

L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ?

Education in the French Colonial Empire: an old story?

Unterricht im französischen Kolonialreich: eine alte Geschichte?

La enseñanza en el Imperio colonial francés: ¿historia antigua?

Pascale Barthélemy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2252>

DOI : 10.4000/histoire-education.2252

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 5-28

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Pascale Barthélemy, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2252> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2252

L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ?

Pascale BARTHÉLÉMY

« Ce problème de l'enseignement est sans doute le plus important et le plus complexe de ceux qui sollicitent l'esprit du colonisateur, car il contient plus ou moins en puissance tous les autres, ou il affecte leur solution »¹.

Pour Albert Sarraut, comme pour la majorité de ses contemporains au moment de l'Exposition coloniale internationale de Vincennes en 1931, il ne fait pas de doute que « l'œuvre scolaire »² est à ranger du côté des bienfaits apportés par la métropole dans les territoires sous sa domination. Les débats récents sur le passé colonial de la France, déclenchés, entre autres, par l'article 4 de la loi du 23 février 2005 invitant à reconnaître dans les programmes scolaires « le rôle positif de la présence française outre-mer »³ ont fait ressurgir la question de « la mission civilisatrice » dont l'école républicaine

1 Albert Sarraut, *Grandeur et servitude coloniale*, Paris, Éd. du Sagittaire, 1931, p. 146. L'enseignement est abordé dans le chapitre VI, intitulé « Le Bienfait colonial ». A. Sarraut fut ministre des Colonies de 1920 à 1924, puis en 1932-1933.

2 Les réalisations en matière d'enseignement et la politique sanitaire sont classées dans la plupart des publications officielles sous la rubrique « œuvre sociale ».

3 L'article, désormais abrogé, de cette Loi portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés stipulait : « Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite. Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ». Voir Catherine Coquery-Vidrovitch, *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Marseille, Agone, 2009.

fut le principal fleuron⁴. En octobre 2009, dans le magazine grand public *Historia* intitulé « Colonisation, pour en finir avec la repentance », l'article sur l'enseignement rédigé par Pierre Montagnon mettait l'accent sur le nombre d'écoles créées par les Français, sur des figures célèbres formées à l'école française (Léopold Sédar Senghor ou Ferhat Abbas), sur la généralisation de l'enseignement « d'un bout à l'autre de l'Empire », et sur « l'effort entrepris dans la formation des maîtres »⁵. À l'inverse, multiples sont les témoignages, contemporains de la colonisation puis postérieurs, qui insistent à la fois sur les réalisations médiocres en matière scolaire, et sur les effets potentiellement destructeurs de la scolarisation⁶. L'écrivain tunisien Albert Memmi fut l'un des premiers à l'exprimer à la fin des années 1950 : « Loin de préparer l'adolescent à se prendre totalement en main, l'école établit en son sein une définitive dualité »⁷.

Au regard de l'importance du sujet, les travaux scientifiques traitant spécifiquement de l'enseignement colonial – missionnaire et laïque – dans l'Empire français sont encore peu nombreux. Cependant, les questions éducatives sont présentes dans les ouvrages généraux sur la colonisation comme dans les recherches consacrées aux catégories lettrées au sens large, aux inter-

4 Voir le livre fondateur d'Alice Conklin, *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1885-1930*, Stanford, Stanford University Press, 1997. Dans *Les mots de la colonisation française*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007, elle rappelle, p. 74 : « Alors que l'assimilation des habitants de l'Empire n'a jamais constitué un objectif officiel, les administrateurs coloniaux sont d'accord pour considérer l'expansion de la langue et des institutions françaises comme un vecteur fondamental de diffusion des valeurs, théoriquement universelles, à la base de la civilisation française. La rhétorique impériale, amalgame changeant de principes républicains et de préjugés racistes, a à la fois légitimé l'usage de la force contre les colonisés et critiqué ce recours à la force, au nom de l'héritage révolutionnaire de la France ». Voir également Dino Costantini, *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*, Paris, La Découverte, 2008.

5 Ancien légionnaire, officier pendant la guerre d'Algérie et auteur d'un certain nombre d'ouvrages à caractère historique à la gloire de l'Empire et de l'armée française, Pierre Montagnon a récemment dirigé un *Dictionnaire de la colonisation*, Paris, Pygmalion, 2010.

6 Albert Memmi, *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard, 1985 (1^{re} éd. 1957), notamment p. 122-134 ; Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 2000 (1^{re} éd. 1961) ; Fodéba Keita, *Le maître d'école*, Paris, Seghers, 1952 ; Alfred Yambangba Sawadogo, *L'école de mon village : 1936-1938*, Paris, L'Harmattan, 2002 ; Samba Gadjogo, *École blanche, Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1990 ; Ahmed Ghouati, *École et imaginaire dans l'Algérie coloniale*, Paris, L'Harmattan, 2009.

7 A. Memmi, « Portrait du colonisé », *Esprit*, 1957, p. 790-833.

médiatrices de la colonisation, voire aux mobilisations politiques, tant les liens furent étroits entre scolarisation et contestation de la domination française⁸.

Depuis l'accès à l'indépendance des différents territoires colonisés, les connaissances se sont accumulées, d'abord sur les politiques scolaires et les systèmes d'enseignement, puis sur les relations entre les sociétés locales et l'école coloniale, sur les enjeux sociaux, culturels et politiques liés à la scolarisation, sur le devenir des anciens élèves. Ces travaux ont cependant trouvé peu d'écho auprès des spécialistes de l'histoire de l'éducation en métropole⁹. Et pourtant, à l'apogée de la colonisation, Albert Sarraut n'hésite pas à rappeler la simultanéité entre développement de l'école républicaine et expansion coloniale : « L'époque de Jules Ferry, le colonisateur, est aussi celle de Jules Ferry, l'apôtre de l'école laïque »¹⁰. Dans ses trente-deux années d'existence, la revue *Histoire de l'éducation* a consacré seulement quatre articles aux questions scolaires dans les colonies, dont deux portent sur l'Empire britannique et l'un sur la formation en métropole¹¹, aucun n'étant directement consacré à l'étude d'un exemple d'enseignement sur le terrain. Ce numéro constitue donc une étape importante, qui rassemble quelques-unes des communications présentées lors du colloque international « Enseignement

8 Cette remarque ne signifie évidemment pas que seules les populations passées par l'école coloniale ont participé à la lutte contre le pouvoir colonial, mais force est de constater qu'elles constituèrent, précocement dans certains territoires comme l'Indochine ou le Sénégal, des groupes contestataires.

9 *Le guide du chercheur sur l'histoire de l'enseignement et de l'éducation* dirigé par Thérèse Charmasson (Paris, INRP/Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006) mentionne deux titres pour l'enseignement outre-mer (p. 70) : Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, et Jacqueline Ravelomanana-Randrianjafinimanana, *Histoire de l'éducation des jeunes filles malgaches du XV^e au début du XX^e siècle*, Antananarivo, Antso, 1996. Les archives conservées au Centre des archives d'outre-mer à Aix-en-Provence (CAOM) sont en revanche présentées de façon détaillée. Les sources ne manquent pas, en effet, pour écrire cette histoire de l'enseignement colonial. Elles se répartissent entre la France et les anciens territoires colonisés : CAOM, Archives nationales du Sénégal, Archives vietnamiennes, Archives du ministère des Affaires étrangères (Nantes et La Courneuve) ; sources imprimées nombreuses, dont les publications officielles des différents gouvernements généraux (par exemple les annuaires statistiques), des revues et bulletins pédagogiques, des manuels scolaires, sans compter les témoignages publiés et les sources orales.

10 A. Sarraut, *Grandeur et servitude coloniale...*, *op. cit.*, p. 149.

11 Yves Gaulupeau, « Les manuels scolaires par l'image », *Histoire de l'éducation*, n° 58, n° spécial, Alain Choppin (dir.), *Manuels scolaires, États et sociétés. XIX^e-XX^e siècles*, mai 1993, p. 103-135 ; Joyce Goodman, « Des enseignantes du secondaire dans l'Empire britannique », *Histoire de l'éducation*, n° 98, n° spécial, Mineke Van Essen et Rebecca Rogers, *Les enseignantes. Formations, identités, représentations (XIX^e-XX^e siècles)*, mai 2003, p. 109-135 ; Ola Uduku, « Architecture scolaire et éducation en Afrique anglophone, XIX^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, n° 102, mai 2004, p. 247-266 ; Pierre Singaravelou, « L'enseignement supérieur colonial », *Histoire de l'éducation*, n° 122, n° spécial *L'enseignement supérieur. Bilan et perspectives historiographiques*, avril-juin 2009, p. 71-92.

et colonisation dans l'Empire français, une histoire connectée ? », organisé à Lyon en septembre 2009¹².

