resserrée sur les enseignants qui vivaient directement le conflit entre

2. « Nous n'avons rien à cacher au monde », *Daho-Express*, 16 mai 1975.

3. MNE, RPB, Directions générales des ministères des Enseignements, *À propos de l'évaluation de l'École nouvelle*, Porto-Novo, 1980 ; RPB, Directions générales des ministères de l'Enseignement, *Bilan de l'École nouvelle (cinq ans d'expérience)*, Porto-Novo, 1981.

4. Il y avait 198 000 enfants inscrits en école primaire en 1971-1972, et 470 000 en 1988. Toutes les données chiffrées présentées dans la suite de l'article sont tirées de CNB-Unesco, République du Dahomey, ministère de l'Éducation nationale, *Statistiques scolaires 1971-1972, 1972-1973, 1973-1974*, Porto-Novo, 1974 ; RPB, ministère des Enseignements maternels et de base, *Statistiques scolaires 1988*, Porto-Novo, 1989.

5. Il n'existe aucune étude portant spécifiquement sur cette réforme ; ces opinions sont de l'ordre d'un discours public qui revient fréquemment dès lors qu'on interroge les Béninois à ce sujet.

6. Charton et Jarroux, 2017.

7. Charton, 2015.

8. Wenzek, 2015.

les injonctions gouvernementales et les difficultés de leur mise en œuvre concrète ⁹. Ce faisant, cet article répond à l'invitation de quelques historiens de l'éducation de « se glisser dans la salle de classe ¹⁰ » pour observer la manière dont les idées pédagogiques y sont incarnées et transformées par cette incarnation. Comprendre les pratiques développées face aux élèves implique aussi de se pencher sur les enseignants hors l'école, observant la pluralité et l'évolution des « conditions enseignantes ¹¹ ».

Pour reconstituer le rôle des enseignants dans la fabrique de l'École nouvelle, cet article s'appuie principalement sur vingt-deux entretiens avec des instituteurs et institutrices en poste dans les années 1970 et 1980 et des mémoires de stage d'instituteurs ou d'inspecteurs en formation à la fin des années 1980 ¹². Cette recherche est donc tributaire de souvenirs transformés par le travail de la mémoire ainsi que de rapports produits à l'intention des autorités scolaires. Ces sources sont néanmoins intéressantes en ce qu'elles permettent une approche par le bas, alors même que les historiens sont souvent tributaires de sources administratives et politiques où les acteurs du quotidien sont peu visibles. Sur l'École nouvelle, celles-ci sont au contraire rares, les Archives nationales du Bénin ne permettant pas la consultation des fonds sur l'éducation durant cette période. Les principales orientations de la réforme et les éléments généraux sur sa mise en œuvre ont néanmoins été reconstitués à partir de quelques publications officielles, compilations de statistiques, manuels, ainsi que par la presse ¹³. Cette dernière se limite à un quotidien officiel, ce qui permet toutefois d'analyser le discours du régime militaire ¹⁴.

9. L'emploi du masculin pluriel ne doit pas cacher la présence de femmes : environ un quart des enseignants du primaire sont des femmes.
10. « Sneaking into School », Dams, Depaepe et Simon, 2014.
11. Farges, Guidi et Métais, 2020.
12. On peut ajouter également 24 entretiens avec d'anciens élèves, parents d'élèves et responsables de l'administration scolaire. Ils ont eu lieu en janvier-février 2015 à Cotonou, Porto-Novo, Sakété et Pobè. Tous ont été réalisés en français et, sauf une exception, ont été enregistrés puis partiellement retranscrits. Certains étaient collectifs. Les mémoires ont été consultés à l'Université nationale du Bénin (UNB), pour les rapports des élèves-maîtres de l'école normale d'instituteurs (ENI) de Lokossa de la promotion 1989-1990, et au centre de documentation et d'information pédagogique (CDIP), Porto-Novo, pour les autres (collection éparse de rapports de formation professionnelle, datés entre 1983 et 1990).
13. Les publications utilisées ont été collectées dans différentes institutions à Porto-Novo : médiathèque nationale de l'Éducation (MNE), Commission nationale béninoise pour l'Unesco (CNB-Unesco) et CDIP. Pierre Claver Oukoudjou, qui a travaillé pour le ministère de l'Éducation nationale de 1973 à 1989, m'a aussi communiqué plusieurs documents lors notre entretien dans son bureau au Conseil national de l'Éducation à Cotonou, le 14 janvier 2015 – ceux-ci sont cités précédés des initiales PO. Quelques documents ont également été collectés aux archives diplomatiques de Nantes (ADN).
14. Il est intitulé *Daho-Express* puis *Ehuzu* (« changement » en fon) à partir d'octobre 1975. Il a été consulté à l'office national d'Imprimerie et de Presse (ONIP), à Cotonou, qui en conserve la collection complète.

La réforme de l'École nouvelle met donc en évidence la manière dont une politique scolaire peut être reconfigurée par des enseignants dont les comportements s'inscrivent dans un contexte tout à la fois scolaire, politique, social et économique. On étudiera d'abord l'évolution des relations entre le régime et les enseignants autour de la mise en place de la réforme. On analysera ensuite les pratiques d'enseignement, en les liant aux conditions d'enseignement et de formation. Enfin, on se penchera sur la position sociale et politique des enseignants dans laquelle s'ancrent leurs pratiques pédagogiques.

LE RÉGIME ET LES ENSEIGNANTS : DE LA COOPÉRATION AU CONFLIT

La réforme, d'abord conçue conjointement par le gouvernement et les enseignants, a été progressivement confisquée par le régime dans le cadre de son évolution autoritaire.

1972-1973 : le gouvernement militaire révolutionnaire et les enseignants unis pour la refonte du système scolaire

La réforme émanait en partie de l'expertise et des perspectives de représentants du monde enseignant, du fait d'une coopération importante entre le GMR et ceux-ci dans les premières années du régime. En effet, durant sa première année au pouvoir, le GMR cherchait à se définir comme un régime populaire et organisait des concertations publiques. Une « commission nationale » fut réunie en novembre 1972 pour définir sa ligne politique ¹⁵. Elle regroupait les représentants de différents syndicats et organisations, notamment le syndicat national de l'école publique du Dahomey, premier syndicat enseignant dahoméen fondé en 1945 ¹⁶. C'est après la remise de leur rapport, le 22 novembre, que Kérékou prononça le « discours-programme » qui présentait les grandes lignes de la politique et annonçait une réforme éducative. Celle-ci était d'autant plus attendue que la réforme dite Grossetête-Dossou-Yovo, en 1971, avait suscité de telles polémiques au sein des milieux enseignants et étudiants qu'elle n'avait pas été mise en place. Ils l'avaient dénoncée comme imposée par la France du fait des responsabilités prépondérantes d'assistants techniques français au sein du ministère de l'Éducation. Le nouveau régime donna suite

15. « Le GMR n'entend pas hypothéquer l'autorité de l'État et l'intérêt du peuple », *Dahom-Express*, 22 novembre 1972.

16. Chabi Imorou, 2010.

à ces critiques en évinçant la majorité des coopérants français du ministère de l'Éducation ¹⁷.

Les milieux enseignants furent dès lors associés à la conception de la réforme par une série d'entrevues avec le capitaine Hilaire Badjogoumé, ministre de l'Éducation, et par l'organisation en janvier 1973 d'une réunion consultative de tous les inspecteurs ¹⁸. Des consultations par questionnaires furent également organisées. La première invitait les enseignants à exprimer leurs motivations et difficultés et la deuxième s'adressait à la population dans son ensemble ¹⁹. S'ensuivit une conférence nationale pour la réforme de l'éducation, qui réunit 160 délégués censés être « les plus représentatifs de toutes les couches sociales ²⁰ ». Les élites intellectuelles et politiques étaient toutefois surreprésentées : parmi les enseignants, il n'y avait qu'un seul instituteur, les autres étant des inspecteurs ou des représentants des niveaux secondaire et supérieur ²¹. En dépit de cet élitisme qui contredisait le discours officiel sur la dimension « populaire » de la réforme, le projet fut favorablement accueilli par la majorité du corps enseignant ²². L'ancrage de la réforme dans la valorisation d'une identité nationale, la désignation d'un adversaire (le colonialisme et ses continuateurs) et la mise en avant d'un projet social (une école au service des masses) étaient des traits partagés avec nombre de réformes scolaires menées par des régimes africains révolutionnaires dans les années 1970. Cela répondait aux attentes des milieux enseignants ²³. Ce fut donc dans une atmosphère de consensus que la réforme a été amorcée.

Le milieu de l'année 1973 vit arriver un nouveau ministre de l'Éducation nationale, le capitaine Vincent Guézodjè, à la suite de la démission d'Hilaire Badjogoumé sur fond de désaccords politiques ²⁴. Cela corres-

17. Faton Nekpo, 1976.

18. « Le ministre de l'Éducation a reçu l'association des parents d'élèves du lycée Béhanzin », *Daho-Express*, 14 février 1972 ; « Le conseil national de la Jeunesse du Dahomey reçu par le ministre de l'Éducation », *Daho-Express*, 21 février 1972 ; « Dans les ministères », *Daho-Express*, 27 février 1972. « Ouverture du colloque des inspecteurs de l'enseignement primaire », *Daho-Express*, 23 janvier 1973.

19. « Éducation nationale : enquêtes sur la profession enseignante et sur l'image de l'école dahoméenne », *Daho-Express*, 15 novembre 1972.

20. Vincent Guézodjè, « Réforme de l'enseignement au Bénin », *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation, Unesco*, 1977, VII, n° 4, p. 497.

21. PO, République du Dahomey, ministère de l'Éducation nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports, *Travaux de la Commission nationale de la réforme de l'enseignement et de l'éducation au Dahomey*, Porto-Novo, 14-28 mai 1973.

22. Faton Nekpo, 1976.

23. Bianchini, 2004.

24. Metinho, 2013.

pondit à un tournant des relations entre le régime et les enseignants, dans un contexte de radicalisation du régime.

1974-1989 : des enseignants mis au pas

La rupture entre le ministre et les enseignants eut lieu un an plus tard. Le Conseil national de la révolution (CNR), réuni en session extraordinaire les 9 et 10 septembre 1974, adopta les travaux de la Commission nationale de la réforme de l'enseignement et de l'éducation, sous le nom de « programme national d'édification de l'École nouvelle ». Si cela ne donnait pas encore d'existence juridique à la réforme, la politique éducative était désormais fixée ; or, le CNR annonçait simultanément la suppression de différents avantages dont bénéficiaient tous les fonctionnaires²⁵. Alors que la réforme avait été élaborée avec les représentants du monde enseignant, ce fut donc dans un contexte conflictuel que s'ouvrit la « rentrée politique de l'École nouvelle », une année scolaire devant servir à populariser la réforme²⁶.

Les tensions entre enseignants et gouvernement s'accrochèrent encore l'année suivante, à cause des désaccords sur les droits du personnel enseignant, mais aussi de l'opposition des enseignants à l'autoritarisme croissant du régime. C'est ce dont témoignent les manifestations qui suivirent la mort de Michel Aïkpé, ministre de l'Intérieur, abattu par la garde présidentielle en juin 1975. Accusé d'adultère avec la femme du président, Mathieu Kérékou, il était surtout un des hommes forts du régime²⁷. Les enseignants furent alors nombreux à se mettre en grève pour protester contre un assassinat politique qui conduisait à la concentration du pouvoir entre les mains de Mathieu Kérékou. Leur mobilisation était indépendante de toute prise de position sur le secteur éducatif, mais cela empêcha la tenue des examens de fin d'année. Le gouvernement fit cesser le mouvement par des menaces de révocation immédiate et l'arrestation de nombreux syndicalistes²⁸.

Après ces événements et la reprise en main qui s'ensuivit, la centrale syndicale unique, l'Union nationale des syndicats de travailleurs du Bénin, qui permettait jusque-là l'expression d'une pluralité d'opinions en

25. « Le CNR adopte "le programme national d'édification de l'École nouvelle" », *Daho-Express*, 11 septembre 1974.

26. « La première rentrée politique de l'École nouvelle », *Daho-Express*, 8 novembre 1974.

27. Allen, 1989.

28. La dureté de la répression a marqué certains acteurs. Lors de l'entretien en 2015, un des enseignants interrogés souhaitait encore que son témoignage reste anonyme parce qu'il avait évoqué sa participation à cette grève.

son sein, devint une organisation au service du régime et cessa d'être un vecteur de revendications ²⁹. Depuis l'indépendance en 1960, les enseignants étaient une des plus puissantes forces de contestation et ils avaient contribué au renversement de plusieurs gouvernements ³⁰. C'est probablement au vu de cette capacité de mobilisation historique des enseignants que le régime choisit une répression sévère. À partir du milieu des années 1970, le gouvernement put développer la réforme de l'éducation sans plus avoir à gérer l'opinion enseignante désormais réduite au silence.

Après cela, le régime développa vis-à-vis des enseignants un discours « en dents de scie ³¹ », alternant critiques virulentes et marques de confiance. Ainsi, au sein d'une critique plus large du régime contre tous les « intellectuels ³² », le régime attaquait des enseignants dénoncés comme étant des mandarins autoritaires, dominateurs, corporatistes, implicitement antimarxistes et antirévolutionnaires ³³. Il répandait aussi le slogan « tout cadre est enseignant », ce qui contribua à une dévalorisation des compétences professionnelles des enseignants ³⁴. À l'inverse, à d'autres moments ou dans les mêmes discours, le régime louait des enseignants modèles, brillant par leur « dévouement » et leur « abnégation ³⁵ ». On retrouve ici le discours fondamentalement ambigu sur la figure de l'enseignant développé en Guinée par le régime de Sékou Touré à partir du « complot » de 1961 ³⁶. Cette contradiction semble ainsi ne pas être propre au Bénin et pourrait caractériser de manière plus générale des pouvoirs postcoloniaux militaires et révolutionnaires, rejetant par principe les enseignants en tant que représentants d'un héritage intellectuel colonial alors qu'ils avaient besoin d'eux pour assurer l'éducation des nouvelles générations.

Dans un contexte marqué par de telles tensions, comment les enseignants appliquèrent-ils une réforme qu'ils avaient en grande partie portée ?

29. Degla-Choubade, 1995.

30. Chabi Imorou, 2010.

31. Granoux, 2007.

32. Banégas, 2003.

33. Parmi de multiples articles de presse, voir par exemple « Rentrée scolaire ce matin », *Ehuzu*, 11 mars 1975 ; « Ouémé : du développement de la conscience de classe des enseignants dépend le triomphe total de l'École nouvelle », *Ehuzu*, 6 août 1977 ; « Tournée du ministre », *Ehuzu*, 29 avril 1980.

34. Tama, 2020.

35. « La province du Borgou à l'avant-garde », *Ehuzu*, 12 octobre 1977.

36. Pauthier, 2013.

INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES DANS LES CLASSES : L'ÉCOLE NOUVELLE EN PRATIQUE

Étude du milieu, méthodes actives : des principes pédagogiques diversement mis en œuvre

Selon les textes, l'École nouvelle devait opérer une transformation radicale du système scolaire. Il s'agissait notamment d'introduire des méthodes actives : le cours devait être construit à partir des savoirs et réflexions des élèves, encouragés à s'exprimer, tandis que l'enseignant était appelé à se faire guide davantage que maître ³⁷. Cette refonte de la relation pédagogique s'accompagnait d'une valorisation de l'« étude du milieu » : les enseignements devaient se centrer sur la vie locale.

Le fait d'ancrer les exercices dans des situations de la vie quotidienne des enfants a été particulièrement mis en œuvre : beaucoup d'enseignants, en entretien, donnent des exemples de cette pratique. Certains évoquent des exercices de mathématiques à partir de la production agricole des établissements ou des comptes de la coopérative scolaire ³⁸. D'autres disent qu'ils tiraient parfois les cours de grammaire d'un texte écrit avec les élèves à la suite d'une enquête et un enseignant parle de la diversité de ce qu'on peut apprendre à un enfant à partir d'un objet familier, le manioc, y voyant la source de leçons de mathématiques, d'histoire, de géographie et de sciences ³⁹.

Cet ancrage dans le local était parfois associé au recours aux méthodes actives, comme dans le témoignage d'un enseignant rapportant la mise en place d'enquêtes menées par les élèves :

« Comment on prépare la farine chez vous ? » Et [les élèves] vont chez eux poser des questions. Et ils vont revenir : « Premièrement, on va chercher la matière première, qui est le manioc, au champ. » Les enfants revenaient avec tout ça. Et il y a des séances de compte rendu, on fait la synthèse, le résumé. La préparation du gari. C'est ça ⁴⁰ !

37. ADN, 176/PO/1/150, République du Dahomey, ministère de l'Éducation nationale, *Programme national d'édification de l'École nouvelle*, Porto-Novo, INFRE, 1975. Voir aussi les programmes scolaires publiés par l'INFRE, consultables au CDIP.

