

Université Paris VII

03192 D.E.R. de Géographie, Histoire et Sciences de la Société

LA " LANGUE " D'ÉSOPE.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC
EN CÔTE D'IVOIRE
DE 1911 A 1946

THÈSE DE DOCTORAT

présentée et soutenue par

HÉRVÉ N'GORAN ALLANGBA

sous la direction de

CATHERINE COQUERY - VIDROVITCH

AVERTISSEMENT

L'original de la présente thèse a été déposé en six exemplaires auprès du Secrétaire du Troisième Cycle de l'Université PARIS 7, UER de Géographie, Histoire et Sciences de la Société, six semaines avant la soutenance publique intervenue le 14 avril 1982. Il se présentait en un volume de 575 pages.

La présente copie, certifiée rigoureusement conforme à l'original, a cependant fait l'objet d'une correction orthographique plus serrée. Question de tenir compte des observations, recommandations et critiques formulées par le jury de soutenance. Et d'honorer, donc, notre engagement solennel de procéder, dès que possible, à une "retouche orthographique" de l'ensemble du texte.

Notre thèse est bâtie sur l'observation d'une situation dramatique. Celle qui présente la forteresse coloniale assiégée par la horde envahissante des "évolués" issus de l'enseignement colonial. Un enseignement colonial considéré à ses débuts, comme le meilleur moyen pour les Français de s'assurer une main-d'oeuvre qualifiée et la collaboration nécessaire, pratiquement sans bourse délier, des indigènes africains dans "la mise en valeur" de la terre de leurs ancêtres. Mais qui, en fin de compte, s'avéra un ennemi redoutable du système d'exploitation coloniale au service auquel il avait pourtant été placé.

L'enseignement apparaissait là, à la fois, comme la meilleure et la pire des choses pour ses promoteurs français. Comme l'est pour l'espèce humaine, selon Esope le Phrygien, la "langue".

Esope donc, nous intéresse du début à la fin -et même, très certainement, après la réalisation- de ce travail. Nous devrions en conséquence, maîtriser mieux la connaissance et de la vie et des apologues du Phrygien. Nous reconnaissons n'avoir effectué sur ce chapitre, en 1981-1982, que des recherches hâtives et approximatives. Aussi, nous sommes nous employé, dans la présente copie corrigée, à fournir plus de détails sur la biographie d'Esope et sur l'"apologue des langues", à partir des Fables de Jean de LA FONTAINE (Paris, Bordas, 1973).

Compte tenu de cette recherche complémentaire, notre thèse se présente dorénavant en un volume de 578 pages, sous une couverture conçue et réalisée par le Service Imprimerie de l'Institut National Supérieur de l'Enseignement Technique (INSET), YAMOOUSSOUKRO.

Puissent nos maîtres, en Côte d'Ivoire, en France et ailleurs, gens que nous savons profondément attachés à la rigueur scientifique et à la probité intellectuelle, et les chercheurs qui voudront bien honorer cette thèse de leur attention, être informés des saines motivations qui ont été à la base des corrections orthographiques et de l'exercice biographique relativement consistant sur Esope le Phrygien. Et l'indulgence des uns et des autres préfigurer la satisfaction du jury du 14 avril 1982 d'avoir été entendu et suivi : des années après une après-midi de soutenance publique (1).

Mercredi, le 10 janvier 1990

-
1. Jury : - Mme Denise BOUCHE, Université de Nancy II
- Mme Cathérine COQUERY-VIDROVITCH, Université Paris VII
- Monsieur Jean-Louis TRIAUD, Université Paris I-Sorbonne.

UNIVERSITÉ PARIS VII

U.E.R. DE GÉOGRAPHIE, HISTOIRE
ET SCIENCES DE LA SOCIÉTÉ

LA "LANGUE" D'ESOPE.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EN COTE D'IVOIRE DE 1911 A 1946

THÈSE DE DOCTORAT PRÉSENTÉE ET SOUTENUE

PAR HERVÉ N'GORAN ALLANGBA

SOUS LA DIRECTION DE MADAME

CATHÉRINE COQUERY-VIDROVITCH

A LA MÉMOIRE DE NOTRE MÈRE : BONI OUFFOUE

"C'est dans la mesure où l'on prétend établir une discrimination entre les cultures et les coutumes que l'on s'identifie le plus complètement avec celle qu'on essaye de nier. En refusant l'humanité à ceux qui apparaissent comme les plus "sauvages" ou "barbares" de ses représentants, on ne fait que leur emprunter une de leurs attitudes typiques. Le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie".