L'objectif était ambitieux, du fait de la diversité des situations à l'échelle d'un Empire de dix millions de kilomètres carrés à son apogée dans les années 1930¹³ ; du fait de la durée de la présence française effective dans ces territoires, qui interdit de parler d'un système d'enseignement organisé une fois pour toutes ; du fait de la gestion différenciée du secteur éducatif en fonction du statut des divers territoires¹⁴ ; du fait des multiples statuts des populations à l'intérieur même de chaque territoire ; et enfin, classiquement, du fait de la difficulté à approcher les pratiques dans les classes. Ce numéro est donc loin d'être exhaustif et n'aborde que quelques-uns des aspects du sujet. Centré sur la situation de l'enseignement en Afrique (Afrique occidentale française et Madagascar), il propose également un article sur la Nouvelle-Calédonie. Mais il laisse de côté d'importants espaces colonisés (le Maghreb, l'Indochine ou les Antilles¹⁵), traite peu de l'enseignement missionnaire et n'aborde pas l'enseignement pour Européens dans les colonies. Les articles rassemblés posent cependant des questions transversales, tant sur la politique scolaire coloniale que sur ses effets sur les populations locales. L'ambition est, en faisant connaître des travaux réalisés depuis le début des années 2000, d'identifier les linéaments d'un champ en expansion, qui s'intéresse davantage qu'auparavant aux acteurs et aux actrices de l'enseignement, colonisateurs comme colonisés, et de montrer aussi l'écart qui peut exister entre les sources disponibles pour écrire l'histoire de l'éducation en métropole et celles que l'on peut trouver dans les anciennes colonies. Afin de mettre en perspective ces différentes questions, cette introduction est l'occasion de revenir sur les modalités d'écriture de cette histoire de l'enseignement dans les colonies françaises.

12 Ce colloque international s'est déroulé les 30 septembre, 1^{er} et 2 octobre 2009 à l'École normale supérieure de Lyon, à l'INRP et à l'IUFM de Lyon.

13 Pascale Bezançon souligne la diversité de situation à l'intérieur même des cinq entités qui composent l'Indochine : Annam, Cambodge, Cochinchine, Laos et Tonkin. Elle précise que l'enseignement traditionnel fut conservé au Laos et au Cambodge mais supprimé au Vietnam (Annam, Cochinchine et Tonkin). Pascale Bezançon, *Une colonisation éducatrice, l'expérience indochinoise*, Paris, L'Harmattan, 2002.

14 L'enseignement en Algérie est géré par le ministère de l'Intérieur pour les Européens, par le ministère de la Guerre pour les indigènes ; celui des protectorats par le ministère des Affaires étrangères ; celui des colonies par le ministère des Colonies.

15 Voir Sylvère Farraudière, *L'école aux Antilles françaises. Le rendez-vous manqué de la démocratie*, Paris, L'Harmattan, 2007.

I – Acquis et zones d'ombre d'un champ historiographique : de l'époque coloniale aux années 1990

Si les premiers travaux sur les questions scolaires remontent à l'époque coloniale elle-même et constituent donc des sources pour l'historien, l'indépendance de l'Indochine en 1954 puis celle des territoires d'Afrique entre 1958 et 1962 marquent un premier tournant. Jusque dans les années 1990, quelques chercheurs, assez isolés et souvent plus nombreux dans les anciennes colonies qu'en France, ont abordé ces questions.

1 – Le « moment colonial »¹⁶ : le temps des débats et des statistiques

Dès la fin du XIX^e siècle, alors que les entreprises de conquête sont en voie d'achèvement, les premières grandes synthèses sur l'enseignement colonial sont produites par les autorités métropolitaines et coloniales à l'occasion, notamment, des congrès coloniaux internationaux, dont le premier se tient en 1889 à Paris¹⁷. Ces documents montrent que la politique scolaire à mettre en œuvre dans les différents territoires fait débat. La question centrale est celle de « l'adaptation » de l'enseignement au degré d'évolution estimé des populations et de la diffusion du système scolaire métropolitain outre-mer. Le poids démographique des Européens en Algérie par exemple, comme l'existence d'une tradition éducative locale plus ou moins importante, produisent des tensions. En Indochine, entre 1860 et 1917, les autorités françaises furent à la recherche du type d'enseignement à privilégier. Confrontées aux traditions éducatives différentes du Cambodge/Laos et du Vietnam, elles ont longuement débattu : fallait-il mettre en place une cohabitation réservant le système métropolitain à une élite et préservant des systèmes locaux ? Fallait-il tenter une symbiose ? En 1900, le congrès international de sociologie coloniale, organisé dans le cadre de l'Exposition universelle tenue cette année-là, donne lieu à un rapport sur « La condition morale des indigènes » qui souligne la nécessité d'adapter l'enseignement aux différentes sociétés autochtones¹⁸. En pleine Première

16 L'expression est empruntée à Romain Bertrand, « Les sciences sociales et le moment colonial : de la problématique de la domination coloniale à celle de l'hégémonie impériale », *Questions de recherche*, n° 18, 2006 (disponible en ligne à l'adresse : <www.ceri-sciencespo.com/publica/question/qdr18.pdf>).

17 *Congrès colonial international de Paris*, Paris, Éd. Chalamel, 1889. Voir A. Léon, *op. cit.*, p. 45 sq.

18 *Congrès international de sociologie coloniale. Rapports et procès-verbaux des séances*, Paris, A. Rousseau, 1901.

Guerre mondiale, le livre de Georges Hardy, *Une conquête morale*¹⁹, est un véritable plaidoyer pour l'adaptation de l'enseignement aux populations africaines. Inspecteur général de l'enseignement en AOF de 1912 à 1919, il affirme :

« Nous ne tenons pas – on ne saurait trop le préciser – à ce que l'école s'oppose au village et apparaisse aux habitants comme une importation ; nous voulons l'insinuer dans les cœurs indigènes, la faire admettre comme une vieille institution à peine transformée »²⁰.

La nécessité de l'adaptation au milieu local fait globalement consensus, malgré des différences entre les territoires, et l'assimilation complète des programmes et des diplômes des colonies à ceux de la métropole est renvoyée à un avenir lointain²¹. En 1931, lors du congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer, organisé en parallèle à l'Exposition coloniale internationale de Vincennes et consacré à nouveau au thème de « l'adaptation »²², Georges Hardy est rapporteur général. Durant ces rencontres, il tient, en tant que chef du cabinet du ministre de l'Instruction publique, un discours explicite²³ :

« La France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'Européens [...] Faites que chaque enfant né sous votre drapeau tout en restant homme de son continent, de son île, de sa nature soit un vrai Français de langue, d'esprit, de vocation ! »²⁴.

19 G. Hardy (1884-1972) est par la suite directeur de l'enseignement du Protectorat marocain de 1919 à 1925, directeur de l'École coloniale de 1926 à 1940 puis recteur de l'académie d'Alger.

20 G. Hardy, *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, A. Colin, 1917, p. 203-204 dans la réédition par L'Harmattan en 2005.

21 Les études sur l'enseignement colonial se sont longtemps focalisées sur le couple association/assimilation, l'association renvoyant plutôt aux traditions d'administration britannique, censées être plus respectueuses des cultures locales, l'assimilation à l'universalisme français. Ces débats sont aujourd'hui dépassés par une historiographie qui travaille sur l'articulation entre les deux « modèles ».