38. Entretiens avec Micheline Amoussou ; Joseph Djiko ; Afiavi Toudonou ; I. Dossou ; UNB, Mariame Seidou, « L'enseignement du calcul à l'école primaire », ENI, Lokossa, 1990.

39. Entretiens avec Jérôme Détonou ; I. Dossou ; Delphine Dossou-Yovo.

40. Entretien avec Jérôme Détonou.

Au-delà de ces exemples de mise en pratique, plusieurs enseignants rappellent en entretien les principes au fondement des méthodes actives, montrant l'intégration et la valorisation de ces principes ⁴¹. Madina Tairou, par exemple, explique :

La pédagogie c'était : il ne faut pas supposer que l'enfant ne sait rien et tout lui donner. Non. Il y a quelque chose, et c'est à partir de cette chose qu'on voit ce qu'il lui faut. Donc, quand on veut enseigner quelque chose, il faut demander : « Toi, qu'est-ce que tu sais de ça ? » Il y en a qui ne connaissent rien, rien du tout par rapport à l'objet, et d'autres qui connaissent très bien. S'il y a un élève qui sait quelque chose, c'est lui qui enseigne aux autres. Des enfants m'ont appris des choses. [...] Les enfants du village, ils savent. Pour avoir des choses des enfants, il faut se mettre à leur niveau. Tout ce qu'ils savent, ils vont vous [le] dire ⁴².

Certains enseignants qui ancrèrent leurs cours dans l'étude du milieu utilisaient toutefois une pédagogie verticale, telle une ancienne JIR qui explique :

À l'époque c'était le maître qui faisait tout en quelque sorte, il maîtrisait les connaissances, les enfants ils écoutaient, et après ils avaient à prendre note, à apprendre par cœur les résumés qu'on leur donnait, et puis à les restituer ⁴³.

Ceux qui utilisaient les méthodes actives le faisaient de manière plus ou moins poussée et systématique : les questionnaires étaient souvent conçus par les enseignants plutôt que construits avec les élèves, les enquêtes se limitaient fréquemment au cours d'histoire ⁴⁴.

Un ancien instituteur, Sylvain Kadé, explique que si les méthodes actives ont commencé à être appliquées à l'époque de l'École nouvelle, elles ne se sont vraiment généralisées qu'après la transition démocratique ⁴⁵. En effet, les différentes réformes scolaires après la période militaire ont toutes mis l'accent sur de telles approches ⁴⁶ et le discours des enseignants interrogés ne découle donc pas uniquement de leur expérience de l'École nouvelle. Les rapports de stage d'instituteurs rédigés en 1990 témoignent d'une situation transitoire : certains louent les méthodes actives utilisées dans les établissements fréquentés, où ils voient la mise

41. Entretiens avec Justin Ahouandjinou ; Arouna Chakirou ; Félicien Bossenou ; Delphine Dossou-Yovo.

42. Entretien avec Madina Tairou.

43. Entretien avec Afiavi Toudonou.

44. Entretiens avec I. Dossou ; J. Détonou.

45. Entretien avec Sylvain Kadé.

46. Fichtner, 2015.

en pratique des principes appris à l'école normale ⁴⁷. D'autres regrettent le recours trop fréquent à une pédagogie verticale et autoritaire ⁴⁸.

Cette dimension autoritaire semble avoir été la norme : l'immense majorité des enseignants, y compris ceux qui utilisaient les méthodes actives, recouraient aux châtiments corporels, alors même qu'ils étaient interdits. Sur ce point, les entretiens sont confirmés par deux circulaires, émises en 1973 puis 1981, rappelant l'interdiction des châtiments corporels, ce qui révèle en creux qu'ils étaient couramment utilisés ⁴⁹. Ils ne venaient pas sanctionner uniquement des manquements au règlement, mais aussi des erreurs dans une leçon ou un exercice. La pédagogie centrée sur l'enfant promue par la réforme ne s'est donc pas substituée à la pédagogie verticale qui dominait jusque-là. Elle s'y est plutôt ajoutée comme nouveau répertoire pédagogique dans lequel les enseignants puisaient sans s'y limiter, ce qui donnait lieu à des pratiques hybrides. Pour comprendre cette hybridité des pratiques pédagogiques, il convient de se tourner vers les conditions de formation et d'exercice du métier.

L'hétérogénéité des formations à l'origine de pratiques hybrides

Du fait de la diversité du corps enseignant, les instituteurs étaient plus ou moins préparés à mettre en œuvre ces méthodes. En effet, le corps enseignant béninois est historiquement hétérogène, avec, dès la période coloniale, un large spectre de statuts correspondant à des niveaux de qualification différents, sans parler d'origines sociales et géographiques diverses qui font se côtoyer citadins, néocitadins et ruraux ⁵⁰. À cela s'ajoute un effet de génération, distinguant ceux qui ont reçu leur formation enseignante à la période de l'École nouvelle, et ceux qui, déjà en poste, n'ont été initiés aux nouvelles méthodes que par de la formation continue.

47. UNB, rapports des élèves-maîtres de l'ENI de Lokossa, 1990 : Mathieu Tonagan, « Le langage au cours d'initiation de l'école primaire » ; Cica Yehouessi, « L'enseignement du langage en 1^{re} et 2^e année à l'école primaire » ; Côme Kpakpo, « Besoins en expression chez l'enfant, rôle catalyseur du maître » ; Mawuna Sewa, « Correction des devoirs écrits au niveau II de l'école primaire : application à la dictée ».

48. UNB, rapports des élèves-maîtres de l'ENI de Lokossa, 1990, Joseph Kiki et Alice Zannou, « L'opportunité de l'enseignement de l'économie familiale en première année de l'école primaire » ; CDIP, Clément Adjolohoun et Alidou Sefou, « La détérioration de la relation pédagogique dans le système éducatif béninois », mémoire de fin de cycle pour l'obtention du CAPES, École normale supérieure, Porto-Novo, 1990.

49. MNE, « Circulaire n° 1264/MENCJS du 1^{er} décembre 1973 », et « Circulaire n° 232/ MEMB/DGM/DEMB du 10 mars 1981 ».

50. Tama, 2020.

Les enseignants les mieux formés à la pédagogie de l'École nouvelle étaient ceux qui ont participé à son expérimentation dans les écoles pilotes⁵¹. Créées à partir de 1976 dans le cadre des « opérations éducation et développement » mises en place avec l'aide de l'Unesco, elles étaient peu nombreuses et furent le lieu d'une expérimentation poussée des principes portés par l'École nouvelle⁵². Deux instituteurs ayant enseigné dans ces établissements décrivent des activités pédagogiques variées et témoignent de leur enthousiasme pour les méthodes actives promues⁵³. Dans ce cadre, le lien entre l'école et le milieu ne se limitait pas à une méthode d'enseignement scolaire, mais il s'étendait au rôle actif des instituteurs dans leur village d'affectation. Ils réunissaient la population pour identifier des enjeux locaux de développement et mettre en place des projets correspondants : fabrication de filtres à eau, démonstration publique d'une méthode de semis en ligne, encouragement à la vaccination ou encore explications sur les modalités de transmission du paludisme.

En dehors de ces quelques écoles expérimentales, la formation était diffuse. L'ensemble du personnel déjà en poste était formé au cours de stages de quelques jours⁵⁴. Les moins préparés étaient les Jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR), nouveau corps créé avec la réforme : recrutés au niveau du brevet d'études du premier cycle (BEPC), ils enseignaient pendant deux ans avant de recevoir une année de formation en école normale, à condition d'en réussir l'examen d'entrée. La création de ce nouveau statut répondait à une urgence : augmenter rapidement le nombre d'enseignants pour accompagner la croissance rapide des effectifs scolaires. Celle-ci était liée à l'objectif de massification de la scolarisation primaire, mais aussi à la croissance démographique, gigantesque

-
51. « Réforme de l'enseignement, liste des "écoles pilotes" », *Ehuzu*, 25 novembre 1975.
 52. CDIP, Gounouyè Bagri, « Les opérations éducation et développement : réalité ou illusion pédagogique », mémoire de fin de stage de formation des inspecteurs adjoints de l'enseignement de base, centre de formation des inspecteurs adjoints de l'enseignement de base, Porto-Novo, 1983. L'Unesco devint dans cette période un partenaire privilégié pour le GMR, comme en témoignent différents articles d'*Ehuzu*. En effet, l'Unesco offrait une assistance technique pour la mise en place de la réforme de l'École nouvelle. En n'intervenant qu'après que celle-ci a été conçue, elle flattait la fierté nationaliste des dirigeants qui se targuaient de mettre en place la seule réforme entièrement conçue par un pays africain. « Éducation : lier l'école à la vie, un exposé du frère Amadou Mahtar M'Bow, directeur général de l'Unesco », *Ehuzu*, 31 mars 1977 ; « Unesco-PNUD : aide au renforcement des structures de l'École nouvelle », *Ehuzu*, 6 novembre 1979 ; « Arrivée à Cotonou d'une délégation de l'Unesco », *Ehuzu*, 29 février 1980.
 53. Entretiens avec Maurice Saïzonou et Séverin Gninaffon.
 54. CDIP, Gounouyè Bagri, « Les opérations éducation et développement : réalité ou illusion pédagogique », mémoire de fin de stage de formation des inspecteurs adjoints de l'enseignement de base, centre de formation des inspecteurs adjoints de l'enseignement de base, Porto-Novo, 1983.

défi qui se posa pour l'ensemble des pays africains dans ces décennies post-indépendance.

Ce recrutement intensif conduisait toutefois à placer devant les élèves des enseignants très jeunes, ayant pour tout guide, dans la mise en place de nouvelles méthodes pédagogiques, quelques documents et des séances de travail avec des directeurs, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs au sein des « unités pédagogiques ⁵⁵ ». Les conséquences sur les pratiques d'enseignement sont explicitées par un ancien JIR, Sylvain Kadé :

Ce qui fait que nous on chicotait : on était... des débutants. Des gens qui ne connaissaient rien de l'enseignement. Quand on vous envoie là... on vous met dans une classe, pendant un certain nombre de jours, pendant dix jours à deux semaines. C'est la formation que vous recevez ça ⁵⁶.

Lors de leur passage en école normale, toutefois, les JIR étaient formés aux méthodes de l'École nouvelle qui étaient ainsi diffusées largement ⁵⁷. Les témoignages pointent une bonne connaissance des méthodes et activités promues qui n'empêchaient pas la persistance de représentations orientant vers une pédagogie plus autoritaire. Ainsi, interrogé sur le recours aux châtiments corporels, Jérôme Détonou, ancien JIR et enseignant, explique :

C'était interdit. Enfin c'est interdit. Article 100. Mais nous comme nous sommes des Africains, on fait fi. En ce temps-là, ça se faisait. [...] Parce que l'Africain a besoin d'être un peu contraint. Parce que l'enfant ne connaît rien de chez lui, sauf les enfants d'enseignants qui parlent français à la maison ⁵⁸.

Ses propos sont corroborés et explicités par ceux d'un ancien élève : « Ce n'est pas pour dire que l'enfant africain est diable. Mais il a de grandes difficultés à maîtriser le français donc il faut canaliser l'attention de l'enfant sur le travail pour qu'il apprenne. En le tapant ⁵⁹. » Dans ce discours, le châtiment corporel apparaît comme un outil pédagogique, venant pallier le manque de compréhension des enfants pour assurer leur concentration. Bien qu'en tant que JIR il ait reçu toute sa formation professionnelle à l'heure de l'École nouvelle, J. Détonou a donc conservé des représentations et pratiques tenant d'une pédagogie bien plus autoritaire que celle prônée dans les textes de la réforme. Au-delà des limites de la

55. Il s'agissait de groupes de travail réunissant les enseignants de plusieurs établissements scolaires.

56. Entretien avec Sylvain Kadé.

57. Outre l'ensemble des mémoires d'apprentis instituteurs, voir entretien Nestor Assogbadjo.

58. Entretien avec Jérôme Détonou.

59. Entretien avec Pierre Aholoukpe.

formation professionnelle, qui ne substitue pas complètement un modèle pédagogique à un autre, les conditions d'enseignement pouvaient aussi expliquer le recours à de telles pratiques.

Des conditions d'enseignement difficiles, facteur d'une pédagogie verticale et autoritaire ?

Pour légitimer le recours aux châtiments corporels, Sylvain Kadé, ancien JIR, ajoute qu'en plus d'un manque de formation, les enseignants se trouvaient confrontés à des effectifs pléthoriques, avec des classes pouvant réunir de 90 à 100 élèves. Une pédagogie autoritaire était alors perçue comme la solution la plus efficace, tant pour assurer la transmission du savoir – comment faire intervenir en cours un si grand nombre d'élèves ? – que pour garantir l'ordre dans la classe.

La difficulté à assurer la concentration des élèves était également renforcée par la grande précarité matérielle des établissements : les entretiens et des écrits d'époque pointent des salles investies par les chauves-souris, des classes sans mur ou sans plafond, envahies par les odeurs des latrines du voisinage ⁶⁰. Ces difficultés étaient la conséquence du faible investissement public : la construction de nouvelles écoles reposait avant tout sur l'investissement des parents d'élèves, aidés parfois par les collectivités locales. Les écoles étaient construites en matériaux précaires et meublées avec les moyens à disposition, de manière très graduelle et sans qu'aucune autorité n'en assure ensuite l'entretien ⁶¹. À cela s'ajoutait une pénurie de mobilier : dans les nouvelles écoles, les élèves travaillaient assis sur des briques, ou bien à même le sol, en utilisant des bancs en bois ou en bambou en guise de bureaux ⁶². Dans les écoles équipées de tables-bancs, celles-ci venaient souvent à manquer et les élèves étaient alors serrés, à quatre, voire à six, sur des bancs prévus pour deux, tandis que les autres étaient assis par terre ou assistaient au cours debout ⁶³. Cette précarité matérielle n'était pas inédite, mais elle était renforcée par

-
60. UNB, rapports des élèves-maîtres de l'ENI de Lokossa, 1990, Côme Kpakpo, « Besoins en expression chez l'enfant, rôle catalyseur du maître » ; entretien avec I. Dossou ; « 3^e rentrée de l'École nouvelle. Les écoliers béninois ont repris le chemin des classes », *Ehuzu*, 17 février 1978.
 61. Entretiens avec Nestor Assogbadjo ; I. Dossou. Voir aussi les volumes de statistiques scolaires cités en note 4.
 62. Entretiens avec Nestor Assogbadjo ; I. Dossou ; Sylvain Kade.
 63. UNB, rapports des élèves-maîtres de l'ENI de Lokossa, 1990, Albertine Vlavanou-Dossou-Dossa, *L'Enseignement systématique et occasionnel de la morale en troisième année à l'école primaire*.

l'essor rapide du nombre d'établissements scolaires ⁶⁴. Dans ce contexte, il n'était guère question d'utiliser l'aménagement spatial des classes pour favoriser la mise en œuvre des méthodes actives comme cela est parfois fait aujourd'hui dans les écoles béninoises où les élèves sont regroupés en « flots », bureaux disposés en U pour favoriser le travail en groupe ⁶⁵.

Le recours à des méthodes actives était aussi compliqué par le manque de matériel pédagogique. Très peu de supports furent créés en lien avec la réforme pour aider les enseignants à adapter leurs pratiques : seuls de nouveaux manuels de lecture ont été conçus et publiés à partir de 1979 ⁶⁶. S'ils étaient encouragés à créer leurs propres supports de cours avec les élèves à partir d'enquêtes dans le « milieu », les enseignants ne disposaient guère de modèles de telles réalisations sur des sujets variés ni de moyens reprographiques. Le seul guide était le directeur d'établissement qui relisait les « fiches » préparées par tous les enseignants en amont de leurs cours ⁶⁷. L'absence de tableau dans certaines classes pouvait aussi limiter la mise en œuvre de certaines méthodes promues : par exemple, la correction des dictées par les pairs était plus compliquée lorsque, en l'absence de tableau, il fallait passer systématiquement par l'épellation ⁶⁸.

Enfin, les difficultés dans la mise en œuvre des méthodes promues s'étendaient aussi aux missions des enseignants en dehors des établissements. À propos du rôle que le régime appelait les instituteurs à jouer dans leur village d'affectation, un ancien enseignant raconte :

Bon, si vous estimez qu'une place publique est mal entretenue ou autre, vous allez trouver un moyen pour impliquer tout le monde pour qu'on l'améliore. Les gens du village, le chef du village s'impliquent [et] avec la contribution des élèves, vous allez le faire, vous allez montrer aux gens comment se comporter. En principe, ils devraient prendre le relai, pendant cette phase-là. [...] [Dans] certains types de milieux [...], ce n'était pas pour autant répandu. Il y [en] a quelques-uns qui avaient peut-être la main et qui s'[y] essayaient. Mais ce n'est pas tout le monde, il faut d'abord comprendre sa communauté avant de mettre en pratique les différentes phases ⁶⁹.