Claude LEVIS-STRAUSS, "Race et Histoire", dans Le Racisme devant la Science, Paris, Unesco-Gallimard, Nouvelle édition, 1973, p. 15.

"On m'a appris que Dieu a fait l'homme à son image. Je ne pense pas que la ressemblance de l'homme doive effrayer son créateur. La France nous a appris l'amour du beau, du bien, du juste, du faible, de l'opprimé. Elle a toujours lutté pour le triomphe de l'égalité, de la fraternité entre les hommes (...). (...) Africains mes frères, le peuple de France lui-même nous donne l'exemple de la lutte pacifique contre ceux qui l'exploitent. Joignons nos efforts aux siens..."

F. HOUPHOUET-BOIGNY, Discours de cloture du congrès constitutif du R.D.A.
Revue de la Fondation Houphouet-Boigny, n°2, 1978, Annexe n°7, p; 169.

AVANT - PROPOS

"L'histoire africaine, écrit le professeur Joseph KI-ZERBO, doit être une source d'inspiration pour les générations qui montent, pour les politiciens, les poètes, les écrivains, les hommes de théâtre, les musiciens, les savants de toutes sortes et aussi tout simplement pour l'homme de la rue(...). Il faut que le jeune Africain entende piaffer et hennir les chevaux entraînés par la furia religieuse des talibés d'Ousmam Dan Fodio. Il faut que dans l'entrepont infect du bateau négrier, il respire l'atmosphère étouffante et entende gronder autour les vagues de l'océan charrier de bois d'ébène. Il faut qu'à travers le rictus des crânes préhistoriques amoncelés, il communique au mystère des sacrifices humains" (1).

L'"apprenti à la Sorbone dans "le métier d'historien" était-il est- un produit de l'enseignement colonial. Il sait que l'historiographie africaine renferme une forte dose de mythe. De là, principalement, le sens de sa prédication : "Cette Histoire (celle de l'Afrique), elle sera écrite par les Africains qui auront compris que les gloires comme les misères de l'Afrique, les heurs comme les malheurs, les fastes comme les aspects populaires et quotidiens constituent tous ensemble un terreau substantiel dans lequel les nations nouvelles peuvent et doivent puiser des ressources spirituelles et des raisons de vivre"(2).

1. Joseph KI-ZERBO, Histoire de l'Afrique Noire d'Hier à Demain, Paris, Hatier, 1978, Introduction, p.30.

2. Id., p.31

Etudiant à l'Université d'Abidjan, nous avons lu ces préceptes avec la conviction, à vrai dire naïve, qu'il n'y a d'histoire, pour l'Afrique, que celle qui se débite au présent. Le métier de journaliste, donc, convenait mieux à la nature de notre pensée. Cependant, l'idée de renouer avec le domaine de l'histoire nous est venue à l'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille. A la vérité, une telle volte-face, et le sujet que nous nous sommes défini, s'expliquent par cette espèce d'appel au front du professeur KI-ZERBO. Apprenti-journaliste, nous n'avons pas tardé à nous apercevoir que dans l'Afrique devenue indépendante, on ne peut informer objectivement qu'en interrogeant, de façon constante, l'histoire de nos jeunes républiques. Or, dans cette histoire là, l'enseignement colonial occupe une place toute spéciale. Il renferme, dans ses principes et dans ses programmes, les raisons profondes des démarches des puissances colonisatrices et les méthodes utilisées pour atteindre les objectifs visés. Il explique, par ses résultats, nombre de comportements que l'on a pu observer en leur temps, que l'on observe encore aujourd'hui, dans bien des cas, dans la vie quotidienne de nos sociétés.

NOS REMERCIEMENTS

Si quelques éléments de cette thèse peuvent contribuer à l'effort d'authentification de l'histoire de la Côte d'Ivoire indépendante, c'est à Madame Cathérine COQUERY-VIDROVITCH, qui a accepté de diriger nos recherches, que nous le devons. Qu'elle en soit vivement remerciée.