22 *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies*, congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer, Paris, H. Didier, 1932. Ce congrès rassemble des membres des directions générales de l'Instruction publique de chaque colonie. Dans le discours d'ouverture, il est demandé à chaque participant de montrer en quoi, dans son territoire, il a su prendre la mesure des attentes populaires locales. Plus qu'un bilan de l'action coloniale, c'est une étude des méthodes de colonisation qui est proposée : « En quoi cette organisation diffère de l'enseignement métropolitain et par quelles modifications, par quelles réformes, par quelles techniques nouvelles sa réglementation, ses programmes, son statut pédagogique se sont déjà mis ou peuvent se mettre encore mieux en harmonie avec les mœurs et l'état social des populations », cité par P. Bezançon, *op. cit.*, p. 228.

23 *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies...*, *op. cit.*

24 Cité par Denise Bouche, « Autrefois notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'études africaines*, 1968, vol. 8, n° 29, p. 110-122, p. 120.

Tous les rapports et travaux produits pendant l'entre-deux-guerres « établissent une justification « à chaud » de l'action culturelle française » et proposent des analyses généralement positives. La politique scolaire est présentée comme ayant été mise en place de façon linéaire, suivant « une évolution logique et constante »²⁵ et, à grand renfort de tableaux statistiques, les autorités scolaires entendent prouver l'effort consenti. En témoigne, en 1924, le fascicule rédigé par l'inspecteur de l'académie de Paris Paul Crouzet sur la situation de l'enseignement à l'échelle de l'Empire²⁶. Il exclut l'Algérie, « qui a depuis longtemps sa place dans le tableau de l'enseignement français », les protectorats de Tunisie et du Maroc ainsi que le mandat de Syrie, mais recense, par territoire, le nombre d'écoles, d'élèves, d'enseignants et le budget affecté à l'enseignement indigène²⁷. Il distingue les colonies qui ne sont dotées que d'un enseignement primaire (AEF, Cameroun, Togo, Côte des Somalies, Saint-Pierre et Miquelon, les établissements français d'Océanie) de celles qui possèdent un enseignement plus diversifié (Martinique, Guadeloupe, Guyane, Réunion, Madagascar, AOF, Indochine et Inde française). Très régulièrement, dans les années 1930, les annuaires statistiques publiés par territoire actualisent ces données.

L'arrivée au pouvoir du gouvernement de Front populaire s'accompagne cependant d'une inflexion dans le rapport des autorités coloniales à la question scolaire. En 1937, se tient à Paris le congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux. L'objectif n'est plus tant de compter le nombre d'écoles et de discuter des contenus pédagogiques que d'approcher la dimension « morale » de l'entreprise et de produire « une sorte de résumé de l'action colonisatrice sur des esprits neufs »²⁸. Nouveauté considérable, la parole est donnée à des Africains (Fily Dabo Sissoko et Léopold Sedar Senghor), à des personnalités comme l'ethnologue Denise Paulme, et une place non négligeable est faite à l'enseignement féminin. Les contributions, dans l'ensemble assez courtes, abordent des sujets variés qui concernent aussi bien la situation

25 P. Bezançon, *op. cit.*, p. 8.

26 Paul Crouzet, inspecteur de l'académie de Paris, inspecteur-conseil de l'Instruction publique au ministère des Colonies, *L'enseignement dans les colonies françaises depuis la guerre*, extrait de *La Revue universitaire*, 15 avril 1924, A. Colin, p. 1.

27 Le terme, employé sans guillemets, désigne les populations locales sans la connotation péjorative qui lui était associée à l'époque coloniale.

28 *Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux*, 26-27-28 septembre 1937, Paris, Protat, 1938, p. 6.

des femmes ou l'enseignement agricole que les relations que les Noirs entretiennent avec la culture²⁹.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les questions éducatives font l'objet de développements dans les publications plus générales sur la colonisation³⁰, tandis que des écrivains et des hommes politiques qui ont voyagé dans l'Empire, intègrent dans leurs récits les questions scolaires : Emmanuel Mounier ou Maurice Genevoix en sont des exemples pour l'AOF³¹. À cette époque, la fonction politique de domination par l'école est assumée par les autorités coloniales, mais elle se double d'une volonté culturelle de transformation et de modernisation des sociétés locales³².

La fin des années 1950 marque un tournant. En Indochine comme en AOF, dans un contexte de mobilisation politique contre la domination coloniale, des auteurs indigènes publient des articles qui mettent en question à la fois la pauvreté des réalisations en matière d'infrastructures et les effets culturellement dévastateurs de « l'école des Blancs ». La revue *Présence africaine* ouvre ses colonnes au Guinéen Ray Autra et à l'Ivoirien Bernard Dadié. La revue *Tam-Tam*, bulletin mensuel des étudiants catholiques africains en métropole, créé en 1952, consacre en 1955 un numéro de près de cent pages à la scolarisation en Afrique noire³³. En Algérie, les étudiants musulmans impulsent une contestation au sein de l'université d'Alger, alors que les autorités françaises font montre d'une volonté d'accélérer le processus de scolarisation en créant des centres sociaux éducatifs. Ces derniers assurent une instruction rudimentaire des enfants, des adolescents et des adultes, mais sont progressivement

29 Les articles traitent, par exemple, de « l'évolution de la femme indigène par l'école française », « l'évolution de la vie conjugale en Guinée française », « l'éducation agricole rurale et africaine », « la situation juridique de la femme indigène dans la boucle du Niger », « l'enseignement chez les nomades du cercle de Goundam », « les Noirs et la culture », « la prétendue paresse du Noir d'Afrique », « l'enseignement et l'évolution sociale de Madagascar », « l'évolution de l'instruction publique en pays annamite », « l'instruction publique à la Réunion », « l'enseignement en Guyane », « l'évolution culturelle du peuple guadeloupéen ».

30 Voir, par exemple, Jacques Richard-Molard *Afrique occidentale française*, Paris, Berger-Levrault, 1956 (1^{re} éd. 1949).

31 Emmanuel Mounier, *L'éveil de l'Afrique noire*, Paris, Petite Renaissance, 2007 (1^{re} éd. 1948) ; Maurice Genevoix, *Afrique blanche, Afrique noire*, Paris, Éd. Grandvaux, 2003 (1^{re} éd. 1949).

32 Cette question de la modernité et de la modernisation a fait l'objet d'une abondante historiographie. Voir Frederick Cooper, *Le colonialisme en question. Théorie, connaissance, histoire*, Payot, 2010.

33 Claude Tardits, « Réflexions sur le problème de la scolarisation des filles au Dahomey », *Cahiers d'études africaines*, 1962, vol. III, n° 10, p. 266-281 ; Bernard Dadié, « Problème de l'enseignement en Afrique noire. Misère de l'enseignement en AOF », *Présence africaine*, n° 11, déc. 1956-janv. 1957, p. 57-70 ; Ray Autra, « Historique de l'enseignement en AOF », *Présence africaine* n° 6, février-mars 1956, p. 68-86 ; « La scolarisation en Afrique », *Tam-Tam*, 4^e année, mars-mai 1955.

soupçonnés de nourrir des sentiments anti-français³⁴. Du côté des anciens colonisés, le temps des bilans est venu, qui se prolonge au lendemain de l'indépendance politique par des publications comme celle d'Abdou Moumouni en 1963 : bilan statistique de l'action scolaire française, *L'éducation en Afrique* est aussi une dénonciation virulente de la scolarisation telle qu'elle fut mise en œuvre dans les colonies³⁵.

2 – Des années 1960 aux années 1990 : la phase d'accumulation

Au lendemain des indépendances, dans le cadre d'une historiographie qui se construit par « aires culturelles »³⁶, des travaux importants sont réalisés par des historiennes françaises. Pionnière, Yvonne Turin publie un ouvrage très dense sur l'enseignement en Algérie aux premiers temps de la colonisation³⁷. Denise Bouche écrit ses premiers articles à la fin des années 1960³⁸ puis, en 1975, sa thèse d'État sur l'enseignement français en Afrique occidentale française³⁹. La même année, Fanny Colonna fait paraître son livre sur les instituteurs formés à l'école normale de Bouzareah, en Algérie⁴⁰. Aux États-Unis, Peggy Sabatier travaille sur la première école normale d'instituteurs africains, l'école William Ponty⁴¹, et Gail P. Kelly consacre son doctorat aux écoles franco-vietnamiennes⁴². Dans les années 1980, plusieurs thèses sont soutenues dans les universités des pays anciennement colonisés ou dans les universités

34 James Lesueur, *The Uncivil War: Intellectuals and identity politics during the Decolonization of Algeria*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 2001, p. 55-86.