64. Le nombre d'écoles a été multiplié par 2,5 et le nombre de classes par 3 entre 1972-1973 et 1988.

65. Fichtner, 2015.

66. Il s'agit de la série *Les Aventures de Finagnon*, publiée aux Nouvelles Éditions africaines, à Lomé, bien que conçue entièrement au Bénin et financée en partie par l'Unesco. Il y a six volumes, chacun correspondant à une année de scolarisation.

67. Entretiens avec Coovi Louis ; Agbangbe Théophile Akozé ; Nestor Assogbadjo ; Victoire et Arouna Chakirou ; Jérôme Détonou ; Joseph Djiko ; I. Dossou ; Delphine Dossou-Yovo ; Paulin Faoumbi ; Séverin Gninaffon ; Sylvain Kadé ; Maurice Saizonou.

68. UNB, rapports des élèves-maîtres de l'ENI de Lokossa, 1990, Mawuna Sewa, « Correction des devoirs écrits au niveau II de l'école primaire : application à la dictée ».

69. Entretien avec Nestor Assogbadjo.

Après avoir détaillé les types d'interventions qu'ils étaient censés mener dans les villages, il hésite un peu avant de reconnaître que ces actions étaient rarement mises en œuvre, suggérant notamment que le faible ancrage local des enseignants limitait leur légitimité à lancer des projets de développement. Dans les écoles participant à l'opération « Éducation et Développement », cet obstacle était compensé par l'intégration des enseignants à toute une équipe d'experts organisant un dialogue approfondi avec l'ensemble de la communauté villageoise ⁷⁰. Dans les autres lieux, les instituteurs étaient seuls et sans moyens spécifiques pour monter de tels projets de développement.

Les pratiques pédagogiques hybrides et hétérogènes mises en œuvre par les enseignants s'expliquent ainsi par des conditions d'exercice difficiles et des niveaux de formation variés. On peut aussi y voir l'influence du contexte social et politique. En effet, Jérôme Détonou souligne que le recours aux châtiments corporels n'a pas perduré : après la fin du régime militaire, « il a été dit on ne touche aucun enfant. Il faut laisser l'enfant s'épanouir ». Le lien entre cette évolution des pratiques punitives et le changement de régime politique rappelle l'analyse que Pierre Guidi propose de la violence physique exercée dans les salles de classe sous le régime du Därg en Éthiopie : il y voit une reproduction de la violence d'État ⁷¹. Ainsi, au-delà de ces déterminants scolaires des pratiques enseignantes, celles-ci se comprennent plus largement par le contexte socio-économique et politique qu'il s'agit d'étudier maintenant.

RÉACTIONS DIVERSES D'UN CORPS ENSEIGNANT MALMENÉ PAR UN CONTEXTE POLITIQUE, SOCIAL ET ÉCONOMIQUE HOSTILE

Dans les mémoires des enseignants béninois, les années du régime militaire sont restées celles de la dégradation de leur statut. La référence des enseignants à un âge d'or où ils recevaient une considération, un salaire et des avantages à la mesure de leur travail est un trait commun à toute l'Afrique francophone et au-delà – bien qu'en réalité, le corps enseignant ait toujours été divers, en partie sous-qualifié et sous-payé ⁷². Cependant, cet âge d'or renvoie généralement à la période coloniale,

70. CDIP, Gounouyè Bagri, « Les opérations éducation et développement : réalité ou illusion pédagogique », mémoire de fin de stage de formation des inspecteurs adjoints de l'enseignement de base, centre de formation des inspecteurs adjoints de l'enseignement de Base, Porto-Novo, 1983.

71. Guidi, 2020.

72. Bianchini, 2004 ; Tama, 2020.

tandis qu'au Bénin cette chronologie est décalée, renvoyant plutôt à « l'avant-Kérékou ».

L'identité enseignante au Bénin est fondée sur un ensemble de représentations exigeantes vis-à-vis des enseignants dont le métier est considéré comme un « sacerdoce », imposant une conduite irréprochable. Toutefois, celle-ci et l'« efficacité » des enseignants à garantir l'ascension sociale d'une partie des enfants issus des classes modestes, en particulier rurales, leur donnent un statut de « phares »⁷³. L'ensemble de ces représentations qui valorisaient le métier et participaient de son attractivité furent fortement remises en cause durant la période révolutionnaire, du fait d'une conjonction de facteurs. L'expansion de la fonction publique, tout d'abord, banalisa la figure du fonctionnaire : le personnel enseignant du niveau primaire a plus que triplé entre 1972 et 1988 et le nombre de fonctionnaires quadruplé⁷⁴. Cette évolution n'est pas spécifique au cas béninois : les années 1970 et 1980 furent, dans de nombreux pays africains, un moment d'émergence de nouvelles élites administratives, face auxquelles les enseignants se trouvèrent marginalisés⁷⁵. Cependant, au Bénin, cette évolution se coupla avec une agressivité discursive du régime vis-à-vis du corps enseignant et une dévalorisation du métier par un recrutement massif de jeunes peu qualifiés, les JIR⁷⁶.

À partir des années 1980, des circulaires sont régulièrement publiées pour rappeler à l'ordre les enseignants face à des comportements déviants, dénoncés également dans la presse : retards en classe, absences répétées, recours croissant à la corruption (qui se manifeste notamment par des détournements de fonds et l'organisation de « fuites » aux examens)⁷⁷. On peut voir dans ces comportements le résultat d'une lassitude des enseignants face au manque de moyens et de considération pour leur travail. Un

73. Ce vocabulaire est proposé par Welmond, 2002. Les entretiens confirment ces analyses. Voir aussi Tama, 2020.

74. Les enseignants de niveau primaire sont 4 000 en 1972, 14 000 en 1988. Pour les fonctionnaires, voir Banégas, 2003.

75. Bianchini, 2004.

76. On peut noter que cette dévalorisation ne s'accompagne pas d'une féminisation de la profession, contrairement à des dynamiques souvent rencontrées. Le ratio entre enseignants et enseignantes reste autour de 3 pour 1 au niveau primaire, tous statuts confondus, du début des années 1960 à la fin des années 1980. Données calculées à partir des annuaires statistiques.

77. MNE, « Circulaire n° 981/MEMB/DGM/DEB du 18 novembre 1983 » et « Circulaire n° 248-C/MEMB/DGM/DAFA/SAF du 30 juillet 1986 » ; « Zou : conférence provinciale sur les problèmes de l'enseignement », *Ehuzu*, 18 février 1983 ; « Suspension des épreuves du BEPC », *Ehuzu*, 6 juin 1983 ; « Enseignants et responsable politique de l'Atlantique se penchent sur les problèmes de l'enseignement », *Ehuzu*, 29 janvier 1987 ; « Conférence provinciale de l'enseignement à Cotonou », *Ehuzu*, 2 décembre 1988.

inspecteur, dans son mémoire de fin de formation en 1990, sans évoquer de tels manquements aux responsabilités professionnelles, explique le faible investissement des instituteurs dans leur formation continue par la faible considération « pour le métier d'enseignant qui perd de jour en jour sa valeur sociale ⁷⁸ ». Dans les entretiens, les enseignants disent aussi avoir vécu les années du régime militaire comme un moment de dévalorisation importante de leur métier. Ils le lient à des manquements à leurs responsabilités professionnelles lorsqu'ils évoquent la situation particulièrement difficile qui prévaut dans les dernières années du régime.

En effet, celles-ci correspondent à des années de crises économique et financière, qui aboutissent à la signature de plans d'ajustements structurels à partir de 1989. Dès avant ceux-ci, différentes mesures d'austérité avaient conduit au gel du versement des indemnités, puis le régime ne versa même plus les salaires ⁷⁹. Les banques faisant faillite, les enseignants n'eurent plus accès à leur éventuelle épargne. Ils furent alors nombreux à être contraints à cultiver leur propre champ ou à développer une activité parallèle ⁸⁰. Ces difficultés les amenaient à désertir leurs classes : les salaires n'étant plus versés localement, certains allaient le chercher à Cotonou, la capitale ⁸¹. Ils achetaient alors l'essence à crédit et attendaient de longues heures devant le centre de versement des salaires, dans l'espoir d'être parmi ceux qui seraient payés. Le recours forcé à des activités commerciales et agricoles donna aussi le coup de grâce à une reconnaissance sociale déjà fortement entamée, comme l'exprime un ancien instituteur :

C'est à partir de ce moment-là que le fonctionnaire, l'enseignant, était devenu... une serpillère ! [...] On perdait toute considération. Parce que bon, pendant la période révolutionnaire, surtout vers la fin là, vous êtes fonctionnaire, vous n'avez pas d'argent, vous ne pouvez pas manger, vous avez peut-être faim au point où c'est au paysan que vous allez demander à manger. À partir de ce moment, on ne peut plus vous considérer ⁸².

En dépit de cette dévalorisation de la profession qui culmina à la fin des années 1980, certains enseignants trouvèrent des stratégies pour obtenir une certaine position sociale sous le régime militaire. La première consistait à investir les formations professionnelles donnant accès à une meilleure rémunération et un meilleur statut, ce qui conduisait les

78. Amoussou Grégoire Gotoechan, « La formation permanente des instituteurs et l'unité pédagogique à l'école de base », mémoire de fin de stage de formation des inspecteurs des enseignements maternels et de base, INFRE/CFPEEN, Porto-Novo, 1990, p. 24.

79. Noudjenoumé, 1999.

80. Entretiens avec Arouna et Victoire Chakirou ; Félicien Bossénou ; Sulpice Dossou.

81. Entretiens avec Nestor Assogbadjo ; Arouna et Victoire Chakirou.

82. Entretien avec Nestor Assogbadjo.

enseignants à s'approprier les méthodes pédagogiques promues par l'École nouvelle comme nous l'avons évoqué plus haut. La seconde stratégie passait par une implication forte dans la sphère politique et pouvait avoir l'effet inverse sur les pratiques d'enseignement.

En effet, peu des enseignants avec qui j'ai mené des entretiens sont restés à l'écart de la vie politique⁸³. Dans leur majorité, ils ont intégré des structures politiques et ces engagements leur conféraient du pouvoir au niveau local. Certains obtenaient ces responsabilités sans l'avoir cherché, étant désignés pour occuper diverses fonctions dans les antennes locales du parti et de ses branches, comme le comité révolutionnaire de district ou le comité d'organisation des jeunes⁸⁴. D'autres parlent de ces engagements plutôt comme le résultat d'une conviction révolutionnaire⁸⁵. Dans tous les cas, cette activité politique n'était pas connectée à un investissement important dans les changements pédagogiques promus par l'École nouvelle : les instituteurs rapportant avoir été actifs dans les organes révolutionnaires disent tous qu'il n'y avait aucune dimension militante dans leur activité pédagogique. Si l'École nouvelle était présentée comme centrale dans le projet révolutionnaire du régime, ce projet pédagogique n'était pas perçu comme politique chez les instituteurs les plus engagés dans la vie politique du régime militaire. Ceux-ci tendaient même à délaisser leurs classes. Certains quittaient ainsi le métier pour des postes dans les organes révolutionnaires, obtenant des fonctions mieux considérées⁸⁶. D'autres délaissaient leurs classes pendant de nombreuses heures pour aller à des réunions politiques⁸⁷. Ces choix n'étaient pas seulement d'ordre individuel. La concordance des sources sur la fréquence de telles trajectoires et pratiques révèle une véritable économie politique dans laquelle l'enseignement scolaire était moins valorisé que l'activisme politique. Ainsi, le régime, en encourageant voire en forçant les instituteurs à prendre des responsabilités politiques, y compris au détriment de leur activité professionnelle, a contribué à détourner les enseignants d'un investissement dans l'école et, par extension, dans les changements pédagogiques impliqués par la réforme.

83. Entretien avec Arouna Chakirou.

84. Entretien avec Séverin Gninaffon.

85. Entretiens avec Jérôme Détonou ; Paulin Fatoumbi. Sur l'engagement politique à une période postérieure, voir Welmond, 2002.

86. CDIP, Clément Adjolohoun et Alidou Sefou, « La détérioration de la relation pédagogique dans le système éducatif béninois », mémoire de fin de cycle pour l'obtention du CAPES, École normale supérieure, Porto-Novo, 1990.

87. « Rentrée scolaire et universitaire 1978 », *Ehuzu*, 15 février 1978 ; entretiens Arouna Chakirou ; Séverin Gninaffon. Celui-ci explique qu'il était souvent obligé de ne faire classe que de 7 h à 10 h, avant d'aller en réunion politique et de revenir corriger les exercices donnés aux élèves de 16 h à 17 h.

CONCLUSION

La fabrique de l'École nouvelle a été, dans un premier temps, principalement le fait du gouvernement, qui a évincé les enseignants du processus de conception en leur retirant toute liberté de protestation et de mobilisation syndicale. Ce n'est qu'à partir de 1985, et surtout avec la crise de 1989-1990, qu'ils purent de nouveau manifester. Le régime a tenté d'en faire des agents obéissants appliquant sa politique scolaire. Cependant, en tant qu'enseignants, ils ont eu un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de l'École nouvelle et ont aussi contribué à sa fabrique. Leurs pratiques pédagogiques, en partie en décalage avec les préconisations, n'étaient pas tant le fruit d'une opposition aux principes avancés par la réforme que la conséquence des limites de leur formation et les contraintes pesant sur leurs conditions d'exercice. Seuls les éléments réellement contrôlés par les autorités politiques, à savoir la mise en place de coopératives scolaires et l'enseignement idéologique, furent uniformément appliqués. Seuls certains enseignants mieux formés que la moyenne se sont approprié les objectifs de transformation pédagogique, mais ce ne fut pas un engagement majoritaire. Malgré une adhésion assez large aux principes des méthodes actives, on a continué de croire en l'efficacité de la transmission verticale et, parfois autoritaire, du savoir. En dépit d'une contradiction théorique, les enseignants mobilisaient ces deux répertoires pédagogiques.

La fabrique de l'École nouvelle a donc été le fait des enseignants autant que du régime ; dans ce processus, la relation entretenue entre ces deux groupes d'acteurs, d'ailleurs intriqués, a joué un rôle majeur. En effet, la faible implication de nombreux enseignants était le signe d'un malaise par rapport à ce qui était perçu comme la dégradation de la fonction sociale de l'enseignant et d'une faible reconnaissance par l'État des efforts consentis. Le malaise enseignant, sensible en particulier à partir du début des années 1980, culmine dans les années 1988-1990, ce qui explique en partie la participation massive du corps enseignant aux grèves et manifestations de 1989 qui aboutissent à la chute du régime.

Le souvenir dominant de l'École nouvelle parmi les anciens enseignants est représentatif de l'évolution et des ambiguïtés de leurs rapports avec cette réforme et avec le régime. Pour la majorité, c'était une « bonne réforme » qui a été « mal appliquée ». On retrouve là l'enthousiasme des débuts pour un projet réformateur et les désillusions face aux difficultés matérielles qui ont gangrené le projet et participé de la dévalorisation de leur métier, les conduisant *in fine* à remettre en cause le régime.

SCOLARISER LES ENFANTS DES DOUARS DANS L'ALGÉRIE EN GUERRE : DU PROJET ÉDUCATIF À L'ACTION PSYCHOLOGIQUE

Christine Mussard

INTRODUCTION

Incendies, destructions, pillage de matériel, les écoles ne sont pas épargnées en temps de guerre. Ces destructions matérielles constituent une constante et nombreux sont les travaux qui montrent que l'école n'est pas un sanctuaire épargné par les misères de la guerre, qu'elle en est au contraire « imprégnée » de diverses manières ¹.

La guerre d'indépendance algérienne, quant à elle, n'a été à ce jour que peu envisagée au prisme de la question scolaire ². Dans cette

-
1. Nous empruntons le terme d'« imprégnation guerrière » à Jean-François Condette (Condette, 2014, p. 5). Pour les travaux sur l'école en guerre, voir par exemple Devigne, 2018 ; Pignot, 2019 ; Ronan, 2020.
 2. Voir à ce sujet Artaud de La Ferrière, 2015, et la thèse en cours de Lydia Hadj Ahmed sous la direction de Raphaëlle Branche.

guerre de décolonisation qui débute officiellement à l'automne 1954, les camps ennemis, partisans de l'Algérie française et défenseurs d'un État indépendant, sont en présence depuis plus d'un siècle dans un territoire passé sous la souveraineté d'un État colonial qui a établi les règles et légitimé l'inégalité. Dans le temps long de la domination française, l'école a été un objet de débats et la « mission civilisatrice », si tant est qu'elle ait pu être un projet ambitieux pour ses promoteurs, s'est muée en un désengagement scolaire à l'égard des populations colonisées. Dotée d'un budget minimal et d'un projet éducatif à géométrie variable – l'enseignement des « indigènes » devant se limiter à des apprentissages tournés vers la « mise en valeur » du pays –, l'école se fragmente et diverses réalités cohabitent dans un paysage scolaire complexifié. Dans les villes et les villages de colonisation, les enfants de colons d'origine française et ceux qui ont été naturalisés en 1870 par le décret Crémieux, puis par la loi du 26 juin 1889³, sont scolarisés dans des établissements fonctionnant sur le modèle métropolitain. Les élèves algériens peuvent y accéder s'il reste de la place une fois les enfants européens inscrits⁴. Les douars⁵, et plus largement le monde des campagnes, où le croît démographique augmente le nombre d'enfants scolarisables, sont sous-dotés en nombre d'écoles comme en formations de qualité⁶.