Notre reconnaissance, qui ne peut être, en aucune manière, à la mesure des dévouements dont nous avons fait l'objet au cours de nos investigations, s'exprime à l'endroit des personnes suivantes :

- En Côte d'Ivoire : M. Augustin BANNY, notre père spirituel; M. KOUADIO KOUAKOU Martin, maire de la ville de Yamoussoukro, dont l'aide directe nous a permis de faire face aux nécessités financières de nos recherches; M. DJAH Lucien, député à l'Assemblée Nationale de la Côte d'Ivoire; M. Jean-Noël LOUCOU maître-assistant à l'Université nationale de Côte d'Ivoire, pour les nombreux conseils dont il nous a fait profiter, et M. Guy CANGAH, ancien directeur des Archives nationales de Côte d'Ivoire, qui nous a aimablement prêté ses microfilms personnels, sources dont nous avons tiré tant de choses.

- Au Sénégal : M. et Mme Bodié THIAM, dont l'hospitalité nous a permis d'entreprendre nos recherches aux moindres frais.

- En Haute-Volta : M. DAH Méléman Aimé et famille, pour la délicate attention dont ils nous ont entouré lors de notre séjour de recherches à Ouagadougou; M. ROUAMBA Benoît, à qui nous devons certains des documents photographiques utilisés dans cette

thèse.

- En France : M. Hervé BOURGES, ancien directeur de l'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille, qui nous a aidé dans nos démarches administratives en vue d'obtenir la prorogation de notre séjour en France.

Nos remerciements s'adressent enfin à toutes ces personnes, nombreuses et patientes, en France et en Afrique, qui travaillent dans des Bibliothèques, Archives et Centres de documentation, dont l'intervention nous a permis de vaincre l'austérité du monde de la recherche.

INTRODUCTION

En avril 1946 fut créée en Côte d'Ivoire, une organisation politique à laquelle on donna le nom de Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (P.D.C.I.). En fait, cette organisation était fille d'un mouvement syndical lancé deux ans plus tôt par "sept sages"(1), en réaction contre un colonat français "sadique, assoiffé de gain" qui commettait, pour cela, "trop d'incohérence au nom de la France"(2). Enfin, en 1946, un député de la Côte d'Ivoire à l'Assemblée Constituante française, qui voulait que l'Afrique se libérât de l'impérialisme (cette "tutelle odieuse"), lança l'idée d'un rassemblement politique des Africains. En octobre de cette même année naquit à Bamako, le Rassemblement Démocratique Africain (R.D.A.). L'impérialisme avait un nom à l'époque : c'étaient les Etats Généraux de la colonisation, dont les objectifs avoués étaient de faire obstacle à l'application des conclusions de la conférence de Brazzaville, conclusions estimées trop hardies.

L'histoire enseigne aujourd'hui que les "sept sages" qui lancèrent le Syndicat Agricole Africain (S.A.A.) en 1944, étaient des produits de l'enseignement colonial. En 1946, ils se retrouvèrent à nouveau au sein du P.D.C.I. Si, pour des raisons diverses, certains ne purent participer de façon directe au congrès constitutif du R.D.A. à Bamako, tous finirent par se retrouver au sein du P.D.C.I.-R.D.A., résultat d'une fusion réussie entre deux mouvements politiques nés d'une centrale syndicale : le Syndicat Agricole Africain.

1. L'expression est de Mamadou COULIBALY, HOUPHOUET-BOIGNY au service de ses frères, Abidjan, PDCI-RDA, 20 pages p. 13

2. Philippe YACE, "Les raisons de la lutte du RDA", in Revue de la Fondation Houphouët-Boigny. N° 1, juillet 1977. P. 6

Puisque les animateurs des différents mouvements sus-mentionnés étaient issus de l'enseignement colonial, l'étude de celui-ci est de nature à éclairer un certain nombre de points sur ces mouvements, à permettre une meilleure compréhension de la mentalité des acteurs, de leurs idées, de leurs motivations profondes et donc, une appréciation plus objective et plus correcte des buts que ceux-ci voulaient atteindre.

Une telle étude présente d'autant plus d'intérêt, croyons-nous, qu'elle ambitionne d'analyser un paradoxe.

Produits de l'enseignement, en effet, intégrés, pour cela, dans les rouages de l'administration coloniale ou dans l'économie du territoire et supposés à même de comprendre le mécanisme asphyxiant de la colonisation, les "évolués" de la Côte d'Ivoire auraient pu élaborer une réponse de type idéologique et révolutionnaire face à l'hypothèque coloniale. Il n'en fut rien. La première charge de l'élite intellectuelle issue des écoles du gouvernement fédéral ou du sérail bingervillois, fut syndicale et non-violente : ce fut une action parfaitement loyaliste.