35 Abdou Moumouni, *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence africaine, 1998 (1^{re} éd. 1963).

36 Voir Sophie Dulucq et Colette Zytnicki, *Décoloniser l'histoire ? De « l'histoire coloniale » aux histoires nationales en Amérique latine et en Afrique (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Société française d'histoire d'Outre-mer, 2003.

37 Yvonne Turin, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. Écoles, médecines, religion, 1830-1880*, Paris, Maspero, 1971.

38 D. Bouche, art. cit.

39 D. Bouche, *L'Enseignement dans les territoires français d'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, thèse de doctorat, université Paris I, Lille, Atelier de reproduction des thèses de l'université de Lille III, 1975.

40 Fanny Colonna, *Instituteurs algériens, 1883-1939*, Paris, Presses de la FNSP, 1975.

41 Peggy Sabatier, *Educating a Colonial Elite. The William Ponty School and its Graduates*, Ph.D. de l'université de Chicago, 1977.

42 Il s'agit en fait d'un doctorat en philosophie de l'éducation : Gail P. Kelly, *Franco-vietnamese schools, 1918-1938*, Ph.D., University of Wisconsin-Madison, 1975. Voir également Philip Geoffrey Altbach et Gail P. Kelly, *Education and Colonialism*, New York, Longman, 1978.

françaises, consacrées le plus souvent à un pays particulier⁴³. Se développent aussi les recherches sur le rôle des congrégations, notamment féminines, dans l'éducation outre-mer⁴⁴.

Ces travaux proposent un certain nombre d'analyses fondamentales, que les recherches ultérieures ont approfondies et nuancées sans les remettre en cause. Tout en travaillant sur les discours, sur l'institution scolaire, sur les programmes et les manuels d'enseignement, sur les principes qui ont guidé la politique française, aussi bien missionnaire que publique – à destination des garçons surtout, mais D. Bouche aborde déjà l'enseignement des filles –, les auteurs s'intéressent aussi à la dimension sociale de l'entreprise. Ils démontrent le caractère pionnier de l'enseignement missionnaire, décrivent le développement des écoles gouvernementales et la coexistence, dans tous les territoires, d'un enseignement européen et d'un enseignement indigène. Ils établissent des taux de scolarisation globalement très faibles pour les indigènes (aucun n'est supérieur à 25 % à la veille des indépendances ; le taux moyen pour l'AOF est de 10 % en 1957, de 15 % en Algérie) et permettent d'identifier un enseignement primaire de base destiné à la majorité des populations, un enseignement primaire supérieur et un enseignement professionnel dispensé dans des écoles normales ou commerciales, quelques très rares filières secondaires et universitaires. Ils démontrent que, nulle part dans l'Empire français, l'école ne fut gratuite et obligatoire pour les populations locales⁴⁵. Le contenu des enseignements est analysé et l'accent mis sur le caractère pratique et utilitaire de l'éducation du plus grand nombre, et ce jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. En effet, après 1945, les diplômés sont partout alignés sur ceux de la métropole. Cette période décisive, qui vit

43 Voir la thèse de Bertin Agbobly-Atayi, *L'enseignement français au Sud Togo dans l'entre-deux-guerres : scolarisation et perspectives socio-politiques, 1919-1939*, thèse de doctorat, université Paris I, 1973 et celle de Coffi Bellarmin Codo, *La Presse dahoméenne face aux aspirations des « évolués » : La voix du Dahomey, 1927-1957*, thèse de doctorat, université Paris VII, 1978, qui, centrée sur les élites dahoméennes, traite abondamment de l'école. Paul Yao Akoto, *Chroniques ivoiriennes : cent ans d'enseignement en Côte d'Ivoire*, Abidjan/Paris, NEA/Nathan, 1987.

44 Voir Rebecca Rogers, « L'éducation des filles. Un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, numéro spécial, Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Rebecca Rogers (dir.), « L'éducation des filles. XVIII^e-XXI^e siècles. Hommage à Françoise Mayeur », septembre 2007, p. 37-79. Sans surprise, les travaux d'histoire missionnaire abordent les questions éducatives : voir Joseph-Roger de Benoist, *Église et pouvoir colonial au Soudan français (1885-1945). Administrateurs et missionnaires dans la Boucle du Niger*, Paris, Karthala, 1987 et, plus récemment, Claude Prudhomme, *Missions chrétiennes et colonisation XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Le Cerf, 2004.

45 En AOF, les infrastructures scolaires sont construites grâce aux budgets des différents territoires, alimentés par l'impôt depuis l'instauration de la loi de finances de 1900 qui impose l'autofinancement aux colonies.

se multiplier les mobilisations politiques et les réformes, est encore peu étudiée, d'où l'intérêt des mémoires personnels publiés en 1990 par l'ancien recteur Jean Capelle⁴⁶.

Cette historiographie permet à D. Bouche, dans son *Histoire de la colonisation française*, et à Antoine Léon, chercheur en sciences de l'éducation, de produire les premières synthèses en 1991. Si le second s'intéresse essentiellement à l'élaboration des doctrines pédagogiques lors des expositions coloniales et traite surtout de l'Algérie (sans connaître cependant les travaux d'Y. Turin), ne consacrant que quelques pages à l'Indochine et à l'Afrique subsaharienne, la première décline la situation de l'enseignement dans les différentes parties de l'Empire⁴⁷.

La situation algérienne apparaît à plusieurs titres originale du fait de la coexistence d'un enseignement indigène ou franco-musulman avec un enseignement européen identique à celui de la métropole (un lycée fut créé à Alger en 1835, une université ouvrit en 1909, en pratique réservée aux Européens) ; du fait aussi de la précocité de l'instauration de l'enseignement arabe-français, comme on l'intitule à l'époque. Ailleurs dans l'Empire, les différences portent sur le choix des langues d'enseignement (langues locales à Madagascar ou en Indochine à l'école élémentaire, langue française en AOF), sur le poids des écoles missionnaires (très importantes à Madagascar), sur le statut des diplômés (l'université de Hanoï délivre à quelques étudiants indochinois des diplômes équivalents à ceux de la métropole, tandis qu'en AOF les diplômés n'ont de valeur que sur place) et sur le développement de l'enseignement secondaire : les enfants de l'élite indochinoise ont, par exemple, accès aux lycées d'Hanoi, de Saïgon, de Phnom Penh à partir de 1935. La connaissance de l'enseignement colonial en Indochine est complétée par les travaux de Trinh Van Thao, qui se concentre surtout sur les revendications de l'élite scolarisée⁴⁸. Sur l'Algérie, les études précoces d'Yvonne Turin et de Fanny Colonna ont fait peu d'émules, à part quelques thèses restées inédites et un

46 Jean Capelle, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala, 1990.

47 D. Bouche, *Histoire de la colonisation française*, p. 243-273.

48 Trinh Van Thao, *L'école française en Indochine*, Paris, Karthala, 1995.

recueil de souvenirs publié en 1981⁴⁹. À l'aube du nouveau siècle, cependant, Malaika Belkaïd aborde sous l'angle biographique l'expérience de huit normales algériennes⁵⁰.

C'est en 1997 que l'historienne américaine Alice Conklin reprend le dossier de la « mission civilisatrice » et propose un livre devenu une référence sur l'évolution diachronique de cette notion. Elle s'intéresse à la façon dont les administrateurs coloniaux se sont emparés de ce projet entre 1885 et 1930 et s'interroge sur ce que recouvrent les termes « d'association » ou de « mise en valeur ».

À la fin des années 1990, on dispose donc d'un ensemble de travaux consacrés à des espaces variés et de quelques synthèses, essentiellement mais non exclusivement centrées sur les discours et la politique scolaire « vue d'en haut ».

II – Depuis les années 2000 : un champ historiographique en expansion

Les recherches récentes se sont déployées dans des directions diverses, tant sur le plan thématique que géographique. Elles s'orientent vers une histoire plus sociale, approfondissent la question de l'enseignement féminin, retravaillent les liens entre école et politique, interrogent les grandes ruptures chronologiques et reconsidèrent la question de la spécificité coloniale.