Le plan de scolarisation de 1944 vise à corriger progressivement l'exclusion des enfants algériens de la scolarisation, tandis que le décret du 5 mars 1949 acte en théorie la fin de la séparation scolaire⁷ et instaure la « fusion » entre les différents publics⁸. Des projets d'envergure dédiés à la construction d'établissements sur l'ensemble du territoire accompagnent ces orientations nouvelles. Les rares travaux scientifiques qui portent sur

3. La loi du 26 juin 1889 permet aux enfants étrangers de devenir des citoyens français à leur majorité ; elle ne s'appliqua pas aux indigènes (Reynaud-Paligot, 2020, p. 75).

4. ANOM 81F 1720. Dans une lettre adressée au ministre Marcel Edmond Naegelen, Pierre Émile Gau, recteur de l'académie d'Alger, précise « qu'à tout moment, les écoles dites d'Européens ont toujours été ouvertes dans la mesure des places disponibles aux enfants musulmans ». Il indique qu'en 1926 ils formaient 11 % de son effectif.

5. Dans les régions rurales de l'Algérie colonisée, les douars sont des divisions administratives où vit une population très majoritairement algérienne comptant parfois jusqu'à plusieurs milliers d'habitants.

6. Nous ne disposons pas de statistiques pour quantifier le nombre d'écoles construites dans ces territoires et la population scolarisée. Cependant selon une évaluation, en 1954, la population algérienne scolarisable regroupe 1 833 623 enfants de 6 à 14 ans, et seulement 16,7 % d'entre eux sont scolarisés (Kateb, 2012, p. 28).

7. Le terme de séparation scolaire désigne en Algérie, « deux systèmes d'enseignement parallèles. L'un des systèmes a été mis en place 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 », Kateb, 2004, p. 65.

8. ANOM 81F 1720, « Fusion des enseignements primaires A et B ».

les politiques de scolarisation dans l'Algérie colonisée entre la Seconde Guerre mondiale et l'indépendance révèlent que ces années 1944-1949 constituent, de la part des autorités, un moment de prise de conscience de l'absence de politique d'éducation à destination des jeunes Algériens. Ces travaux négligent cependant les années de la guerre d'indépendance qui participent aussi de cette prise de conscience tardive ⁹. Dans les fonds d'archives de sous-préfecture d'Algérie, et particulièrement ceux de La Calle et de Blida, la mise en œuvre des réformes d'après-guerre est finement observable dans ses ancrages territoriaux ¹⁰. Dans ces deux arrondissements, le premier situé dans l'Est algérien et le second au sud d'Alger, les douars, jusque-là presque oubliés des politiques scolaires, sont à partir des années 1940 la cible des projets d'une scolarisation massive.

Mais dans le temps plus court de la guerre d'indépendance où le ralliement des populations algériennes est un enjeu majeur pour l'ensemble des protagonistes, l'extension de la scolarisation prend aussi un autre sens. Pendant le conflit, ces campagnes à l'écart du « monde du contact ¹¹ » sont des refuges pour les « rebelles » qui s'y ravitaillent et pour les habitants qui, contraints ou volontairement, soutiennent leur action. L'attention portée au fonctionnement des écoles françaises émerge dans ce contexte où l'armée comme l'administration civile sont à l'affût du moindre signe de désaveu ou de ralliement, dans un souci permanent d'évaluation du soutien de la population algérienne. Pour l'État colonial et l'armée, venir à bout du FLN passe par la maîtrise de ces espaces, en usant notamment de l'action psychologique pour rallier les *fellahs* et éradiquer toutes les formes de soutien à la lutte pour l'indépendance au sein de la population.

Comment, pendant la guerre d'indépendance, la scolarisation dans les douars devient-elle un levier de l'action psychologique destiné à susciter l'adhésion des familles à la cause française ? Comment le conflit met-il en concurrence deux institutions françaises, l'Éducation nationale et l'armée ? Malgré les perspectives annoncées par les décrets de novembre 1944, l'Éducation nationale peinait en effet à développer des structures scolaires et les douars qui comptaient une population scolarisable en croissance continue, restaient des territoires souvent démunis. Pour l'armée, en revanche, la scolarisation est un moyen d'infiltrer un monde rural à contrôler, et l'ouverture spontanée de classes s'inscrit dans le processus de

9. Desvages, 1972 ; Kateb, 2012.

10. Le territoire de l'arrondissement de La Calle fait partie du département de Bône issu de la réforme départementale de 1955 et fait frontière avec la Tunisie. Celui de Blida est compris dans le département d'Alger depuis 1854. Il correspond aux riches terres agricoles de la plaine de la Mitidja.

11. Annie Rey-Goldzeiguer, 2002.

« pacification ». Les deux institutions sont alors en concurrence et contribuent à produire une école à rebours des réformes d'après-guerre.

1944-1962 : LE DIFFICILE DÉVELOPPEMENT DES ÉCOLES DANS LES CAMPAGNES

Après la Seconde Guerre mondiale, les réformes entreprises pour scolariser massivement les élèves algériens peinent à être mises en œuvre et les constructions scolaires restent insuffisantes. Avec la guerre d'indépendance, dans les campagnes, ces symboles de l'État colonial sont souvent la cible des actions du FLN.

Le plan de 1944 et le développement de la scolarisation des élèves algériens ¹²

Au printemps 1944, à la suite de la décision du CFLN (Comité français de libération nationale) prise à Alger le 11 décembre 1943 d'« élever la condition politique, sociale, économique des Français musulmans », un plan de scolarisation voit progressivement le jour et se concrétise par la signature de plusieurs décrets le 27 novembre 1944 ¹³. C'est ainsi que le ministre de l'Éducation nationale René Capitant institue l'obligation scolaire en Algérie et projette la création en vingt ans de 20 000 classes pouvant accueillir un million d'élèves ¹⁴. C'est également dans le cadre de ce plan que le décret du 5 mars 1949 met fin en théorie à la séparation scolaire en vigueur depuis le décret du 18 octobre 1892. Le projet du texte est porté en 1945 par Mohand Lechani ¹⁵. Cet instituteur, militant à la SFIO et élu à l'Assemblée algérienne, y préconise la fin d'un système dual, qui a exclu du droit commun l'école pour les « indigènes » : « plus de classes spéciales dans les villes et villages pour Français musulmans, plus de programmes spéciaux, plus d'examens spéciaux. Il faut tout fusionner, tout unifier ¹⁶. »

12. Nous désignons par élèves algériens ceux que les sources nomment élèves « français musulmans », selon le statut conféré par l'ordonnance du 7 mars 1944.

13. Cité par Léon, 1991, p. 223.

14. Léon, 1991, p. 223.

15. Au sujet de Mohand Lechani, voir l'article du *Maitron*, maitron.fr/spip.php?article137022

16. ANOM 81F 1720, Assemblée financière de l'Algérie, session novembre-décembre 1945, Mohand Lechani. Le système dual qu'il dénonce a été instauré par le décret de 1892 qui redéfinit spécifiquement l'obligation scolaire pour les élèves indigènes : soumise à des arrêtés, elle n'est désormais plus applicable qu'aux garçons selon l'article 5, scolarisés soit dans les écoles primaires publiques lorsqu'il y a de la place, « soit dans les écoles spécialement créées pour eux » (art. 1), « spécialement destinées aux indigènes » (art. 12).

Si cette « fusion » est envisagée dans les villes et les villages, « monde du contact » où se côtoient les élèves de toutes origines, elle est exclue des territoires plus à l'écart, des douars où, selon Lechani, « on continue à avoir des classes complètement peuplées d'Arabes ou de Kabyles ¹⁷ ». L'effort de scolarisation y est exclusivement envisagé grâce au développement de constructions scolaires, sans modification des contenus d'enseignement ou des structures de gestion, alors que les élèves des écoles françaises suivent les mêmes programmes que ceux dispensés en métropole ¹⁸. La création d'écoles est alors à la croisée du plan de scolarisation de 1944 et d'un programme « d'ascension sociale et de progrès économique au profit des populations françaises musulmanes » sous l'égide du gouverneur général Yves Chataigneau. Ce vaste projet, dit plan d'action communale (PAC), s'appuie sur les dossiers renseignés par chaque maire et administrateur de communes et organisés en dix rubriques ; la septième concerne la scolarisation ¹⁹.

En 1946, la commune mixte de La Calle compte 44 372 habitants, dont seulement 872 Européens. Ces derniers vivent dans l'un des huit villages de colonisation sortis de terre à partir de 1884, tandis que les populations algériennes habitent dans les 14 douars qui font partie de cette commune, mais aussi, et de façon croissante, dans les villages des colons. Ce sont ces villages qui ont accueilli les 13 écoles que l'administrateur recense en 1946, construites entre 1889 et 1908, au gré de l'arrivée de familles françaises qui ont bénéficié de concessions gratuites dont les terres furent prélevées sur les parcelles des douars. L'État était soucieux de maintenir les 30 à 45 familles qui ont fait le choix de participer au peuplement de la colonie et l'école faisait partie des édifices publics considérés comme essentiels, précédant parfois l'installation des habitants. Dans les douars, en revanche, seules cinq écoles ont été érigées, entre 1889 et 1904, à proximité d'écoles coraniques dont nous n'avons, à ce jour, que peu de traces. Dans cette commune mixte, les constructions scolaires n'ont donc pas été étendues pendant près de 40 ans. Suffisantes pour les enfants des colons dont le nombre diminue sur la période, elles étaient totalement inadaptées au croît démographique de la population algérienne qui, elle, a doublé.

17. ANOM 81F 1720, Assemblée financière de l'Algérie, session novembre-décembre 1945, Mohand Lechani.

18. Les constructions scolaires sont un point fort des réformes d'après-guerre, y compris en métropole, où elles concernent particulièrement l'enseignement secondaire, voir Clavel, 2012, p. 3.

19. Les autorités municipales doivent identifier « l'existence de locaux inoccupés ou pouvant être détournés de leur destination actuelle ou encore loués à des particuliers ». Ces espaces potentiellement disponibles peuvent être utilisés « au prix de quelques réparations et aménagements » rapidement, mais ils permettent surtout d'éviter des acquisitions de terrains ou des constructions onéreuses.

L'application du plan de scolarisation de 1944 ne compense que très partiellement cette sous-scolarisation des douars que l'administrateur de la commune mixte lui-même considère comme sous-dotés, mentionnant que, « sauf aux alentours des cinq écoles rurales existant dans les douars et dans les centres qui disposent chacun d'une école, l'enseignement est fort peu répandu ²⁰ ».

En 1950, deux écoles sont créées : l'école d'Oued El Out dans le douar Nehed et une école de garçons dans le village du Tarf qui vient s'ajouter à celle édifiée en 1891, destinée alors aux enfants de colons. Ces établissements ne comportent néanmoins qu'une seule classe dont la capacité d'accueil envisagée est de 50 élèves. Dans le premier cas, il s'agit de scolariser les élèves vivant dans un espace étendu, situé au nord-est de la commune mixte, et qui regroupait 1 791 personnes selon le recensement de 1936 ²¹. Dans le village du Tarf, l'école vise certainement à accueillir un public majoritairement composé d'élèves algériens, car la population algérienne installée y est nombreuse au côté des familles de colons.

Cinq ans plus tard, le faible effort scolaire et les premiers effets de la guerre d'indépendance se conjuguent. Le paysage scolaire ne s'est pas étoffé et l'état de situation du 22 novembre 1955 adressé par l'administrateur au préfet montre une stagnation des structures scolaires dans les douars, voire un recul du fait de la fermeture d'établissements liée au début du conflit ²².

Les constructions scolaires prises dans la guerre

À l'automne 1955, quelques jours après la rentrée des classes, plusieurs établissements situés dans les douars de la circonscription de La Calle ont été incendiés par les nationalistes algériens. L'inventaire des écoles concernées est communiqué aux services de l'inspection primaire du secteur par l'administrateur de la commune mixte. Il mentionne trois incendies, déclenchés la nuit, entre le 19 et le 24 octobre, qui concernent des écoles de douars. Les locaux ont été endommagés, le matériel et le mobilier ont été détruits dans la plupart des cas. Ce qui a été épargné a été transporté dans une autre école ²³ par l'administration communale.

20. ANOM 93302/121, Rapport de l'administrateur des services civils au préfet, 9 janvier 1946.

21. ANOM 93302/122, Minutes du plan d'action communale (PAC), 1946.

22. ANOM 9334/46, Scolarisation-état des écoles au 22 novembre 1955.

23. ANOM 9334/46, Lettre de l'administrateur à l'inspecteur de l'enseignement primaire, secteur de Bône Est, 24 octobre 1955.

Perpétrées hors du temps scolaire, ces destructions ciblées concernent des établissements relevant de l'Éducation nationale qui n'accueillent que des enfants algériens. Ils font partie des cinq premiers édifiés au ^{xx}^e siècle ou ont été bâtis plus récemment, dans le cadre de la mise en œuvre du plan de scolarisation. Attribués au FLN, désignés comme des « HLL » – hors-la-loi – ou des « terroristes » par l'administration locale, ces incendies peuvent être compris comme des actes ciblés contre la diffusion d'un enseignement français en développement, et plus généralement contre une institution coloniale qui fait de l'école un outil de contrôle social des populations colonisées. Les écoles coraniques, tolérées sous condition sur le territoire, semblent par ailleurs investies par le FLN de nouveaux objectifs pédagogiques ²⁴. Sous surveillance depuis la loi du 30 octobre 1886 et soumises à l'autorisation préfectorale, après avis de l'inspection académique et de l'autorité municipale détenue par le maire ou l'administrateur, elles dispensent un enseignement religieux en langue arabe que les autorités coloniales ont toujours considéré avec suspicion. Au printemps 1957, le préfet du département de Constantine, Maurice Papon, attire l'attention de ses homologues et des sous-préfets sur la conduite d'un programme qui serait imposé par le FLN aux écoles coraniques « allant de l'arabe régulier à l'arithmétique en passant par la grammaire, la littérature et l'histoire ²⁵ ». Cet engagement du FLN dans le champ scolaire témoignerait d'une volonté de proposer une autre offre éducative aux jeunes élèves algériens, concurrente des initiatives coloniales et conduite avec le soutien de l'association des oulémas. Elle pourrait, selon les travaux de Charlotte Courreye, trouver son origine en Kabylie où le colonel Amirouche, chef de la wilaya 3 du FLN, portait une attention particulière à l'éducation des plus jeunes ²⁶. Selon une note des Renseignements généraux d'Alger, dès la rentrée 1956, conjointement à l'interdiction de fréquenter les écoles françaises, « le commandement rebelle aurait donné l'ordre aux populations des douars d'envoyer leurs enfants dans les écoles coraniques ²⁷ ». Cette note précise que « cette nouvelle initiative du FLN a été mise au point avec le comité directeur de l'AOMA [Association des oulémas musulmans algériens] qui a été chargé de l'organisation des cours ²⁸ ».

Ainsi, dès les premières années de la guerre d'indépendance, la scolarisation n'est pas seulement la préoccupation des maîtres d'œuvre des plans. Elle devient un enjeu du conflit entre les autorités administratives

-
24. Ces termes sont récurrents dans les sources administratives pour désigner les combattants du FLN.
25. ANOM 93302/47, Lettre de Maurice Papon, inspecteur général de l'administration, préfet de Constantine à messieurs les préfets et les sous-préfets, 15 avril 1957.
26. Courreye, 2020, p. 194.
27. ANOM 93/151, Note des Renseignements généraux, 30 juillet 1956.
28. ANOM 93/151, Note des Renseignements généraux, 30 juillet 1956.

et les acteurs du FLN. Ceux-ci l'intègrent dans leur lutte comme l'un des symboles d'une identité qui s'affirme contre une école française, d'autant qu'elle tient à l'écart la langue arabe, exclue des programmes d'enseignement du plan de 1944. Le bras de fer se matérialise alors, d'une part, par les constructions nouvelles qui manifestent la volonté d'affirmation de l'ordre colonial et, d'autre part, par des incendies qui visent à sa destruction.

1955-1962 : L'ARMÉE S'EMPARA DE LA QUESTION SCOLAIRE

À partir de 1955, les missions de l'armée s'étoffent avec la création des sections administratives spécialisées (SAS)²⁹. Le développement de la scolarisation entre dans la mission sociale et éducative des officiers chargés contrôler les habitants des zones sous-administrées.