Il y a là, déjà, une situation qui ne ressemble en rien à ce que, dans d'autres colonies françaises, comme l'Algérie ou l'Indochine, l'historiographie de la colonisation fait de plus en plus connaître aux hommes. Qu'il se créât, de surcroît, un syndicat agricole par des intellectuels, cela avait de quoi bouleverser les schémas les plus classiques observés de par le monde. Que cela suscite aujourd'hui, dans le rang des Ivoiriens, des interrogations, voilà qui constitue la principale raison d'être de cette étude.

L'enseignement colonial de la Côte d'Ivoire avait bien une spécificité : ses résultats aussi, étaient spécifiques.

L'enseignement aux colonies était pour les Français, une nécessité vitale. Si la conquête était le stade de l'appropriation de fait de territoires quelquefois plus étendus que la France elle-même, l'enseignement représentait, dans l'effort de "mise en valeur", le meilleur moyen pour eux de former les agents voués à l'exécution des nombreuses tâches créées par le fait colonial. C'était donc, par pure convenance que les autorités administratives lui attribuaient d'autres rôles que celui de préparer des collaborateurs indigènes-en nombre suffisant, à la fois efficaces et dévoués.

Cependant, on ne doit pas s'y méprendre : l'enseignement de la Côte d'Ivoire, tel qu'il apparaît dans les documents dont nous avons pu disposer, contrastait avec l'importance qui était officiellement attachée à la formation des indigènes et avec l'image qu'on en affichait aux yeux de l'opinion internationale. Au moment où se créait le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire, en 1946, seuls cinq jeunes Ivoiriens avaient pu effectuer des études de niveau supérieur(3). De 1930 à 1940, alors même que trois quarts du territoire de la Haute-Volta étaient rattachés d'autorité à la Côte d'Ivoire, seulement deux cents Ivoiriens avaient pu être formés dans l'établissement fédéral le plus coté de l'époque :

3. Il s'agissait de Yoro SANGARE qui, a près le Sénégal, avait été admis à l'école des Instituteurs d'Aix-en-Provence ; Noël AKORE ancien de William-Ponty, qui avait obtenu le baccalauréat et une licence en droit; Alcide KACOU, qui avait été admis aux Arts et Métiers; Alphonse BONI et Kouamé BENZEME, qui avaient effectué des études juridiques en France.

l'Ecole Normale William-Ponty. En 1920, le pourcentage des enfants scolarisés par rapport à ceux qui attendaient de l'être était seulement de 1 %. Vingt-sept ans après, en 1947, le rapport n'a été amélioré que de façon tout à fait dérisoire : 3,79 %. Le Dahomey, territoire pourtant moins étendu, en faisait nettement mieux : 12,95 %(4)

En 1911, l'enseignement de la colonie de Côte d'Ivoire se classait parmi les plus arriérés de l'Afrique Occidentale Française. Ce n'était pourtant pas, de la part des Français, faute d'avoir songé suffisamment tôt à l'organisation d'un enseignement officiel dans les Etablissements Français de la Côte d'Or(5), ni de s'être fait une idée précise du rôle que l'éducation des indigènes pourrait jouer dans la mise en place et le développement de l'appareil d'exploitation coloniale. Dans le rang des puissances expansionnistes, la France s'était même découverte une vocation toute spéciale, faite de générosité, de noblesse de coeur et de désintéressement. Et c'était par profonde conviction qu'on répandait, aussi bien à l'intérieur et qu'à l'extérieur de l'Hexagone, une épigramme passablement chauvine sur les bords, qui finit par s'imposer durablement :

"Quand les Portugais colonisent, disait-on alors, avec un rien d'ironie, ils construisent des Eglises ;
Quand les Anglais colonisent, ils construisent des comptoirs commerciaux ;
Quand les Français colonisent, ils construisent des écoles(6).

4. "L'enseignement en Côte d'Ivoire", in La Côte d'Ivoire, N° 52 25-28, juillet 1953.

5. Nom officiel de la Côte d'Ivoire avant son érection en colonie à part entière en 1893.

6. La mission éducatrice de la colonisation française. Commentaires et comparaisons. Anonyme.

ANSOM, Agence FOM., Carton n°385, dossier 76 bis/1 sous-dossier 2b.