1 – L'accent mis sur les acteurs et les actrices de l'enseignement

Plusieurs contributions de ce numéro accordent une place importante aux populations colonisées mais aussi aux missionnaires, aux instituteurs républicains, aux responsables coloniaux et métropolitains de la politique scolaire. L'intérêt pour ces acteurs, pour les débats auxquels ils contribuent, pour l'ana-

49 Abdelhafid Khellout, *Pour ou contre l'école ? Approche socioculturelle du problème de l'enseignement en milieu rural algérien*, thèse, Institut de psychologie, université de Constantine, 1979 ; Abderrahim Sekfali, *Les maîtres des écoles primaires de l'enseignement public dans le Constantinois (1890-1939)*, thèse de doctorat, université d'Aix-en-Provence, 1993 ; *1830-1962. Des enseignants d'Algérie se souviennent de ce qu'y fut l'enseignement primaire, présenté par l'amicale des anciens instituteurs et instructeurs d'Algérie et le cercle algérieniste*, Toulouse, Privat, 1981.

50 Malika Lemdani Belkaïd, *Normaliennes en Algérie*, Paris, L'Harmattan, 1998. Elle poursuit son interrogation sur l'expérience que fut l'école normale en Algérie dans des travaux ultérieurs : *Transhumer entre les cultures. Récit et travail autobiographique*, Paris, L'Harmattan, 2004.

lyse des mécanismes d'incorporation et de différenciation produits par l'école coloniale n'est pas nouveau mais s'est développé ces dernières années⁵¹.

En 2003, dans un numéro des *Cahiers d'études africaines* consacré aux « Enseignements » en Afrique, Marie-France Lange insistait sur l'apport de la sociologie de l'éducation aux recherches historiques⁵². Les concepts de champ, de stratégies, d'acteurs sont devenus familiers des historiens, qui les réinvestissent dans l'analyse de la situation coloniale. L'influence des *Subaltern Studies*, dont les premiers travaux ont contribué à valoriser une histoire « vue d'en bas », a joué un rôle⁵³. Plusieurs historiens s'intéressent particulièrement à l'*agency*⁵⁴ des populations (sans employer systématiquement le terme), à la confrontation – d'autres diraient la « rencontre » – coloniale en milieu scolaire. Les parcours et les expériences scolaires des hommes et femmes colonisés sont reconstitués – parfois au travers d'une prosopographie – et, plus timidement, ceux des enseignantes et des enseignants français. Dans ces travaux, le recours à l'histoire orale s'impose comme une méthode légitime pour pallier les lacunes des sources écrites et accéder aux trajectoires individuelles. Ainsi, Pierre Vermeren a consacré sa thèse aux différentes générations d'élites marocaines et tunisiennes sur la longue durée⁵⁵ ; Marie Salaün à l'éducation en Nouvelle-Calédonie⁵⁶ ; Jean-Hervé Jézéquel et Pascale Barthélémy aux instituteurs, sages-femmes et institutrices africains en Afrique occidentale

51 Voir Frederick Cooper, « Divergences et convergences : vers une relecture de l'histoire coloniale africaine » in Mamadou Diouf (dir.), *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris, Karthala, 1999, p. 433-82, traduction d'un article paru en 1994 dans *The American Historical Review*, vol. 99, n° 5, p. 1516-1545.

52 Marie-France Lange, « introduction », dans « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, 2003, p. 7-17. Voir aussi les activités et publications de l'Association de recherche sur l'éducation et les savoirs (ARES).

53 Les *Subaltern Studies*, mouvement historiographique lancé simultanément par des chercheurs indiens et britanniques à la fin des années 1970 et inspiré par les *Cahiers de prison* de Gramsci, sont nées de la volonté de rétablir le peuple comme sujet de sa propre histoire. La relecture des archives coloniales britanniques a permis de faire émerger les « sujets autonomes subalternes » et d'aller à l'encontre d'une historiographie auparavant centrée sur le rôle des élites indiennes nationalistes. Le premier numéro de la revue *Subaltern Studies* est paru en 1982. Voir Jacques Pouchepadass, « Les *Subaltern Studies* ou la critique postcoloniale de la modernité », *L'Homme*, n° 156, 2000, p. 161-186 et Isabelle Merle « Les *Subaltern Studies*. Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale », *Genèses*, 56, septembre 2004, p. 131-147.

54 Ce terme – difficilement traduisible en français – renvoie à la capacité d'initiative réelle des individus dans le cadre d'un système de domination. Il a beaucoup servi dans les travaux d'histoire des femmes.

55 Pierre Vermeren, *École, élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XX^e siècle*, Rabat, Alizés, 2002.

56 Marie Salaün, *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

française⁵⁷ ; Céline Badiane-Labrune a reconstitué des parcours de scolarisation en Casamance (Sénégal)⁵⁸. Plus récente encore, la thèse de Simon Duteil est une prosopographie des enseignants français à Madagascar⁵⁹. Dans le présent numéro, ce dernier retrace le parcours de l'instituteur Sosthène Penot, des écoles du Loiret jusqu'à ses responsabilités de directeur de l'école Le Myre-de-Villers, école normale et administrative formant les auxiliaires colonisés dont avaient besoin les Français à Madagascar. Le chantier concernant les enseignantes et les enseignants français dans les différentes colonies reste cependant à défricher. Si on dispose de quelques études biographiques⁶⁰, d'éléments intéressants dans des travaux généraux comme ceux de Claudine Robert-Guiard sur les Européennes en Algérie⁶¹, un travail de plus grande ampleur est à produire sur cette population, sur les relations entre enseignants et élèves, sur la façon dont ils et elles ont exercé leurs fonctions et sur leur circulation au sein de l'Empire⁶².

Cette approche est en partie mise en œuvre dans les travaux sur l'espace méditerranéen, dont il faut noter le développement récent, par exemple

-
- 57 Jean-Hervé Jézéquel, *Les mangeurs de craies. Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'École normale William Ponty (1900-1960)*, thèse d'histoire de l'EHESS, 2002 ; « Grammaire de la distinction coloniale. L'organisation des cadres de l'enseignement en Afrique occidentale française (1903-fin des années trente) », in « La parole est aux indigènes », *Genèses*, n° 69, 2007, p. 4-25 ; Pascale Barthélémy, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010. À titre de comparaison, voir sur le Congo belge Charles Tshimanga, *Jeunesse, formation et société au Congo-Kinshasa, 1890-1960*, Paris, L'Harmattan, 2000 et, sur les colonies anglaises, Hélène Charton, *La genèse ambiguë de l'élite kenyane. Origines, formations et intégration de 1945 à l'indépendance*, thèse de doctorat, université Paris VII, 2002 ; Carol Sicherman, *Becoming an African University, Makerere 1922-2000*, Trenton, African World Press, 2005.
- 58 Céline Labrune-Badiane, *Processus de scolarisation en Casamance (Sénégal) : Rythmes et logiques (1860-1960)*, thèse de doctorat, université Paris VII, 2008.
- 59 Simon Duteil, *Enseignants coloniaux à Madagascar, 1896-1960*, thèse de doctorat, université du Havre, 2009.
- 60 Francis Arzalier, *Jean Nicoli, un instituteur républicain de la colonie à la résistance (1925-1943)*, Bamako, Éd. Doniya, 2000 ; Pascale Barthélémy, « Nanan du plaisir, Germaine Le Goff (1891-1986), première directrice de l'École normale de jeunes filles de l'AOF », in Chantal Chanson-Jabeur et Odile Goerg (éd.), « *Mama Africa* » *Hommage à Catherine Coquery-Vidrovitch*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 275-300 ; Simon Duteil, « Partir et travailler dans le domaine colonial français. Enseignantes métropolitaines et réunionnaises à Madagascar (1896-1920) », in Amandine Lauro (dir.), « Colonialismes », *Sextant*, n° 25, 2008, p. 141-155.
- 61 Claudine Robert-Guiard, *Des Européennes en situation coloniale. Algérie 1830-1939*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, coll. « Le temps de l'histoire », 2009.
- 62 Rebecca Rogers termine une biographie sur Eugénie Allix Luce, institutrice française qui a créé la première école pour jeunes filles musulmanes à Alger en 1845 ; Carin Eizlini achève une thèse à l'université Paris-Descartes sur les acteurs de l'enseignement colonial en AOF.