L'école pour contrôler les douars

Dès la fin des années 1940, ces territoires parfois peu accessibles et rarement fréquentés par les colons sont inscrits dans les projets d'extension de la scolarisation. Avec les prémices de la guerre d'indépendance, les douars deviennent des lieux de soutien logistique et de refuge pour les membres du FLN qui viennent y chercher ressources financières, armes et soins³⁰. Les forces de police et l'armée souhaitent alors pénétrer et connaître ces lieux devenus suspects pour s'informer sur l'« état d'esprit³¹ » des familles et ainsi mieux prendre la mesure de l'adhésion des populations à la cause nationaliste. L'envoi des enfants à l'école française par les parents était pour eux un gage d'adhésion à la présence coloniale et ainsi d'avancée dans la bataille psychologique. L'inscription des élèves permettait, par ailleurs, d'identifier les familles et les fratries, de rassembler des informations sur l'adresse et les professions des membres d'un foyer. Les absences d'élèves algériens à la suite de la grève scolaire lancée par le FLN à la rentrée 1956 furent ainsi interprétées par les administrations civiles et militaires comme un geste politique dans les établissements urbains et dans les écoles plus isolées³².

29. Arrêté du 26 septembre 1955, publié au JO du 30 septembre 1955.

30. Mussard, 2018, p. 266-270.

31. Cette expression est récurrente dans les rapports produits par l'administration militaire, mais aussi civile.

32. Les fonds des sous-préfectures de Blida et de La Calle convergent sur ce point. Voir Mussard, 2021.

Si l'absence est suspecte, la présence doit, par ailleurs, être encouragée et l'armée multiplie les initiatives pour favoriser les créations de classes là où l'Éducation nationale peine à les développer. Dans l'arrondissement de Blida, quelques semaines avant la rentrée de 1957, dans le secteur de La Chiffa, le commandant du 26^e GMPR (groupe mobile de police rurale) constate qu'il existe des locaux quasi vides à l'école dite M'ta El Habous. Il sollicite le sous-préfet pour qu'une classe de filles soit ouverte, argumentant que leur scolarisation peut jouer un rôle clé dans la conquête des familles algériennes³³. Il insiste auprès du sous-préfet sur les relations établies avec les familles au sujet de ce projet de classes de filles, matérialisées par « des sondages dans les douars et une liste de candidates filles à la scolarisation [...] dont les parents souhaitent la fréquentation de l'école³⁴ ». À quelques jours de la rentrée, il se félicite de l'ouverture de cette classe pour une trentaine d'élèves : « D'un point de vue psychologique, depuis le 15 septembre, date à laquelle la nouvelle s'est répandue dans le douar, les réactions des familles musulmanes sont excellentes [...]. Cette affluence à l'école est sans conteste un point marqué sur la rébellion ; il a fallu dans ma zone deux ans pour y parvenir. »

Les mesures destinées à développer l'école là où les autorités n'avaient pas cru bon ou important jusque-là de la diffuser relèvent donc de la mise en œuvre du plan de 1944, mais aussi d'actions psychologiques en faveur de l'adhésion des populations algériennes à la cause française. Les initiatives menées, précédées de temps d'échanges et de contacts, sont ainsi mieux connues et valorisées auprès d'une population avec laquelle « la troupe doit favoriser l'établissement de liens actifs³⁵ ».

L'ouverture d'écoles de fortune

L'éducation des jeunes élèves algériens jusque-là négligée prend ainsi sa place dans les projets portés par l'armée. Dans le cadre d'opérations dites de « contre-guérilla », les instructions indiquent que « tant que l'Éducation nationale ne dispose pas des moyens suffisants pour remplir sa mission, l'armée doit participer à l'éducation et à l'instruction de la jeunesse et de l'enfance³⁶ ». Le texte s'adresse particulièrement aux offi-

33. ANOM 917 36, Lettre du commandant du 26^e GMPR au sous-préfet de l'arrondissement de Blida, le 23 septembre 1957.

34. ANOM 917 36, Lettre du commandant du 26^e GMPR au sous-préfet de l'arrondissement de Blida, le 23 septembre 1957.

35. ANOM SAS DOC 5, Brochure éditée par le ministère de la Défense nationale et des Forces armées, annexe 9, 24 août 1956, p. 75.

36. ANOM SAS DOC 5, Brochure éditée par le ministère de la Défense nationale et des Forces armées, annexe 9, 24 août 1956, p. 75.

ciers des sections administratives spécialisées (SAS) dont l'action est théoriquement structurée par ces consignes. Des initiatives isolées illustrent cette mission particulière.

C'est le cas, en octobre 1957, du chef de bataillon Quelennec qui commande le quartier d'Ameur El Ain, composé des communes de Bourkika, Ameur El Ain et Oued Djer, situées à une vingtaine de kilomètres à l'ouest de la ville de Blida. Il rédige un rapport à l'attention du colonel Desjours, commandant du secteur de Blida. La demande de scolarisation est croissante à Bourkika, les demandes d'inscriptions seraient passées de 36 à 54 élèves. Quelennec y voit un signe de ralliement des habitants, il veut s'en saisir et ouvrir des écoles provisoires. Dans le rapport, l'officier, soucieux de valoriser son initiative, décrit les conditions dans lesquelles les élèves dits « musulmans » sont ainsi scolarisés dans chacune des trois communes.

Son récit fait état de l'engagement prompt de l'armée dans la scolarisation des élèves, pourtant sans équipement ni matériel scolaire, avec des enseignants improvisés et des moniteurs sans formation. Cela fonctionne tant bien que mal, « avec les moyens du bord », insiste Quelennec, et les 120 enfants, garçons et filles, jusque-là refoulés des écoles publiques saturées de l'académie, sont désormais scolarisés grâce à son action. Il estime que l'Éducation nationale est responsable d'une situation déplorable « qui aurait pu avoir les plus fâcheuses conséquences sur le moral des populations musulmanes si l'autorité militaire ne s'était pas saisie du problème ³⁷ ». Évoquant l'école située au Marabout de Sidi Mohamed ben Aich, installée dans une *mechta* (hameau où vivent des familles algériennes) abandonnée et remise en état par les soldats du bataillon, il décrit avec précision la construction du mobilier avec « des planches de récupération et de vieilles caisses », précise que les manuels sont réduits à « quelques livres dépareillés et des cahiers de réclame ». Toutefois, conclut-il, « elle fonctionne très régulièrement et les enfants commencent à lire le français ³⁸ ». Si la lecture est possible ici, elle ne peut se faire dans l'une des autres écoles de fortune du secteur, faute de livres et les élèves « assis par terre ne possèdent ni cahiers, ni ardoises, ni livres et se contentent de répéter la leçon orale que leur donnent leurs "maîtres" ». Quelennec termine son rapport par une requête auprès de l'inspecteur primaire du secteur, Benzaken, réclamant un soutien financier ou la fourniture de matériel, mais aussi les conseils d'un instituteur du secteur

37. ANOM 917 36, Rapport du chef de bataillon J.-F. Quelennec, commandant le quartier d'Ameur El Ain, le 8 octobre 1957.

38. ANOM 917 36, Rapport du chef de bataillon J.-F. Quelennec, commandant le quartier d'Ameur El Ain, le 8 octobre 1957.

« sur l'établissement des programmes afin de donner à nos moniteurs qui n'ont aucune formation spéciale, quelques notions élémentaires de pédagogie ». Conscient que ces écoles ne sont pas « reconnues », il met en avant la période d'exception dont « on pourrait faire état pour assouplir certains règlements [les démarches administratives] et permettre ainsi de parer au plus pressé. Il s'agit pour nous de gagner une partie auprès des populations musulmanes. L'enjeu vaut bien qu'on lui consente quelques sacrifices ³⁹ ».

Ces créations scolaires, peu légitimes du point de vue de l'Éducation nationale comme nous allons le voir, sont en revanche regardées avec attention par le FLN qui considère leur développement comme une concurrence. Un document produit par le 6^e bureau intitulé « Participation de l'armée aux tâches de pacification » relaie sans plus de détails les propos d'un membre du FLN selon lequel « ces ouvertures d'écoles sont dangereuses, en ce sens qu'elles permettent de toucher les parents des élèves, de les posséder même, surtout si l'on songe à ces cantines scolaires qui, soulageant les familles nombreuses et pauvres, éveillent la reconnaissance donc la confiance ⁴⁰ ». L'aide sociale apportée par l'école serait ainsi, dans les territoires les plus défavorisés, plus importante que l'instruction elle-même.

LES ÉCOLES DES SAS DANS LE PAYSAGE SCOLAIRE ALGÉRIEN

Les écoles initiées par l'armée se multiplient et leur intégration *a posteriori* au sein de l'Éducation nationale se pose. Ces créations singulières viennent complexifier encore davantage le paysage scolaire en Algérie et contribuent à une nouvelle forme de séparation scolaire.

L'intégration sous conditions des écoles des SAS dans l'Éducation nationale

En novembre 1957, l'inspecteur primaire Cousse affirme que « l'école est le complément indispensable de la pacification ». Son compte rendu, destiné au sous-préfet de La Calle intitulé « Les nécessités de la

39. ANOM 917 36, Rapport du chef de bataillon J.-F. Quelennec, commandant le quartier d'Ameur El Ain, le 8 octobre 1957.

40. ANOM SAS DOC 5, Délégation générale du gouvernement. Commandement supérieur interarmées pour la 10^e région militaire. État-major. 6^e bureau, « Participation de l'armée aux tâches de pacification », Alger, 1958. Le 6^e bureau remplace en juillet 1957 le bureau « Études et enquêtes » créé le 18 octobre 1956.

scolarisation ⁴¹ », sonne comme une reprise en main de la situation scolaire en Algérie et donne à penser que les défaillances pointées comme telles par le commandant Quelennec dans la région de Blida ne constituent pas une situation isolée. Cet inspecteur du secteur de Bône-Est (Annaba désormais) prend acte de la nécessité de généraliser les structures de formation élémentaire là où les efforts menés n'ont pas abouti dans ces espaces reculés « où pourront se constituer peu à peu des établissements scolaires normaux ». Tout en reconnaissant les efforts menés par l'armée en matière de scolarisation, il définit un cadre de fonctionnement transitoire qui conduit à placer ces « groupements d'élèves » – Cousse se refuse à nommer « écoles » ces créations militaires – sous l'autorité de l'Éducation nationale. L'exigence de l'obtention du BEPC pour les instructeurs, la programmation de stages de formation, la transmission d'un état périodique du fonctionnement du site constituent les principales exigences de ce cadre de l'enseignement primaire.

À la diversité d'une offre scolaire civile déjà hétéroclite viennent ainsi s'ajouter les structures proposées par l'armée aux enfants algériens qui se développent particulièrement dans le « *bled* », organisé en sections administratives spécialisées. À la fin de l'année scolaire 1957, « l'armée a ouvert 350 classes où 418 soldats instituteurs enseignent à 23 000 élèves ⁴² ». On les retrouve sur l'ensemble du territoire, tels les espaces d'expérimentation présentés par le commandant Quelennec, sans autorisation préalable de l'Éducation nationale, ou encore dans l'Est algérien, à l'école de Ben Hamana évoquée par l'inspecteur Cousse où les enseignements sont dispensés sous tente par un instructeur militaire à 35 élèves. Il a visité l'école et prend acte « de la valeur de ces premières créations ⁴³ », mais il les considère comme des structures intermédiaires et son discours est émaillé de termes qui les placent à l'écart des contours de l'Éducation nationale. Dispensés dans des locaux de fortune, les enseignements y sont donnés par des instructeurs militaires, non formés, parfois seulement titulaires d'un certificat d'études primaires. Là encore, il exclut catégoriquement que ce « système de groupements d'élèves » soit comparé à une école « officielle », ou encore « réglementaire ».

41. ANOM 9334/46, Compte rendu de la réunion du 8 novembre 1957 rédigé par M. Cousse, inspecteur primaire de Bône-Est à Monsieur le sous-préfet de l'arrondissement de La Calle, 12 novembre 1957.

42. ANOM SAS DOC 5, État-major, 6^e bureau, « Participation de l'armée aux tâches de pacification », p. 14.

43. ANOM 9334/46, Compte rendu de la réunion du 8 novembre 1957 rédigé par M. Cousse, inspecteur primaire de Bône-Est à Monsieur le sous-préfet de l'arrondissement de La Calle, 12 novembre 1957.

La multiplication de ces créations ainsi que la concurrence entre officiers et cadres de l'Éducation nationale eu égard à leur légitimité dans le paysage scolaire montrent que la guerre d'indépendance a conduit à interroger les contours du système éducatif français et les critères qui fondent l'appartenance ou l'exclusion d'un établissement à cette institution. Malgré les réserves émises par Cousse, les écoles érigées à la hâte dans les douars où enseignent des instructeurs militaires pas ou très rapidement formés, furent finalement reconnues par l'administration scolaire dans les arrondissements de La Calle.

Les formes nouvelles de la séparation scolaire

Le développement de structures scolaires, portées par les initiatives de l'armée hors de toute concertation avec les cadres de l'Éducation nationale, répond à des finalités politiques qui s'affirment dans ce temps de conflit, conférant un sens particulier à cette « imprégnation guerrière » de l'école française.

Alors que les élèves « français musulmans », largement moins scolarisés que les enfants des colons, ont jusque-là peu mobilisé l'attention des diverses strates de l'administration, ils sont ici placés au centre des enjeux. Leur présence physique au sein des classes est une première attente : perçue comme un gage d'adhésion des parents qui font le choix de cette scolarisation, elle est aussi la preuve qu'ils n'ont pas – pour les plus âgés d'entre eux – préféré le maquis.

La guerre d'indépendance algérienne génère ainsi une nouvelle forme de séparation scolaire formulée de façon identique dans les discours des administrations militaires et civiles et dans les propos des cadres de l'Éducation nationale. Elle se manifeste, d'abord, par l'attention particulière portée sur un groupe, celui des enfants algériens qui constituent une nouvelle catégorie dans les correspondances, désigné selon les échanges et les besoins comme « élèves français musulmans » ou « élèves musulmans » et dont la surveillance donne lieu à la production de listes. Par ailleurs, elle se caractérise par un enseignement distinct de celui dispensé aux élèves français, en termes de contenus, mais surtout d'objectifs, puisqu'il s'agit de convaincre la jeunesse algérienne que l'Algérie française est le meilleur choix. La séparation scolaire, instaurée par le décret du 18 octobre 1892, mais remise en cause en théorie avec le décret de fusion des enseignements du 5 mars 1949, prend donc ici une autre forme. Ces moments d'enseignement ont laissé des traces dans les photographies du service d'action psychologique et d'information de la défense nationale et des forces armées (SAPIDNF), nourrissant, comme avec le journal *Le*

Bled, une propagande destinée à valoriser en interne l'action de l'armée, à donner aux soldats du sens à leur mission en Algérie et à « promouvoir des pratiques et des comportements auprès de la troupe ⁴⁴ ». Les spécificités de l'enseignement dispensé dans ce cadre confortent l'idée que le décret sur la fusion des enseignements ne concerne pas les territoires à l'écart des lieux peuplés par les populations européennes. Bien plus, les années de guerre ont conduit à singulariser encore davantage les publics de ces espaces scolaires dont la formation est prise en charge par une autre institution – l'armée – dont le projet éducatif est exclusivement lié aux enjeux psychologiques du conflit. Plus largement, la scolarisation des élèves algériens dans les douars relève de l'urgence de rallier et de convaincre, tel un premier palier, des bienfaits de l'« éducation de la population » tout entière. Les actions de l'armée favoriseraient en effet l'éloignement de l'emprise rebelle, comme l'envisage le livret émanant de l'état-major de l'armée à destination des officiers SAS ⁴⁵. La scolarisation se place ainsi dans une double temporalité : celle du temps court, de l'immédiateté, de l'urgence de la maîtrise des populations algériennes dans la guerre et celle plus prospective d'une colonisation perpétuée, intégrant une population sommairement alphabétisée, mais surtout acquise à la cause de l'Algérie française.

CONCLUSION

La guerre porte atteinte à l'école, mais, dans l'Algérie en conflit, les coups portés ne touchent pas uniquement les structures et ne mettent pas seulement en cause le bon déroulement des cours et des enseignements. Elle porte un coup aux objectifs fondamentaux des politiques scolaires.

Dans les douars, un autre mode de scolarisation naît ainsi des années de guerre. Porté par une pluralité d'acteurs qui s'investissent de façon concurrente dans les politiques d'éducation, il est éloigné des réformes de 1944, mais finalement très proche du modèle scolaire instauré au ^{XX}^e siècle dont il accentue certains traits : enseignement ségrégué et au rabais, budget très faible, maîtres peu qualifiés.