En 1887, Paris envoya un instituteur pour fonder la première école officielle de la colonie, dans un petit royaume au Sud-Est de la future Côte d'Ivoire. L'envoyé du Département, Jeand'heur, coïncida avec la mort du souverain du royaume, AMON NDOUFOU. Ce n'était pas là, à coup sûr, une circonstance particulièrement favorable à une action inédite. Jeand'heur, pourtant, prit son mal en patience. Il créa son école à Elima, dans la plantation du planteur et commerçant Arthur Verdier, qui se flattait alors d'être le "gardien du drapeau français dans le territoire".

Il fallut attendre l'année 1911 pour que la Côte d'Ivoire connût son premier train de mesures scolaires locales. Sur ordre de Dakar, capitale de l'A.O.F., elle devança même les autres territoires de la fédération dans ce qui apparaissait à l'époque comme une volonté de décentralisation au sommet.

L'empressement du gouverneur Angoulvant n'a de mesure que le retard accusé par sa colonie dans le mouvement général de scolarisation déclenché en A.O.F. Mais considérant, en 1918 et 1924, que les colonies modestes comme la Côte d'Ivoire et le Dhomey avaient comblé ce retard scolaire par rapport au Sénégal, Dakar décida des mesures générales qui placèrent tous les territoires de la fédération sur un pied d'égalité. Seules l'élaboration et la mise en application immédiate, en 1931, des principes d'enseignement populaire et rural, modifieront puissamment l'image scolaire de la Côte d'Ivoire. Parce que colonie essentiellement forestière, la Côte d'Ivoire dut jouer le rôle de "cobaye" dans la nouvelle expérience. Elle en souffrit durablement. Mais aussi, elle finit par en tirer profit.

Officiellement, l'enseignement colonial devait répandre, généreusement, la lumière parmi les "primitifs" d'Afrique, qui se débattaient dans la nuit de la barbarie.

"Les circonstances, écrivait le gouverneur général CARDE en 1924, ont mis la France civilisée en contact direct avec une race moins évoluée, qu'elle se charge de conduire dans la voie du progrès. Et dans cette mission civilisatrice, l'école apparaît comme le meilleur moyen possible, elle qui joue, dans cette marche à suivre, un tout premier rôle car elle s'adresse à l'enfant malléable plutôt qu'à des esprits mûrs assujettis à des vieilles traditions"(7).

En réalité, l'enseignement obéissait aux exigences mêmes de la colonisation. Après la "pacification", il fallait procéder rapidement à la "conquête morale"(8) des indigènes. L'objectif en était clairement défini : les Français entendaient s'offrir la collaboration des Africains dans l'exploitation coloniale de leur propre territoire. Toute l'évolution de l'enseignement en Côte d'Ivoire et dans les autres colonies de l'A.O.F., toutes les mesures réglementaires qui étaient périodiquement prescrites à cet enseignement, n'obéissaient qu'à ces exigences réelles :

7. Arrêté du gouverneur général CADRE fixant l'organisation générale de l'enseignement, 1er mai 1924, Journal Officiel de l'A.O.F., 1924, P.326

8. C'est le titre même de l'ouvrage publié par Georges HARDY, Inspecteur Général de l'enseignement de l'A.O.F. : Une conquête morale, L'enseignement en A.O.F., Paris, A. Colin, 1917, 356 pages.

"Représentez-vous par la pensée, déclarait en 1908 le gouverneur général William-Ponty devant le Conseil de Gouvernement, quel progrès administratif et financier nous pourrions immédiatement atteindre si nous disposions d'un personnel indigène capable d'établir des listes nominatives d'impôt, de tenir des registres d'Etat Civil, de collaborer, en un mot, à notre action(...)
Nulle richesse n'est plus certaine que celle qui réside dans le développement intellectuel des masses"(9).

C'était donc, avec un réel regret, que l'on s'était aperçu, en 1900, que par rapport à la plupart des territoires de l'A.O.F., et particulièrement au Sénégal, la Côte d'Ivoire faisait figure de naine dans l'arsenal scolaire de la fédération. C'était à peine si l'instruction scolaire existait dans la colonie, notait Henri Froideveaux à l'Exposition Universelle de 1900. C'était donc à peine, si elle avait une histoire à faire connaître aux délégations présentes à l'exposition(10).