sur l'enseignement missionnaire et l'Alliance israélite universelle (AIU)⁶³. Cette dernière, fondée en 1860, a largement essaimé en Méditerranée ; en 1914, ses 183 écoles fonctionnent de Tétouan (Maroc) à Téhéran et accueillent 43 700 écoliers. Les recherches se sont multipliées à partir des archives très riches de l'AIU, y compris sur les enseignantes⁶⁴. Cette historiographie de l'enseignement juif rencontre depuis peu l'historiographie missionnaire, mais le dialogue est encore à construire avec les spécialistes de l'histoire de l'éducation. Les travaux sont en effet rares qui combinent l'étude de l'action missionnaire avec celle de l'État français, comme l'a récemment fait remarquer Honoré Ouédraogo dans sa thèse sur l'enseignement en Haute-Volta⁶⁵. Le numéro en préparation pour la revue *Histoire et missions chrétiennes*, coordonné par l'historienne de l'éducation Sarah Curtis, sera un pas de plus vers le décloisonnement des champs de recherche. En effet, l'enseignement missionnaire intéresse de plus en plus ceux qui travaillent sur les rapports entre métropole et empire. James P. Daughton intègre ainsi la dimension religieuse à une compréhension de la mission civilisatrice républicaine en examinant, en particulier, l'action des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny à Tahiti et dans les Îles Marquises⁶⁶. Les recherches sont aussi plus nombreuses sur l'enseignement musulman. Louis Brenner propose une étude de longue durée sur l'enseignement coranique au Soudan français, devenu Mali en 1960,

63 Patrick Cabanel (dir.), *Une France en Méditerranée. Écoles, langue et culture françaises, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Creaphis, 2006 ; Jérôme Bocquet (dir.), *L'enseignement français en Méditerranée. Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010 ; le dossier « Islam et éducation au temps des réformes. Systèmes scolaires et enjeux de l'enseignement au Proche-Orient et en Afrique du Nord aux XIX^e et XX^e siècles », *Cahiers de la Méditerranée*, n° 75, décembre 2007. Voir aussi Frédéric Abecassis, *L'enseignement étranger en Égypte et les élites locales (1920-1960). Francophonie et identités nationales*, thèse de doctorat, université de Provence, 2000 ; Chantal Verdeil, *Les Jésuites de Syrie : une mission auprès des chrétiens d'Orient au début des réformes ottomanes (1830-1864)*, thèse de doctorat, université Paris-Sorbonne, 2003 ; Jennifer Dueck, « Educational Conquest: Schools as a Sphere of Politics in French Mandate Syria, 1936-1946 », *French History*, 20 (4), 2006, p. 442-459.

64 Joy Land, *Corresponding Lives: Women Educators of the Alliance Israélite Universelle in the City of Tunis, 1882-1914*, Ph.D., University of California Los Angeles, 2006.

65 Honoré Ouédraogo, *Les défis de l'enseignement secondaire en Haute-Volta (Burkina Faso). Acteurs, expansion et politiques scolaires, 1947-1983*, thèse de doctorat, université Paris-Diderot, 2010.

66 James Patrick Daughton, *An Empire Divided: Religion, Republicanism, and the Making of French Colonialism, 1800-1914*, Oxford, Oxford University Press, 2006 et Sarah Curtis, *Civilizing Habits. Women Missionaries and the Revival of French Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

et Hélène Grandhomme aborde la question dans sa thèse sur islam et politique au Sénégal⁶⁷.

Des chercheuses se consacrent également depuis quelques années à l'enseignement des filles. La thèse déjà ancienne, mais peu connue, de Monique Risso-Loubet traitait de l'enseignement féminin au Cameroun, franchissant la limite de l'indépendance⁶⁸ ; celle de Jacqueline Ravelomanana-Randrianjafinimanana abordait le sujet à Madagascar. Plus récemment, Pascale Barthélémy a retracé l'histoire des premières diplômées d'AOF⁶⁹, tandis que Claudine Robert-Guiard fournit des éléments pour l'Algérie⁷⁰. Elle montre par exemple que, malgré des tentatives pour former des institutrices indigènes dans un cours spécial d'école normale à Tadert-Oufella, en Kabylie, il n'y avait toujours aucune jeune fille indigène dans les écoles normales d'institutrices en 1938⁷¹. Les historiennes Julia Clancy-Smith et Yvonne Knibiehler se sont, quant à elles, intéressées à l'enseignement féminin en Tunisie et au Maroc⁷². Fait notable également, l'histoire des femmes – Européennes et colonisées – est de plus en plus intégrée à celle de l'enseignement en général, par exemple dans les thèses de Simon Duteil ou de Céline Badiane.

Par ailleurs, l'historiographie intègre de plus en plus la réception des politiques éducatives par les populations. Dans cette perspective, ce sont les liens

67 Louis Brenner, *Controlling Knowledge. Religion, Power and Schooling in a West Africa Muslim Society*, London, Hurts and Company, 2000. Voir aussi Seydou Cissé, *L'enseignement islamique en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1992 et Hélène Grandhomme, *La France et l'islam au Sénégal. La République face à une double altérité : le colonisé et le musulman, 1936-1962*, thèse de doctorat, université de Nantes-université de Dakar, 2008.

68 *L'école et les filles au Cameroun, 1945-1980*, Nice, atelier de reprographie de la faculté de Nice, 1983.

69 *Op. cit.*

70 Elle précise qu'en 1938, 8 562 jeunes musulmanes sont recensées dans les écoles privées et publiques d'Algérie pour 19 044 garçons. C. Robert-Guiard, *op. cit.*, p. 360. Voir aussi la thèse inédite d'Anissa Hélie, *Maîtresses et mission coloniale en Méditerranée. Trajectoires d'institutrices européennes en Algérie coloniale, 1874-1949 : émanciper les écolières ou féminiser les « Fatmas » ?*, Paris, EHESS, 2006 et sa contribution, « Former des institutrices européennes en Algérie colonisée » in Gilles Boyer, Pascal Clerc et Michelle Zancarini-Fournel (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, à paraître.

71 Linda Clark prépare un travail sur les directrices d'écoles normales de filles avec un chapitre consacré à celles d'Algérie.

72 Julia Clancy-Smith, « L'école Rue Pacha, Tunis : l'éducation de la femme arabe et la "plus grande France" 1900-1914 », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, n° 12, 2000, p. 33-55 ; Yvonne Knibiehler, « L'instruction des filles au Maroc pendant le protectorat (1912-1956) », *Sextant*, n° 1, 1993, p. 99-112.

entre école et politique qui ont été retravaillés⁷³. Le livre de Fanny Colonna montrait déjà – et ses analyses se vérifient dans tout l'Empire – en quoi l'école coloniale a rendu possible l'émergence d'une élite locale politisée qui, au nom des valeurs d'égalité incarnées dans une France idéale, a contesté la domination coloniale :

« L'école contribue à légitimer et diffuser l'opposition centrale entre France réelle et France idéale. Et c'est cette opposition intériorisée et vécue par des groupes de la société dominée qui rend logiquement possible et politiquement opérante l'existence d'une élite coloniale »⁷⁴.

L'analyse des diverses catégories nouvelles produites par l'école française – ceux que les colonisateurs appellent, en AOF, les « évolués » – s'est développée, mais des zones d'ombre persistent, par exemple sur les auxiliaires subalternes de la colonisation (interprètes, gardes de cercle, petits employés, techniciens, ouvriers)⁷⁵. Rémunérés par le pouvoir colonial et sommairement formés, ils n'avaient qu'une marge de manœuvre restreinte mais ont pu en user pour affirmer leur pouvoir sur le reste de la population et/ou contester l'autorité coloniale⁷⁶. Parmi eux se rencontrent ceux que les colonisateurs appellent les « semi-lettrés », non-détenteurs de diplômes mais ayant fréquenté l'école pendant quelque temps, qui mériteraient d'être étudiés dans la mesure où ils furent, au final, les plus nombreux. De même, il n'existe, à notre connaissance, que peu de travaux sur l'enseignement professionnel, secondaire et supérieur (notamment en Algérie et en Indochine) qui fut, certes, embryonnaire, mais qui a produit des parcours de vie tout à fait singuliers. Ainsi, nous n'avons pas encore d'histoire des médecins africains de l'ouest du continent, qui permettrait de croiser l'histoire de la santé, l'histoire de l'éducation et l'histoire politique⁷⁷.