Emportée dans l'action psychologique, l'institution scolaire, dans les espaces où elle fait défaut et où il faut, pour le moins, connaître voire rallier les familles algériennes, devient l'affaire de l'armée. Cette prise en main, initiée en rupture avec les acteurs de l'Éducation nationale, redéfinit

44. Leroux, 2018, p. 141-144.

45. ANOM SAS DOC 5, Livret « Armée-jeunesse », commission Armée-jeunesse, décembre 1957.

les finalités éducatives du droit à l'école en mettant au premier plan le contrôle des populations, au détriment de l'égalité d'accès à une formation de qualité. Ce sont donc les finalités éducatives et le sens même de la scolarisation, telle que redéfinie à partir de 1944, qui se trouvent compromis, détournés.

Le temps du conflit redéfinit et renforce les séparations scolaires, comme l'instrumentalisation de l'éducation, instaurées sous d'autres formes depuis les prémices de la colonisation française. L'analyse située de ce que ce conflit fait à l'école conduit ainsi à complexifier les modalités de la scolarisation dans l'Algérie des vingt dernières années de la présence française.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

- ADE AJAYI J. F., *Christian Missions in Nigeria 1841-1891. The Making of a New Elite*, Evanston, Northwestern University Press, 1969.
- ADE AJAYI J. F., « The Educational Process and Historiography in Contemporary Africa », dans *The Educational Process and Historiography in Africa, General History of Africa: Studies and Documents*, n° 9, Unesco, 1982, p. 11-20, unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067126 (consulté le 15/05/2023).
- ALTBACH Philip et KELLY Gail (dir.), *Education and the Colonial Experience*, Londres, Transaction Books, 1984.
- AWENENGO Séverine, BARTHÉLÉMY Pascale et TSHIMANGA Charles (dir.), « Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ? », *Cahier du Groupe Afrique noire*, n° 22, 2004.
- BANCEL Nicolas, DENIS Daniel et FATES Youssef (dir.), *De l'Indochine à l'Algérie. La jeunesse en mouvements des deux côtés du miroir colonial, 1940-1962*, Paris, La Découverte, 2003.
- BARTHÉLÉMY Pascale, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- BARTHÉLÉMY Pascale, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, p. 5-27.
- BLANC Guillaume, *Décolonisations. Histoires situées d'Afrique et d'Asie (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Seuil, 2022.
- BLUM Françoise, GUIDI Pierre et RILLON Ophélie (dir.), *Étudiants africains en mouvement : contribution à une histoire des années 1968*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2017.
- BLUM Françoise et al. (dir.), *Socialismes en Afrique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2021.
- BOUCHE Denise, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, thèse d'État, Paris, université Panthéon-Sorbonne, 1974.
- BRENNER Louis, *Controlling Knowledge: Religion, Power, and Schooling in a West African Muslim Society*, Bloomington, Indiana University Press, 2001.
- CHARTON Hélène, « Penser la fabrique de l'école comme un objet politique », *Politique africaine*, n° 139, 2015, p. 7-21.

- CHARTON Hélène, *La Genèse ambiguë de l'élite kenyane. Origines, formations et intégration de 1945 à l'indépendance*, thèse de doctorat, université Paris 7, 2002.
- CHRISTIAENS Kim, GODDEERIS Idesbald et VERSTRAETE Pieter (dir.), *Missionary Education: Historical Approaches and Global Perspectives*, Leuven University Press, 2020.
- COLONNA Fanny, *Instituteurs algériens : 1883-1939*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1975.
- CONDETTE Jean-François (dir.), *Les Écoles dans la guerre : acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières, xvii^e-xx^e siècle*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014.
- COOPER Frederick, *Décolonisation et Travail en Afrique. L'Afrique britannique et française 1935-1960*, Paris, Karthala, 2004.
- COOPER Frederick, « Conflict and Connection: Rethinking Colonial African History », *American Historical Review*, vol. 99, n° 5, 1994, p. 1516-1545.
- COURREYE Charlotte, *L'Algérie des oulémas : une histoire de l'Algérie contemporaine, 1931-1991*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2020.
- DAMS Kristof, DEPAEPE Marc et SIMON Frank, « Sneaking into School: Classroom History at Work », dans GROSVENOR Ian, LAWN Martin et ROUSMANIERE Kate (dir.), *Silences et Images. The Social History of the Classroom*, Berne, Peter Lang, 2014, p. 15-46.
- DECKER Corrie, *Mobilizing Zanzibari Women: The Struggle for Respectability and Self-Reliance in Colonial East Africa*, Londres, Palgrave Macmillan, 2014.
- DIA Hamidou, HUGON Clothilde et AIGLEPIERRE Rohen (d'), « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique », *Afrique contemporaine*, vol. 1, n° 257, 2016, p. 11-23.
- DOSSE Florence, *Les Héritiers du silence*, Paris, Stock, 2011.
- ENGELMANN Sebastian, HEMETSBERGER Bernhard et JACOB Frank (dir.), *War and Education: The Pedagogical Preparation for Collective Mass Violence*, Leiden, Brill, 2022.
- FAFUNWA A. Babs, *History of Education in Nigeria*, Ibadan, NPS Educational Editions, 1991.
- FONKOUA Romuald (dir.), « Politiques sportives et culturelles », *Présence africaine*, n° 183, 2011.
- FOSTER Philip, *Education and Social Change in Ghana*, Londres, Routledge, 1965.
- GAMBLE Harry, « Peasants of the Empire: Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, vol. 3, n° 195, 2009, p. 775-804.
- GAMBLE Harry, *Contesting French West Africa: Battles Over Schools and the Colonial Order, 1900-1950*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2017.
- GARDELLE Linda et JACOB Camille (dir.), *Schools and National Identities in French-Speaking Africa. Political Choices, Means of Transmission and Appropriation*, Londres, Routledge, 2020.
- GEORGE Abosede, *Making Modern Girls: a History of Girlhood, Labor, and Social Development in Colonial Lagos*, Athens, Ohio University Press, 2014.

- GÉRARD Étienne, *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala, 1997.
- GUHA Ranajit, *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*, Oxford University Press, 1983.
- GUIDI Pierre, *Éduquer la nation en Éthiopie : école, État et identités dans le Wolaita, 1941-1991*, Presses universitaires de Rennes, 2020.
- HEALY-CLANCY Meghan, *A World of Their Own: A History of South African Women's Education*, Charlottesville, University of Virginia Press, 2014.
- HOUNTONDJI Paulin J., « Introduction : Démarginaliser », dans HOUNTONDJI Paulin J., *Savoirs endogènes : pistes pour une recherche*, Dakar, CODESRIA, 1994.
- JACQUEMIN Mélanie et SCHLEMMER Bernard, « Introduction : les enfants hors l'école et le paradigme scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 10, 2011, p. 7-28.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n°s 169-170, 2003, p. 409-433.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, *Les « Mangeurs de craies ». Sociohistoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale*, thèse de doctorat, Paris, École des hautes études en sciences sociales, 2002.
- JOUTARD Philippe, *La Légende des camisards, une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard, 1977.
- JOUTARD Philippe, *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983.
- JOUTARD Philippe et GRANET-ABISSET Anne-Marie, « Histoires de vie, histoire dans la vie. Philippe Joutard et l'histoire orale à la française, Entretiens des 4 octobre et 12 décembre 2012 », *Sociétés & Représentations*, n° 35, 2013, p. 183-207.
- KALLAWAY Peter et SWARTZ Rebecca (dir.), *Empire and Education in Africa: The Shaping of a Comparative Perspective*, Berne, Peter Lang, 2016.
- KATSOKIORIS Constantin, « Return from the USSR: Soviet-educated Africans, Politics and Work, 1960s-2000s », *Canadian Journal of African Studies*, vol. 55, n° 2, 2021, p. 267-286.
- KAUNGA NDANYI Samson, *Instructional Cinema and African Audiences in Colonial Kenya, 1926-1963*, Lanham, Lexington Books, 2022.
- KEVONIAN Dzovinar, « La source orale : construction des savoirs et formation pour les historiens », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°s 131-132, 2019, p. 8-12.
- KLEICHE-DRAY Mina, « Les savoirs autochtones au service du développement durable », *Autrepart*, vol. 81, n° 1, 2017, p. 3-20.
- LABRUNE-BADIANE Céline, *Le Pari de l'école. Une histoire de l'institution scolaire en Casamance 1860-1960*, Paris, Hémisphères Éditions, Maisonneuve et Larose, 2022.
- LABRUNE-BADIANE Céline et SMITH Étienne, *Les Hussards noirs de la colonie. Instituteurs africains et « petites patries » en AOF, 1913-1960*, Paris, Karthala, 2018.
- LABRUNE-BADIANE Céline, SUREMAIN Marie-Albane (DE) et BIANCHINI Pascal (dir.), *L'École en situation postcoloniale*, Paris, L'Harmattan, 2012.

- LANGE Marie-France et MARTIN Jean-Yves, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahier des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, 1995, p. 564-763.
- LANOUE Éric, « Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne », dans PILON Marc (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*, Nogent-sur-Marne, CEPED, 2006, p. 223-242.
- MAK Ariane (dir.), « Enquêtes orales, enquêtes historiennes », *Le Mouvement social*, n° 274, 2021, p. 3-30.
- MANGAN James A. (dir.), *"Benefits Bestowe"? Education and British Imperialism*, Manchester University Press, 1988.
- MATASCI Damiano, *Internationaliser l'éducation. La France, l'Unesco et la fin des empires coloniaux (1945-1961)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2023.
- MATASCI Damiano, JERÓNIMO Miguel Bandeira et DORES HUGO Gonçalves, « Imperialism, Internationalism, and Education in Africa: Connected Histories », *Paedagogica Historica*, vol. 57, n° 3, 2021, p. 221-227.
- MATASCI Damiano, JERÓNIMO Miguel Bandeira et DORES HUGO Gonçalves, *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Londres, Palgrave Macmillan, 2020a.
- MATASCI Damiano, JERÓNIMO Miguel Bandeira et DORES HUGO Gonçalves (dir.), *Repenser la « mission civilisatrice ». L'Éducation dans le monde colonial et postcolonial au xxe siècle*, Presses universitaires de Rennes, 2020b.
- MOUMOUNI Abdou, *L'Éducation en Afrique*, Paris, François Maspero, 1964.
- NICOLAS Claire, *Sport, citoyenneté et genre en Afrique de l'Ouest : histoire sociale et politique comparée de la jeunesse au Ghana et en Côte d'Ivoire au xx^e siècle*, thèse de doctorat, université de Lausanne, 2019.
- NICOLAS Claire, « Physical Education in the Colonial Gold Coast: From a Civilizing Mission to "Useful Citizens" », *Social Sciences*, n° 10, 77, 2021, p. 1-17.
- PRICHARD Andreana, *Sisters in Spirit: Christianity, Affect, and Community Building in East Africa, 1860-1970*, East Lansing, Michigan State University Press, 2017.
- PROVINI Olivier, « Negotiating the Marketization of Higher Education in East Africa: a Comparative Analysis of Tanzania and Kenya », *Higher Education*, vol. 77, n° 2, 2019, p. 323-342.
- RANGER Terence, « African Attempts to Control Education in East and Central Africa 1900-1939 », *Past & Present*, n° 32, 1965, p. 57-85.
- RICE Tom, *Films for the Colonies. Cinema and the Preservation of the British Empire*, Berkeley, University of California Press, 2019.
- RILLON Ophélie et SMIRNOVA Tatiana, « Quand des Maliennes regardaient vers l'URSS (1961-1991). Enjeux d'une coopération éducative au féminin », *Cahiers d'études africaines*, vol. 226, n° 2, 2017, p. 331-354.
- RIPA Yannick, « L'histoire du corps, un puzzle inachevé », *Revue historique*, vol. 4, n° 644, 2007, p. 887-898.
- RODNEY Walter, *How Europe Underdeveloped Africa*, Londres, L'Ouverture Publications, 1972.

- ROUÉ Marie, « Histoire et épistémologie des savoirs locaux et autochtones », *Revue d'ethnoécologie*, n° 1, 2012.
- SERI-HERSCH Iris, « Et si la rupture didactique précédait l'indépendance politique ? Revisiter la chronologie du Soudan contemporain au prisme de l'histoire enseignée à ses écoliers (1900-1970) », *Histoire de l'éducation*, n° 148, 2017, p. 119-142.
- STRAKER Jay, *Youth, Nationalism, and the Guinean Revolution*, Bloomington, Indiana University Press, 2009.
- SUMMERS Carol, *Colonial Lessons: Africans' Education in Southern Rhodesia, 1918-1940*, Portsmouth, Heinemann, 2002.
- SY Harouna, *Systèmes éducatifs, aspirations sociales et la question de la réforme scolaire. Le cas du Sénégal*, thèse de 3^e cycle, Dakar, 1989.
- TARRADELLAS Anton et LANDMETERS Romain (dir.), « Les étudiantes et étudiants africains et la fabrique d'un monde postcolonial : mobilités et transferts (1950-2020) », *Diasporas*, n° 37, 2021.
- THOMPSON Edward P., *The Making of the English Working Class*, Londres, Victor Gollancz, 1963.
- VEILLON Dominique, « La Seconde Guerre mondiale à travers les sources orales », *Les Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 4, 1987, p. 53-70.
- VEA ROSNES Ellen, *Norwegian Missions Literacy Work in Colonial and Independent Madagascar*, Londres, Routledge, 2018.
- WARE Rudolph T., *The Walking Qur'an. Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2014.
- WENZKE Florence, *La Fabrique genrée de la nation tanzanienne. Éduquer et former les filles et les femmes (1939-1976)*, thèse de doctorat, université Paris Cité, 2022.
- WHITEHEAD Clive, « The Impact of the Second World War on British Colonial Education Policy », *History of Education*, 1989, vol. 18, n° 3, p. 267-293.
- YENGO Patrice et SAINT-MARTIN Monique (DE), « Quelles contributions des élites "rouges" au façonnement des États postcoloniaux ? », *Cahiers d'études africaines*, vol. 226, n° 2, 2017, p. 231-258.

LE CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

- AGOSTINO Micheline (D'), « Le problème des langues à l'âge préscolaire en Afrique francophone », *Enfance*, 46-1-2, 1992, p. 143-147.
- ALLEN Chris, BAXTER Joan, RADU Michael S. et SOMMERVILLE Keith, *Benin, The Congo, Burkina Faso, Politics, Economics and Society*, Londres, Pinter Publishers, 1988.
- CHRISTIAN Michel, « Le développement de l'éducation préscolaire en Afrique au prisme des organisations internationales (années 1960-années 1980) », dans DENÉCHÈRE Yves (dir.), *Enjeux postcoloniaux de l'enfance et de la jeunesse dans l'espace francophone 1945-1989*, Berne, Peter Lang, 2019, p. 29-38.
- DENÉCHÈRE Yves et MARCILLOUX Patrice (dir.), *Le Centre international de l'enfance (1949-1997). Des archives à l'histoire*, Presses universitaires de Rennes, 2016.

- DENÉCHÈRE Yves, « L'action du Centre international de l'enfance dans l'espace colonial français en Afrique (1949-1960) », dans DENÉCHÈRE Yves et MARCILLoux Patrice (dir.), *Le Centre international de l'enfance (1949-1997). Des archives à l'histoire*, Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 141-154.
- DOWNS Laura Lee, *Histoire des colonies de vacances de 1860 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009.
- GARNIER Pascale, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses universitaires de France, 2016.
- KAMERMAN Sheila B., *A Global History of Early Childhood Education and Care*, Paris, Unesco, 2006, p. 67.
- UNGER Corinna, « Agrarwissenschaftliche Expertise und ländliche Modernisierungsstrategien in der internationalen Entwicklungspolitik, 1920er bis 1980er Jahre », *Geschichte und Gesellschaft*, n° 41-4, 2015, p. 552-579.
- WENZKE Florence, *Les Politiques de l'école. Projet gouvernemental, pratiques enseignantes et utilisations populaires. L'École nouvelle de Kérékou au Bénin, 1972-1990*, mémoire de master 2, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2015.
- WIETERS Heike, « Krisen, Kompromisse, Kalter Krieg. Die amerikanische NGO CARE und die Anfänge humanitärer Nahrungsmittelhilfe in Ägypten, 1954-1958 », *WerkstattGeschichte*, n° 68, 2015, p. 45-63.

LA MISSION CIVILISATRICE PAR LE CORPS

- ATTALI Michaël et SAINT-MARTIN Jean, *L'Éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris, Armand Colin, 2015.
- BARTHÉLÉMY Pascale, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- BARTHÉLÉMY Pascale et JÉZÉQUEL Jean-Hervé, « Marier les "demoiselles frigidaire" et les "mangeurs de craies". L'idéal du ménage lettré et l'administration coloniale en Afrique occidentale française (AOF) », dans GOERG Odile (dir.), *Perspectives historiques sur le genre en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 77-96.
- BROMBER Katrin et KRAIS Jakob, « Introduction. Shaping the "New Man" in South Asia, Africa and the Middle East. Practices Between Hope and Anxiety (1940s-1960s) », *Comparativ*, n° 5, vol. 28, 2018, p. 7-21.
- CHANDLER David, « Paul Mus (1902-1969): A Biographical Sketch », *Journal of Vietnamese Studies*, n° 1, vol. 4, 2009, p. 149-191.
- COMBEAU-MARI Évelynne, *Le Sport à la Réunion. XIX^e-XX^e siècle. Pouvoirs, réseaux, identités*, Saint-Denis, Presses universitaires océaniques, 2020.
- CONKLIN Alice, *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford University Press, 2001.
- COOPER Frederick, « Conflict and Connection. Rethinking Colonial African History », *The American Historical Review*, n° 5, vol. 99, 1994, p. 1516-1545.
- DÉSALMAND Paul, *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Des origines à la conférence de Brazzaville*, Abidjan, Centre d'édition et de diffusion africaine, 1983, vol. 1.

- DOWLING Colette, *The Frailty Myth. Redefining the Physical Potential of Women and Girls*, New York, Random House Trade Paperbacks, 2000.
- DUMONT Jacques, « Joinville et l'éducation physique aux colonies dans les années 1930 », *Staps*, n° 71, vol. 1, 2006, p. 85-97.
- GAY-LESCOT Jean-Louis, *Sport et Éducation sous Vichy (1940-1944)*, Presses universitaires de Lyon, 1991.
- GENDRY Thaïs, « Le cannibale et la justice. De l'obsession coloniale à la mort pénale (Côte d'Ivoire et Guinée française, années 1920) », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 140, vol. 4, 2018, p. 55-68.
- GINIO Ruth, *French Colonialism Unmasked. The Vichy Years in French West Africa*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2006.
- HERN Erin A., « Colonial Education and Women's Political Behavior in Ghana and Senegal », *African Studies Review*, n° 1, vol. 64, 2020, p. 217-241.
- HOLT Richard, « Le destin des "sports anglais" en France de 1870 à 1914. Imitation, opposition, séparation », *Éthnologie française*, n° 4, vol. 41, 2011, p. 615-624.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, *Les « Mangeurs de craies ». Sociohistoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'École normale William-Ponty (c. 1900-c. 1960)*, thèse, Paris, École des hautes études en sciences sociales, 2002.
- LABRUNE-BADIANE Céline et SMITH Étienne, *Les Hussards noirs de la colonie. Instituteurs africains et petites patries en AOF (1913-1960)*, Paris, Karthala, 2018.
- MACDONALD Charlotte, *Strong, Beautiful and Modern. National Fitness in Britain, New Zealand, Australia and Canada, 1935-1960*, Vancouver, University of British Columbia Press, 2011 (2013).
- MANGAN James A., *The Games Ethic and Imperialism. Aspects of the Diffusion of an Ideal*, Londres, Franck Cass Publisher, 1986.
- NDEE Hamad S., « Physical Education in State and Private Schools in Britain in the Late-Nineteenth and Early-Twentieth Centuries. Elementary Schools and Other Schools », *The International Journal of the History of Sport*, n° 5, vol. 27, 2010, p. 872-904.
- NICOLAS Claire, « Physical Education in the Colonial Gold Coast: From a Civilizing Mission to "Useful Citizens" », *Social Sciences*, n° 2, vol. 10, 2021, p. 1-17.
- PÉCOUT Christophe, « Les jeunes et la politique de Vichy. Le cas des Chantiers de la Jeunesse », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 4, 2008, en ligne.
- PRÊTET Bernard, *Sports et Sportifs français sous Vichy*, Paris, Nouveau Monde, 2016.
- QUIN Grégory, *Le mouvement peut-il guérir ? Les usages médicaux de la gymnastique au XIX^e siècle*, Lausanne, BHMS Éditions, 2020.
- QUIST Hubert Oswald, « Illiteracy, Education and National Development in Post-colonial West Africa. A Re-Appraisal », *Afrique et Développement*, n° 4, vol. 19, 1994, p. 127-145.
- TERFOUS Fatia « "La sportive française" entre Révolution nationale et commandement allemand », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, n° 36, 2012, p. 209-234.
- VERTINSKY Patricia, *Eternally Wounded Women. Women, Doctors and Exercise in the Late Nineteenth Century*, Champaign, University of Illinois Press, 1994.

VITI Fabio, « Les massacres de Diapé et de Makoundié (Côte d'Ivoire, juin 1910) », *Cahiers d'études africaines*, n° 225, vol. 1, 2017, p. 59-88.

ZWEINIGER-BARGIELOWSKA Ina, *Managing the Body. Beauty, Health, and Fitness in Britain 1880-1939*, Oxford University Press, 2010.

LE TRAIN QUI VOULAIT ÊTRE UN MASQUE

AHLMAN Jeffrey, *Living with Nkrumahism. Nation, State, and Pan-Africanism in Ghana*, Athens, Ohio University Press, 2017.

BAMBA Abou B., *African Miracle, African Mirage. Transnational Politics and the Paradox of Modernization in Ivory Coast*, Athens, Ohio University Press, 2016.

BARTHÉLÉMY Pascale, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Presses universitaires de Rennes, 2010.

BENVENISTE Annie, « Côte d'Ivoire : télévision extrascolaire pour l'éducation des adultes ruraux bilan critique », *Revue Tiers-Monde*, vol. 20, n° 79, 1979, p. 465-478.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.

BRÉZAULT Alain, « Les déboires d'un riche Africain se rendant au restaurant. Comment des expériences éducatives originales sont devenues des éléphants blancs de la coopération au développement », *Revue Antipodes*, n° 153, 2001, iteco.be/revue-antipodes/ong-com-la-communication-des-ong-2/article/les-deboires-d-un-riche-africain-se-rendant-au-restaurant (consulté le 01/05/2019).

BLUM Françoise, GUIDI Pierre et RILLON Ophélie (dir.), *Étudiants africains en mouvement. Contribution à une histoire des années 1968*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2016.

CALLACI Emily, *Street Archives and City Life. Popular Intellectuals in Postcolonial Tanzania*, Durham, Duke University Press, 2017.

CHAFER Tony, *Decolonisation and the Politics of Education in French West Africa, 1955-1958*, thèse, Londres, University of London, 1993.

CONKLIN Alice, *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford University Press, 1997.

DADIÉ, Bernard B., *Climbié*, Abidjan, NEI/Centre d'édition et de diffusion africaine, 2014 (1^{re} édition 1956).

DÉDY Séry, « L'école piégée par la technologie : l'expérience télévisuelle de la Côte d'Ivoire », *Kasa Bya Kasa*, n° 8, 1987, p. 87-147.

DÉSALMAND Paul, *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. De la conférence de Brazzaville à 1984*, t. 2, Abidjan, Éditions du CERAP, 2004.

DÉSALMAND Paul, « Une aventure ambiguë : Le programme d'éducation télévisuelle (1971-1982) », *Politique africaine*, n° 24, 1986, p. 91-103.

DÉSALMAND Paul, *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Des origines à la conférence de Brazzaville (1944)*, t. 1, Abidjan, Centre d'édition et de diffusion africaine, 1983.

- DIMIER Véronique, *The Invention of a European Development Aid Bureaucracy. Recycling Empire*, Londres, Palgrave Macmillan, 2014.
- GRANT Steve, « Educational TV comes to the Ivory Coast », *Africa Report*, vol. 16, n° 2, 1971, p. 31-33.
- GRISAY Aletta, « Évaluation de l'enseignement primaire de Côte d'Ivoire en lecture et expression écrite CM1-CM2 », dans BECKERS J. et al., *Bilan du rendement CM1-CM2*, coll. « Évaluation pédagogique de l'enseignement primaire de Côte d'Ivoire », vol. 3, Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'université de Liège, 1983, aspe.ulg.ac.be/grisay/fichiers/CIV03.pdf (consulté le 15/04/2019).
- HODGE Joseph Morgan, *Triumph of the Expert. Agrarian Doctrines of Development and the Legacies of British Colonialism*, Athens, Ohio University Press, 2007.
- HOUPOUËT-BOIGNY Félix, *Anthologie des discours, 1946-1978*, t. 2, Abidjan, Centre d'édition et de diffusion africaine, 1978.
- IVASKA Andrew, *Cultured States. Youth, Gender, and Modern Style in 1960s Dar es Salaam*, Durham, Duke University Press, 2011.
- KONE Hugues, *La Dynamique des médias dans les sociétés en mutations. Le cas de la Côte d'Ivoire*, thèse, Strasbourg, université Louis-Pasteur, 1989.
- KONE Hugues et JENKINS Janet, « The Programme for Educational Television in the Ivory Coast », *Educational Media International*, vol. 27, n° 2, 1990, p. 86-93.
- LABRUNE Céline et SMITH Étienne, *Les Hussards noirs de la colonie. Instituteurs et petites patries en AOF*, Paris, Karthala, 2018.
- LEFEBVRE Thierry et RAYNAL Cécile, *Un studio de télévision à l'école. Le collège expérimental audiovisuel de Marly-le-Roi (1966-1992)*, Paris, Éditions Glyphe, 2017.
- MOSKOWITZ Kara, *Seeing Like a Citizen. Decolonization, Development, and the Making of Kenya, 1945-1980*, Athens, Ohio University Press, 2019.
- N'GUÉSSAN Jérémie Kouadio, « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, vol. 40/41, 2008, p. 179-197.
- PAUVERT Jean-Claude, « Une stratégie nationale de l'innovation – L'utilisation de l'enseignement télévisuel en Côte d'Ivoire », *Commission internationale sur le développement de l'éducation*, série C, n° 6, Paris, Unesco, 1971.
- PAUVERT Jean-Claude et EGLY Max, *Le « Complexe » de Bouaké 1967-1981*, Paris, Association des anciens fonctionnaires de l'Unesco, 2001.
- PROSPERETTI Elisa, « "Between Education and Catastrophe": Côte d'Ivoire's Programme d'éducation télévisuelle and the Urgency of Development (1968-1983) », *Journal of African History*, vol. 60, n° 1, 2019, p. 3-23.
- PROST Antoine, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », dans GIRAULT Jacques (dir.), *Les Enseignants dans la société française du xxe siècle*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2004, p. 147-164.
- PROTEAU Laurence, *Passions scolaires en Côte d'Ivoire. École, État et société*, Paris, Karthala, 2002.
- SCHRAMM Wilbur et al., *The New Media. Memo to Educational Planners*, Paris, Unesco International Institute for Educational Planning, 1967.

- SHOKO Yamada, "Dignity of Labour" for African Leaders. *The Formation of Education Policy in the British Colonial Office and Achimota School on the Gold Coast*, Bamenda, Langaa Research and Publishing Common Initiative Group, 2018.
- TOURÉ Abdou, *La Civilisation quotidienne en Côte d'Ivoire. Procès d'occidentalisation*, Paris, Karthala, 1981.
- VAN HAECHT Anne, *L'Enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1985.
- WEBER Eugene, *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford University Press, 1976.
- ZELEKE Ellen Centime, *Ethiopia in Theory. Revolution and Knowledge Production, 1964-2016*, Leiden, Brill, 2019.

LA FABRIQUE DE L'ÉCOLE NOUVELLE

- ALLEN Chris, « Benin », dans ALLEN Chris et al., *Benin, the Congo, Burkina Faso: Economics, Politics, and Society*, Londres, Pinter Publishers, 1989, p. 1-143.
- BANÉGAS Richard, *La Démocratie à pas de caméléon. Transition et imaginaires politiques au Bénin*, Paris, Karthala, 2003.
- BIANCHINI Pascal, *École et Politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004.
- CHABI Imorou Azizou, « L'action politico-syndicale des enseignants au Bénin (1945-2008), approche sociohistorique », *Arbeitspapiere*, Johannes Gutenberg Universität Mainz, 2010, n° 111, ifeas.uni-mainz.de/92.php (consulté le 04/12/2018).
- CHARTON Hélène, « Penser la fabrique de l'école comme un objet politique », *Politique africaine*, 2015, n° 139, « Faire l'école », p. 7-21.
- DAMS Kristof, DEPAEPE Marc et SIMON Frank, « Sneaking into School: Classroom History at Work », dans GROSVENOR Ian, LAWN Martin et ROUSMANIERE Kate (dir.), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, Berne, Peter Lang, 2014.
- DEGLA-CHOUBADE Rékéatou, *Les Enseignants et la lutte syndicale au Dahomey-Bénin de 1960 à 1991*, mémoire de maîtrise, Université nationale du Bénin, 1995.
- FARGES Géraldine, GUIDI Pierre et MÉTAIS Julie, « Introduction. Saisir les transformations des conditions enseignantes dans leur diversité et leur complexité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2018, n° 17, p. 7-20.
- FATON NEKPO Célestin, *Problèmes institutionnels et politiques de l'école au Dahomey (périodes coloniale et postcoloniale)*, thèse de 3^e cycle, université Paris-Descartes, 1976.
- FICHTNER Sarah, « What's in the Gap and What's in a Copy? », *Revue Tiers-Monde*, 2015, vol. 223, n° 3, p. 165-182.
- GRANOUX Diane, *La craie, l'urne et la banderole, le rôle des enseignants dans l'émergence de la citoyenneté au Bénin de 1946 à nos jours*, mémoire de master 2, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2007.

- GUIDI Pierre, *Éduquer la nation en Éthiopie : école, État et identités dans le Wolaita, 1941-1991*, Presses universitaires de Rennes, 2020.
- METINHOUE Pierre, *Parlements, pseudo-parlements et gouvernements du Dahomey et du Bénin (décembre 1946-décembre 1989)*, thèse de doctorat, Université nationale du Bénin, 2013.
- PAUTHIER Céline, « Forger l'imaginaire national : les enjeux de l'enseignement de l'histoire en République de Guinée au lendemain de l'indépendance », dans LABRUNE-BADIANE Céline, SUREMAIN Marie-Albane (DE) et BIANCHINI Pascal (dir.), *L'École en situation postcoloniale, entre africanisation et constructions nationales*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 57-80.
- TAMA Clarisse, *Être enseignant au Bénin : les mutations d'un groupe professionnel*, Cologne, Rüdiger Köppe Verlag, 2014.
- WELMOND Michel, « Globalization Viewed from the Periphery: The Dynamics of Teacher Identity in the Republic of Benin », *Comparative Education Review*, 2002, vol. 46, n° 1, p. 37-65.
- WENZKE Florence, *Les politiques de l'école : projet gouvernemental, pratiques enseignantes et utilisations populaires. L'École nouvelle de Kérékou au Bénin, 1972-1990*, mémoire de master 2, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2015.

SCOLARISER LES ENFANTS DES DOUARS DANS L'ALGÉRIE EN GUERRE

- ARTAUD DE LA FERRIÈRE Alexis, « 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.
- BRANCHE Raphaëlle, « "Au temps de la France". Identités collectives et situation coloniale en Algérie », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 117, 2013, p. 199-213.
- CLAVEL Isabelle, « Réformer l'école après 1944 : du consensus au dissensus entre la SFIO et le MRP », *Histoire@Politique*, n° 18, septembre-décembre 2012.
- CONDETTE Jean-François (dir.), *Les Écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (xvii^e-xx^e siècle)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014.
- COURREYE Charlotte, *L'Algérie des oulémas. Une histoire de l'Algérie contemporaine (1931-1991)*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2020.
- DEVIGNE Matthieu, *L'École des années noires. Une histoire du primaire en temps de guerre*, Paris, Presses universitaires de France, 2018.
- DESVAGES Hubert, « La scolarisation des musulmans en Algérie (1882-1962) dans l'enseignement primaire public français. Étude statistique », *Cahiers de la Méditerranée*, n° 4, 1972, p. 55-72.
- KATEB Kamel, *Le Système éducatif dans l'Algérie coloniale 1833-1962. Bilan statistique et historiographique*, Alger, Apic Éditions, 2014.
- KATEB Kamel, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat*, n°s 25-26, 2004, p. 65-100.
- KADRI Aïssa, *Instituteurs et Enseignants en Algérie 1945-1975. Histoire et mémoires*, Paris, Karthala, 2014.

- LÉON Antoine, *Colonisation, Enseignement et Éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- LEROUX Denis, *Une armée révolutionnaire. La guerre d'Algérie du Cinquième bureau*, thèse, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2018.
- MUSSARD Christine, *L'Obsession communale. La Calle, un territoire de colonisation dans l'Est algérien (1884-1957)*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2018.
- PIGNOT Manon, *L'Appel de la guerre. Des adolescents au combat 1914-1918*, Paris, Éditions Anamosa, 2019.
- REYNAUD PALIGOT Carole, *L'École aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*, Paris, Champ Vallon, 2020.
- RONAN Richard, « Guerre et refus d'école. L'exemple du Grand Ouest français en 1914-1918 », *Refus et Refusés d'école*, Presses universitaires de Grenoble, 2020, p. 21-33.