73 Vincent Foucher, « Les "évolués", la migration, l'école : pour une nouvelle interprétation de la naissance du nationalisme casamançais », in M.-C. Diop, *Le Sénégal contemporain*, Paris, Karthala, 2002, p. 375-424, et aussi Harry Gamble, « The National Revolution in French West Africa: Dakar-Jeunes and the Shaping of African Opinion », *International Journal of Francophone Studies*, vol. 10, n° 1-2, 2007, p. 85-103.

74 Fanny Colonna, *op. cit.*, p. 74.

75 Benjamin Nicholas Lawrance, Emily Lynn Osborn et Richard L. Roberts (dir.), *Intermediaries, Interpreters and Clerks. African employees in the Making of Colonial Africa*, Madison, The University of Wisconsin Press, 2006.

76 Voir le roman d'Amadou Hampaté Bâ, *L'Étrange destin de Wangrin ou les roueries d'un interprète africain*, Paris, Christian Bourgois, 2000, et le livre fondateur d'Henri Brunschwig, *Noirs et Blancs dans l'Afrique noire française. Ou comment le colonisé devient colonisateur (1870-1914)*, Paris, Flammarion, 1983.

77 Cette étude existe pour l'Afrique de l'Est : John Iliffe (dir.), *East African Doctors. A history of the modern profession*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Cette historiographie récente souligne la complexité des rapports des populations à l'école française et les effets de l'enseignement dans la redéfinition des hiérarchies sociales et sexuées. Elle montre qu'il n'y a pas plus d'homogénéité du côté des colonisés que des colonisateurs, que les sociétés locales sont traversées par des rivalités, des tensions, des ambitions divergentes. Dans ce numéro, l'article de Céline Badiane souligne la précocité des demandes d'écoles en Casamance, au sud du Sénégal, demandes d'abord ponctuellement adressées aux missionnaires présents dans la région, puis au gouvernement colonial. À partir de quelques études de cas et dans une approche micro-historique, C. Badiane analyse la diversité des attitudes des populations – chefs, notables, familles – qui élaborent des stratégies vis-à-vis d'une offre scolaire limitée. Cette contribution, confrontée à celle d'Harry Gamble, montre aussi que la relation à l'école française a varié considérablement d'une région à l'autre : de la Casamance où, dès le XIX^e siècle, certaines populations réclament l'ouverture d'écoles, au Nord du Soudan français (actuel Mali) où, comme le souligne H. Gamble, les écoles sont désertées à la suite de la conférence de Brazzaville en 1944.

L'article de ce dernier montre également l'importance des années 1944-1950 dans la redéfinition de la politique scolaire de la France en AOF. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les milieux coloniaux se montrent divisés, une fois encore, sur la question de l'« adaptation » de l'école au milieu local et des réformes à mettre en œuvre. Redonnant aux acteurs français de la politique scolaire toute leur place à une époque de forte mobilisation des lettrés africains, Harry Gamble étudie avec minutie les rivalités entre un ministère de la France d'outre-mer dont les compétences ont été redéfinies en 1945 et des ministères « généraux » qui tentent d'étendre leur domaine d'intervention aux colonies. C'est la confrontation entre les autorités scolaires locales (le personnel administratif mais aussi les enseignantes et les enseignants) et celles de métropole qui se joue ainsi dans la décennie précédant les indépendances. Au final, la question de l'adaptation, transversale, pose celle de la spécificité coloniale en matière d'organisation, de budgets, de valeur des diplômes, d'objectifs visés, de programmes et de pédagogie.

2 – Discours et pratiques : repenser la spécificité coloniale

Comme le rappelait déjà D. Bouche en 1968, les chercheurs ont longtemps buté sur deux types d'analyses contradictoires : celles qui insistaient

sur l'inadaptation d'un enseignement directement appliqué de la métropole et niant les cultures locales, celles qui mettaient l'accent sur un enseignement au rabais empêchant les populations d'obtenir des diplômes équivalents à ceux des métropolitains. En 1991, Antoine Léon renvoie « dos à dos ceux qui exaltent la mission civilisatrice de l'école et ceux qui dénoncent le «génocide culturel » perpétré par l'enseignement colonial »⁷⁸. Il considère que la spécificité coloniale réside dans un double refus – refus d'une assimilation pleine et entière de la part des colonisateurs (d'une francisation intégrale), refus et résistances des colonisés à l'égard d'une acculturation forcée – et rappelle, s'il en était besoin, que l'horizon des colonisés ne fut, à quelques exceptions près, jamais de devenir des citoyens français à part entière.

Fanny Colonna soulignait déjà, en 1975, la volonté du colonisateur de modifier « l'ethos de la société conquise » à travers, notamment, la formation des maîtres indigènes algériens⁷⁹. Plus récemment, Jean-Hervé Jézéquel a mis en évidence le même type de fonctionnement dans sa thèse sur les instituteurs africains, aboutissant à des conclusions que confirment les travaux sur les institutrices. Comme en métropole, l'école dans les colonies est bien un projet « d'ingénierie sociale »⁸⁰ dont l'objectif est de « changer l'homme »⁸¹ (ou la femme) par l'éducation, de le faire accéder à une partie du savoir et de l'univers du dominant (ici, le colonisateur) tout en lui inculquant le sentiment de la « juste distance » qui lui assigne une place spécifique dans la société⁸². En contexte colonial, cette volonté de transformation est indissociable d'une double crainte, fondée sur le sentiment de la fragilité des résultats obtenus, sur le doute même quant à la possibilité de réussir la métamorphose, mais aussi sur le souci d'éviter de former des êtres déclassés, étrangers à leur milieu ou susceptibles de revendiquer une égalité de droits avec le colonisateur. Cette articulation entre esprit missionnaire, perplexité quant à l'effectivité

78 A. Léon, *op. cit.*, p. 10.

79 Fanny Colonna, *op. cit.* p. 72.

80 J.-H. Jézéquel, *op. cit.*, p. 145.

81 F. Colonna, *op. cit.*, p. 139. J.-H. Jézéquel cite une formule comparable du gouverneur général W. Ponty : « Faire des hommes nouveaux », *op. cit.*, p. 146 ; P. Barthélémy, *op. cit.*, p. 125-138. Voir aussi la thèse monumentale de Boubacar Ly sur le Sénégal, *L'école et les instituteurs (1903-1945)*, Paris, L'Harmattan, 2009.

82 Ce que Francine Muel-Freyfus appelle « l'inculcation des limites » dans « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », *Annales de la recherche en sciences sociales*, n° 17-18, 1977, p. 37-61. Toute entreprise d'éducation suppose cette transformation de l'individu. L'éducation coloniale a ceci de spécifique qu'elle s'enracine dans la conviction de l'infériorité des peuples colonisés.

de la conversion et angoisse d'un désordre social caractérise la politique scolaire dans l'ensemble des territoires. Si des différences apparaissent, elles sont de degré et non de nature.

Quant à l'articulation entre identités locales et appartenance commune, elle a été précisée par des travaux nourris des analyses de Jean-François Chanet ou d'Anne-Marie Thiesse pour la métropole⁸³. Ils montrent que la mise en scène des cultures des élèves colonisés visait bien la promotion d'un sentiment d'appartenance nationale, au sens où le national renvoyait à une France bienfaitrice et unificatrice⁸⁴. Cette question rejoint celle du potentiel émancipateur de l'école, perçu comme un éventuel risque social en métropole, et qui fut très tôt analysé comme social et politique dans les colonies. Le paradoxe de la situation coloniale est que l'adaptation mise en œuvre pour éviter ce désordre a, dans certains cas, abouti à des formes d'inadaptation parfois extrême de l'enseignement dispensé, comme le montre l'article de Marie-Christine Deleigne.

En centrant son analyse sur l'histoire de l'enseignement agricole à Madagascar et sur les jardins scolaires organisés dans la région de l'Androy, éloignée de la capitale et des hauts-plateaux, elle met l'accent sur l'importance accordée à l'éducation pratique dès 1896 et le lien étroit qui se tisse entre école, travail et productivité économique. Elle met surtout en évidence la résistance générale, quoique plus ou moins virulente, à l'enseignement agricole, volontiers assimilé à une corvée et jugé totalement inutile par les Malgaches.

Autre particularité du processus de scolarisation en contexte colonial, l'importance accordée à la langue d'enseignement. Les situations sont variables à l'échelle de l'Empire et davantage de travaux mériteraient d'être consacrés à cette question linguistique. En Afrique, comme dans la Nouvelle-Calédonie étudiée par Marie Salaün, le français devient la langue officielle d'enseignement. M. Salaün démontre ici l'échec de cette politique de francisation et la permanence jusqu'à nos jours des langues kanak remettant en cause la théorie du « colonialisme glottophage » développée par Jean-Louis Calvet en son

83 Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996 ; Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales*, Paris, Le Grand livre du mois, 1999.

84 Communication orale présentée par Étienne Smith et Céline Badiane au colloque *La fabrique des savoirs en Afrique*, université Paris-VII, mai 2007 : « La production d'études folkloristes, historiques et ethnographiques par les instituteurs africains dans le *Bulletin de l'enseignement en AOF* et les *Cahiers de l'école normale William Ponty* ».

temps⁸⁵. Cette analyse de la situation calédonienne permet de souligner le fossé qui a pu exister entre la rhétorique des déclarations et la réalité des faits.

Alice Conklin parle de distorsion entre l'idéal éducatif républicain porté par les administrateurs coloniaux et sa mise en œuvre concrète⁸⁶. Le livre qu'Osama Abi-Mershed a consacré à la politique scolaire des Bureaux d'Arabes en Algérie entre 1830 et 1870 met l'accent sur les contradictions entre théorie saint-simonienne et pratique sur le terrain ; il montre, en outre, toute la diversité du personnel administratif et enseignant, dont les opinions varient au fur et à mesure de la colonisation avec des effets concrets sur la politique scolaire⁸⁷. L'exemple de l'enseignement destiné aux jeunes filles indigènes est particulièrement révélateur. Portée à l'origine par une institutrice française Eugénie Allix Luce, l'école arabe-française féminine est soutenue par les militaires des bureaux arabes entre 1847 et 1861, avant d'être récusée par le conseil général d'Alger qui tient les cordons de la bourse. L'objectif d'assimilation pour les femmes arabes est alors abandonné et un ouvroir de broderie remplace l'école. De nombreux travaux montrent que des processus similaires se rencontrent dans d'autres lieux.

L'historien américain Gary Wilder propose quant à lui de penser la France comme un État-nation impérial en crise, organisé autour de l'interaction entre universalisme et particularisme. Il parle de « nouvel humanisme culturel » pour décrire la tension qui consiste à vouloir « moderniser » et « africaniser » simultanément les populations dans l'entre-deux-guerres. Le colonialisme ne serait pas, selon lui, une violation de l'idéal républicain, le résultat d'une distorsion entre projets émancipateurs et réalités politiques d'oppression. Au contraire, il se serait agi, par l'intermédiaire de l'école, de fixer les Africains dans leur culture tout en les socialisant comme des sujets français⁸⁸. G. Wilder affirme ainsi qu'il n'y a pas contradiction entre le projet universaliste et des

85 Jean-Louis Calvet, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 2002 (1^{re} éd. 1974). Sur la construction de la francophonie voir Gérard Vigner et Jean-Yves Mollier (dir.), « L'émergence du domaine et du monde francophone », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40-41, 2008.

86 « Le colonialisme : un dérapage de l'idéal éducatif », in François Flahaut et Jean-Marie Chaeffer (dir.), « L'idéal éducatif », *Communications*, n° 72, 2002, p. 159-173.

87 Osama Abi Mershed, *Apostles of Modernity. Saint-Simoniens and the Civilizing Mission*, Stanford, Stanford University Press, 2010.

88 Gary Wilder, *The French Imperial Nation-State. Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 2005.

réalisations concrètes différentialistes voire racistes, mais articulation entre les deux.

Spécialiste de la colonisation des Indes néerlandaises, Romain Bertrand, de son côté, juge peu pertinente la « problématique de la dérogation républicaine » ou celle de « la promesse non tenue de la mise en œuvre concrète de l'universalité citoyenne »⁸⁹. Très critique à l'égard des ouvrages qui « pointent le caractère républicain de la colonisation et du colonialisme »⁹⁰, il met au contraire l'accent sur les débats permanents que l'entreprise coloniale a suscités en métropole (donc aussi en matière d'enseignement), sur l'ancrage monarchique tout autant que républicain de la colonisation et sur la relation complexe des élites politiques métropolitaines à l'expansion impériale. Les articles rassemblés dans ce numéro vont dans ce sens, dans la mesure où ils insistent sur l'hétérogénéité des groupes d'acteurs dans leur rapport à l'école comme sur l'importance d'une analyse contextualisée, qui invite à ne pas penser la République comme une entité homogène. Dans cette perspective, le moment des indépendances est particulièrement intéressant, qui voit la redéfinition des liens entre la métropole et ses anciennes colonies en matière éducative. L'article très novateur de Laurent Manière traite de cette courte période des années 1958-1964, qui sont à la fois celles de « l'africanisation » des personnels et des programmes et celles de la mise en place de la coopération en matière éducative entre la France et ses anciennes colonies africaines. La question qui se pose alors aux États nouvellement indépendants est bien celle de l'héritage colonial et donc, toujours, celle de l'adaptation de l'enseignement.

En 2007, Claude Liauzu et Jean-Pierre Rioux ont respectivement dirigé un *Dictionnaire de la colonisation française*⁹¹ et un *Dictionnaire de la France coloniale*⁹². Chaque ouvrage propose une synthèse – c'est la loi du genre – sur l'enseignement colonial. Tout autre est le projet de ce numéro d'*Histoire de l'éducation* qui traite le sujet par le biais d'études très localisées, dans l'espa-

89 R. Bertrand, art. cit., p. 9.

90 Il vise notamment l'ouvrage de Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, *La République coloniale*, Paris, Albin Michel, 2003 et les travaux ultérieurs de ces deux auteurs.

91 Larousse, 2007. La rubrique « école du colonisé » se trouve p. 259 et suivantes.

92 Flammarion, 2007. Marc Michel a rédigé le chapitre « école ». Une partie sur les « colonisés » propose des entrées « élites indigènes », « métissages et acculturation », respectivement écrites par Pierre Vermeren et Daniel Rivet.

ce ou dans le temps. L'objectif est de rendre compte des débats, contradictions et tensions entre les différentes catégories d'acteurs, colonisateurs et colonisés, missionnaires, administrateurs, responsables politiques, instituteurs, chefs de village, pères de famille. Il s'agit d'aller à l'encontre d'une vision globalisante et de se démarquer de l'histoire des représentations. Ce numéro constitue par conséquent une étape et entend ouvrir des pistes de recherches futures.

Ainsi, le développement d'approches biographiques d'élèves, d'enseignants et de responsables scolaires devrait contribuer à renouveler le champ, de même qu'une plus grande collaboration entre historiens des missions et historiens de l'éducation. La question de l'enseignement colonial mériterait aussi d'être appréhendée dans une dimension impériale, c'est-à-dire attentive aux circulations (des discours, des programmes, des enseignants, des pratiques pédagogiques, éventuellement des élèves) entre les régions de l'Empire mais aussi entre les régions colonisées et la métropole. Enfin, au regard des recherches menées sur l'Empire britannique, l'historiographie sur les effets de la colonisation dans l'enseignement en France est encore balbutiante et centrée sur l'analyse des manuels scolaires et des discours⁹³. Peut-on faire une histoire de la présence concrète des colonies dans les classes des écoles républicaines ? Tel pourrait être le projet d'une histoire qui considère que l'enseignement dans l'Empire a bien été un projet politique dont les répercussions ne se sont pas limitées aux territoires colonisés.

Pascale BARTHÉLÉMY

École normale supérieure de Lyon

Institut universitaire de France

barthelemypascale@yahoo.fr

93 Voir la publication de la thèse de Reine-Claude Grondin, très centrée sur l'Algérie, *L'Empire en province. Culture et expérience coloniales en Limousin, 1830-1939*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2010.