RÉSUMÉS

LE CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU BÉNIN : EXPÉRIMENTATION ET LIMITES (ANNÉES 1970-1980)

Michel Christian

Entre 1977 et 1989, la République populaire du Bénin a été le terrain d'une expérimentation unique en Afrique, la construction d'un système d'éducation préscolaire public à vocation universelle, sous la houlette du Centre international de l'enfance (CIE). Né d'un intérêt mutuel pour les enjeux sanitaires du côté du CIE et pour la question éducative du côté du régime béninois, ce projet a tenté de combiner les pratiques et l'implication des communautés locales avec un authentique programme éducatif. Sa mise en œuvre, censée s'appuyer sur les initiatives locales, ne s'est pas faite sans de nombreuses difficultés, notamment pour établir le réseau institutionnel de formation initiale. Les résultats finalement modestes de ce projet s'expliquent non seulement par les contraintes financières des années 1980 mais aussi par la réception dont ce projet a fait l'objet au sein de la société béninoise elle-même : investis d'attentes sociales par les familles urbaines aisées et soumis à une demande de fonctionnarisation de la part de leur personnel, les établissements préscolaires ont fini par reproduire une grande partie des travers contre lesquels ils avaient pourtant été conçus.

Mots-clés : éducation préscolaire, petite enfance, coopération internationale, réforme scolaire, postcolonial.

LA MISSION CIVILISATRICE PAR LE CORPS : GENRE, « RACE » ET ÉDUCATION PHYSIQUE EN CÔTE D'IVOIRE (1940-1945)

Claire Nicolas

Cet article propose une analyse du déploiement de l'éducation physique dans les écoles de Côte d'Ivoire entre 1940 et 1945. À la suite des travaux d'histoire de l'éducation physique et des sports en Europe et en Afrique, il propose une analyse croisée de cette discipline scolaire à la portée largement idéologique, particulièrement frappante pendant la

Seconde Guerre mondiale. Grâce à une étude de cas portant sur la Côte d'Ivoire sous domination coloniale française, l'article montre ainsi que cette discipline se mue en instrument civilisateur, en technologie d'apprentissage de rôles de genre définis à l'aune de l'ordre colonial. L'article s'appuie ainsi sur des archives collectées dans le fonds AOF (série éducation) des archives nationales du Sénégal, afin d'analyser les positions des responsables du déploiement de l'éducation physique et son déploiement concret. Dans un premier temps, l'article explore l'émergence et la généralisation de l'éducation physique sous l'influence du commissariat général à l'Éducation générale et aux Sports. Puis, l'article propose une analyse de l'éducation physique à l'aune des catégories de genre. Enfin, l'article aborde les réticences et résistances que rencontre cette discipline, lors de son implantation dans le système scolaire ivoirien, depuis les écoles primaires jusqu'aux écoles normales.

Mots-clés : Côte d'Ivoire, mission civilisatrice, éducation physique, sport, Seconde Guerre mondiale.

LE TRAIN QUI VOULAIT ÊTRE UN MASQUE. PÉDAGOGIE, TECHNOCRATIE ET SCOLARISATION EN CÔTE D'IVOIRE POSTCOLONIALE

Elisa Prosperetti

Cet article est consacré à une réforme pédagogique des années 1970 en Côte d'Ivoire à l'aune d'une expérience technocratique : le PETV (programme d'éducation télévisuelle). Ce faisant, l'article analyse un aspect négligé de la transition vers l'indépendance : l'évolution pédagogique d'une école coloniale vers une école nationale. Il contribue ainsi à l'historiographie, de plus en plus étoffée, de la décolonisation comme expérience vécue. La pédagogie en question qui était basée sur l'image au lieu du texte écrit trouve ses origines dans la pensée critique des années 1960. Cette pédagogie de l'image se voulait plus accessible et donc plus démocratique que celle en vigueur dans les écoles conventionnelles qui s'adressaient surtout aux élèves citadins. Pourtant, les pédagogues européens qui ont mis en œuvre cette pédagogie en Côte d'Ivoire n'ont pas réussi à se débarrasser de leur perspective occidentalisée. Alors qu'ils souhaitaient montrer aux élèves un train, les enfants voyaient en fait un masque.

Mots-clés : Côte d'Ivoire, éducation, indépendance, pédagogie, technocratie, école.

LA FABRIQUE DE L'ÉCOLE NOUVELLE : LES ENSEIGNANTS ET LE GOUVERNEMENT MILITAIRE RÉVOLUTIONNAIRE (BÉNIN, 1972-1990)

Florence Wenzek

Le régime militaire révolutionnaire en place au Bénin entre 1972 et 1990 a cherché à transformer radicalement le système éducatif à travers la réforme dite de l'École nouvelle. Cet article se penche sur cette réforme par le prisme des enseignants du primaire qui, en poste dans les années 1970 et 1980, en ont été le visage au quotidien. Il s'agit de montrer comment ils ont participé à construire cette École nouvelle, en étudiant le rôle que leur donnait le régime ainsi que leurs pratiques professionnelles. La faible mise en œuvre des préconisations de la réforme est analysée au prisme du contexte scolaire (conditions matérielles d'enseignement, formation des enseignants), mais aussi de la conjoncture économique, sociale et politique. Ainsi, les enseignants devaient faire face à une dévalorisation croissante de leur métier, tandis que parallèlement ils étaient fortement encouragés à s'investir dans les organes révolutionnaires du parti. La diversité des attitudes qu'ils ont adoptées – désengagement de leur métier, passage d'examens pour s'élever dans la hiérarchie scolaire ou investissement du champ politique – met en évidence la manière dont l'école est modelée par les perspectives professionnelles, sociales et politiques ouvertes aux enseignants.

Mots-clés : école, réforme scolaire, postcolonial, enseignants, École nouvelle.

SCOLARISER LES ENFANTS DES DOUARS DANS L'ALGÉRIE EN GUERRE : DU PROJET ÉDUCATIF À L'ACTION PSYCHOLOGIQUE

Christine Mussard

Dans l'Algérie colonisée, les enfants algériens ont été peu nombreux à bénéficier de l'accès à l'école, particulièrement ceux vivant dans les campagnes. En 1944, un plan de scolarisation engage des réformes en leur faveur et prévoit la construction massive d'établissements scolaires. Pendant la guerre d'indépendance algérienne, alors que le contrôle des populations est l'objectif des forces en présence, l'armée française et plus particulièrement les officiers SAS s'emploient à ouvrir des classes en marge de l'Éducation nationale, faisant de la scolarisation un enjeu majeur de la « pacification » par l'enrôlement des élèves et des familles.

Mots-clés : guerre d'indépendance algérienne, scolarisation, sections administratives spécialisées, Éducation nationale, « pacification ». Table des matières

BIOGRAPHIES DES AUTEURS

Pierre Guidi est historien contemporainiste, chargé de recherches à l'IRD, membre du CEPED et spécialiste de l'Éthiopie. Il est rédacteur en chef des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (CRES) et membre du comité éditorial de la revue *Paedagogica Historica*. Il a publié *Éduquer la nation en Éthiopie. École, État et identités dans le Wolaita (1941-1991)*, (IRD-PUR, 2020).

Jean-Luc Martineau est historien, maître de conférences en histoire contemporaine de l'Afrique subsaharienne à l'Inalco et chercheur au Cessma. Ses recherches portent sur les questions scolaires, culturelles et identitaires dans l'espace yoruba au Nigéria. Il est directeur éditorial des *Cahiers Afriques*. Il a codirigé un *Cahiers Afriques* intitulé «Du héros à la communauté. Le cheminement des identités en Afrique (xx^e-xx^e siècle)» (PUM, 2020) avec Elara Bertho, Florent Piton et Céline Pauthier.

Florence Wenzek est historienne, docteure de l'université Paris-Cité et spécialiste du Bénin et de la Tanzanie. Ses travaux de master portaient sur les transformations scolaires qu'a connues le Bénin durant le régime militaire de Kérékou (1972-1990). Ses recherches portent désormais sur l'éducation des filles et des femmes en Tanzanie durant la période coloniale tardive et les premières décennies d'indépendance (des années 1940 aux années 1970).

Michel Christian est historien chercheur à l'université de Genève. Ses recherches portent l'éducation de la petite enfance en Europe et dans les organisations internationales depuis 1945. Il a publié «Un autre printemps des crèches ? Le développement des crèches est-allemandes des années 1950 aux années 1980 », *Annales de démographie historique*, 2019, n° 1, p. 185-215 et «Unesco and the Question of Early Childhood Education During the Cold War», dans Raphaëlle Ruppen-Coutaz et Damiano Matasci (dir.), *Educational Internationalism in the Global Cold War* (Routledge, Londres, à paraître).

Claire Nicolas est spécialiste de l'histoire des loisirs, du corps et du genre en Afrique de l'Ouest. Elle travaille actuellement à l'université de Genève, dans le cadre d'un financement du Fonds national suisse (FNS).

Elisa Prosperetti est historienne du monde contemporain. Ses recherches portent sur les questions de la décolonisation et le développement en Afrique occidentale (tout particulièrement au Ghana et en Côte d'Ivoire). Docteure de Princeton University (USA), elle est actuellement Assistant Professor en histoire au National Institute of Education, Nanyang Technological University, à Singapour.

Christine Mussard est maître de conférences à l'INSPÉ d'Aix-Marseille Université (depuis septembre 2014) et habilitée à diriger des recherches. Elle est directrice adjointe de l'IREMAM (janvier 2024) et travaille sur l'histoire économique et sociale des campagnes algériennes durant la période coloniale, l'histoire de l'administration coloniale et de l'enseignement dans l'Algérie colonisée.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	7
FLORENCE WENZEK, PIERRE GUIDI, JEAN-LUC MARTINEAU	
Le Centre international de l'enfance et le développement de l'éducation préscolaire au Bénin : expérimentation et limites (années 1970-1980)	23
MICHEL CHRISTIAN	
La mission civilisatrice par le corps : genre, « race » et éducation physique en Côte d'Ivoire (1940-1945)	51
CLAIRE NICOLAS	
Le train qui voulait être un masque. Pédagogie, technocratie et scolarisation en Côte d'Ivoire postcoloniale.....	65
ELISA PROSPERETTI	
La fabrique de l'École nouvelle : les enseignants et le gouvernement militaire révolutionnaire (Bénin, 1972-1990).....	81
FLORENCE WENZEK	
Scolariser les enfants des douars dans l'Algérie en guerre : du projet éducatif à l'action psychologique.....	101
CHRISTINE MUSSARD	
Bibliographie.....	117
Résumés.....	129

Cahiers Afriques

La collection *Cahiers Afriques* est animée depuis 1978 par des chercheurs et chercheuses du groupe Afrique océan Indien des laboratoires Tiers-Monde, SEDET puis CESSMA (UMR 245). Elle contribue à la diffusion de leurs travaux, ainsi que de ceux de contributeurs et contributrices extérieurs. Le comité éditorial et scientifique a choisi de confier désormais la publication des *Cahiers Afriques* aux Presses universitaires du Midi (PUM) et de les doter d'un comité de lecture, chargé d'organiser l'évaluation des volumes, indépendamment des coordinateurs de chacun.

En ajoutant un «s» à AfriqueS, le comité éditorial et scientifique entend souligner qu'il partage la vision désormais répandue d'une Afrique plurielle, diverse, parcourue par des champs de forces et animée de contradictions, qui ne se laisse pas enfermer dans un essentialisme culturaliste ou postcolonial. Les Afriques, ce sont aussi les espaces océaniques qui relient le continent aux Asies et aux Amériques, leurs îles et les réseaux diasporiques, culturels ou économiques, qui, à des degrés divers et variables selon les époques, relient le continent au reste du monde. C'est dans cet esprit que les *Cahiers Afriques* s'ouvrent aux chercheurs en sciences humaines et sociales qui travaillent sur ce continent et ses prolongements.

La collection garde le principe d'ouvrages thématiques. Soucieux de mettre l'accent sur la recherche en train de se faire, le comité éditorial et scientifique a décidé d'ouvrir la possibilité de diriger des volumes à des chercheurs extérieurs au CESSMA. Ces projets seront validés par le comité éditorial et scientifique qui souhaite aussi encourager la visibilité des doctorants et doctorantes et des jeunes chercheurs et chercheuses. C'est aussi l'occasion de rappeler la pluridisciplinarité des *Cahiers Afriques* et la possibilité d'une approche pluraliste des Afriques en s'ouvrant à toutes les formes de représentations et d'analyses construites en sciences sociales et humaines, par des disciplines variées, s'inspirant méthodologiquement ou conceptuellement les unes des autres mais non réductibles les unes aux autres. C'est le lecteur qui produira *in fine* sa propre synthèse interdisciplinaire, voire transdisciplinaire.

Comité éditorial et scientifique
20 août 2019

Site internet : <http://www.cessma.univ-paris-diderot.fr/spip.php?rubrique79>

Adresse de contact : cahiers.afriques.redaction@gmail.com

Directeur éditorial :

Jean-Luc Martineau

Comité éditorial et scientifique :

Odile Goerg, Jean-Luc Martineau, Marianne Morange, Didier Nativel, Florent Piton, Boris Samuel et Amandine Spire

Comité de lecture

Stephane Ancel, CNRS, C&S
Marie-Pierre Ballarin, IRD, URMIS
Elara Bertho, CNRS, LAM
Pascal Bianchini, chercheur indépendant
Françoise Blum, CNRS, CHS Mondes contemporains
Giulia Bonacci, IRD, URMIS
Mélodie Bourlet, LLACN
Marie Bridonneau, CFEE, LAVUE
Muriel Champy, IMAF
Mamadou Diawara, université Goethe de Francfort sur le Main
Christine Deslaurier, IRD, LAM
Babacar Fall, UCAD, Dakar
Mamadou Fall, UCAD, Dakar
Vincent Foucher, CNRS, LAM
Joseph Gahama, East African University Rwanda
Linda Gardelle, ENSTA
Xavier Garnier, THALIM
Lauriane Gay, docteure en sciences politiques, université de Montpellier

Omar Gueye, UCAD, Dakar
Pierre Guidi, IRD, CEPED
Anne Hugon, IMAF
Céline Labrune-Badiane, chercheuse associée, CESSMA
Joseph Larmarange, IRD, CEPED
Nelly Leblond, Docteure en géographie, université de Montpellier
Stéphanie Lima, LISST
Damiano Matasci, université de Genève
Marème Niang-Ndiaye, CNRS, UMR Art-DEV
Céline Pauthier, CRHIA
Karine Ramondy, chercheuse partenaire, SIRICE
Dominique Ranaivoson, ECRITURES
Sadio Soukouna, post-doctorante, IRD, Développement et Sociétés
Amandine Spire, CESSMA
Violaine Tisseau, CNRS, IMAF
Niandou Touré, chercheur associé, CEPED
Anaïs Wion, CNRS, IMAF

Nota : les enseignants-chercheurs sont signalés par leur laboratoire.



IMPRIMÉ EN FRANCE
Achevé d'imprimer en février 2024
chez Messages SAS
111, rue Nicolas-Vauquelin • 31100 Toulouse
Tél. : 05 61 41 24 14 • Fax : 05 61 19 00 43
imprimerie@messages.fr

L'école en mutation

Politiques et dynamiques scolaires en Afrique (années 1940-1980)

Pierre Guidi, Jean-Luc Martineau, Florence Wenzek (dir.)

Cet ouvrage est consacré aux mutations des systèmes scolaires en Afrique entre les années 1940 et 1980 dans le contexte des décolonisations d'abord (Algérie et Côte d'Ivoire), puis celui des constructions nationales (Côte d'Ivoire, Dahomey-Bénin). Les auteurs s'attachent à rendre compte du vécu et des pratiques des acteurs en regard des politiques élaborées par les États et des contraintes de terrain (guerre d'indépendance, révolution post-indépendance, tensions économiques et sociales).

Les contributions témoignent du dynamisme d'une recherche en renouvellement qui s'ancre dans un champ historiographique déjà bien balisé. De même que l'école coloniale échappe au contrôle de son concepteur, l'école devenue rouage des constructions nationales peut prendre des chemins inattendus.

L'ouvrage tente de dépasser la dialectique domination/résistance pour mettre au jour les négociations à l'œuvre dans la confrontation coloniale. Il analyse aussi, dans le prolongement des indépendances, les ambiguïtés des politiques et des pratiques scolaires nationales, les continuités et les ruptures avec les ex-métropoles.



Pierre Guidi (dir.) est historien contemporanéiste, chargé de recherche à l'IRD, membre du CEPED et spécialiste de l'Éthiopie.

Jean-Luc Martineau (dir.) est historien, maître de conférences en histoire contemporaine de l'Afrique subsaharienne à l'Inalco et chercheur au CESSMA.

Florence Wenzek (dir.) est historienne, docteure de l'université Paris-Cité et ATER à l'université Paris-1-Panthéon-Sorbonne.

Collection dirigée par Jean-Luc Martineau

CESSMA
Centre d'études et de recherches sur les sociétés africaines
UMR 243

PUM
Presses
universitaires
du Midi

UNIVERSITÉ TOULOUSE - JEAN JAURÈS
pum.univ-tlse2.fr

CAF 33
ISBN : 978-2-8107-1281-6



9 782810 712816

Prix : 16 €