De fait, jusqu'en 1904, la responsabilité de l'enseignement avait dû être dévolue aux pères de la Mission Africaine de Lyon. Si la convention qui liait cette congrégation à l'administration locale fut brutalement et unilatéralement dénoncée en 1904 par le gouvernement local, ce n'était pas parce que, en suivant

9. Discours du gouverneur William-Ponty devant le Conseil de Gouvernement. Journal officiel de l'A.O.F., 1908, PP.577-586.

10. Henri FROIDEVEAUX, "L'oeuvre scolaire de la France dans nos colonies"; Publications de l'Exposition Universelle de 1900, Paris, A. Challamel, 1900, P. 122.

la vague anticléricale de la métropole, Bingerville était assurée de la possibilité de faire face au poids financier de l'enseignement. Ses caisses ne regorgeaient pas de deniers. Mais l'administration devait s'occuper elle-même, directement, de l'enseignement. Elle avait une raison suffisante de faire cet effort. Elle craignait de laisser cet enseignement en des mains incertaines et de le voir se retourner contre le système colonial au service duquel il était placé.

Car, si l'enseignement devait favoriser la mise à flot de l'appareil colonial, il ne pouvait être admis qu'il produisît des éléments non immédiatement opérationnels. Plus encore : il était exclu que, par ses principes, son fonctionnement et ses résultats, cet enseignement débouchât sur une remise en question du système d'exploitation coloniale. C'était, à coup sûr, une tâche difficile. Mais les Français devaient l'accomplir sans relâche. Et ils l'ont accomplie sans trêve. Avec un certain succès.

Si, dès 1944, certains éléments issus de l'enseignement colonial passèrent à l'action, il ne faut pas voir dans cette espèce de "dissidence", une remise en cause de type révolutionnaire du système colonial. D'abord produits du milieu géographique, sous la pression des besoins nouveaux créés par leur condition d'intellectuels, par imitation des Français et aussi, parce que l'histoire suivait irréversiblement son cours, les "évolués" avaient dû joindre la daba de leurs ancêtres à la plume de leurs maîtres blancs. Propriétaires de plantations dans une colonie essentiellement forestière, ils avaient désormais, des intérêts économiques à défendre. Ce fut le début de la fin du régime colonial dans le territoire.

Un vieil instituteur Voltaïque, aujourd'hui à la retraite à Bobo-Dioulasso, résume dans un raccourci saisissant, le drame du colonisateur français :

"En créant des écoles, elle (la puissance colonisatrice) a instruit les chanceux, qui ont pu être choisis dans leur génération. Cet ordre nouveau progressant, la position du colonialisme a changé, car de jour en jour il travaillait à se rendre inutile : à céder sa place" (11).

L'enseignement colonial traduisait, à travers ce drame, l'apologue des "langues" d'Esopé : il était la meilleure et la pire des choses (12).

11. Birahim CIRE BA, *Sya ou Bobo-Dioulasso. Notice historique publiée à l'occasion du jumelage de Bobo-Dioulasso avec Chalon-sur Saone, s.d. (1970 ?), P. 132*
12. Esopé était originaire de Phrygie (région nord-ouest de l'Asie Mineure, entre la Mer Egée et le Pont-Euxin, occupée aujourd'hui par la Turquie) et d'un bourg appelé Amorium, dans la province de Galatie.

Il naquit vers la cinquante-septième olympiade (olympiade : cycle de quatre ans séparant la célébration des Jeux Olympiques), soit aux environs de 572 avant Jésus-Christ.

La personnalité d'Esopé reste légendaire et troublante. En le dotant, en effet, d'un très bel esprit, le Créateur le fit naître difforme, horriblement laid, ayant à peine visage d'homme, allant même, jusqu'à lui refuser presque entièrement l'usage de la parole.

Avec de tels défauts, quand il n'aurait pas été de condition à être esclave, il ne pouvait manquer de le devenir. Ce qu'il devint, en effet. Au reste, son âme se maintint toujours libre et indépendante de la fortune.

L'apologue des "langues", dont nous paignons la condition du colonisateur français de la Côte d'Ivoire, a été présenté comme suit :

Un certain jour de marché, le philosophe Xantus (qui venait d'acheter Esopé un peu malgré lui, 60 aboles, pour en faire un épouvantail !), désireux de régaler quelques uns de ses amis, lui commanda d'acheter ce qu'il y aurait de meilleur, et rien d'autre. "Je t'apprendrai, dit dans son for intérieur le Phrygien, à spécifier ce que tu souhaites, sans t'en remettre à la discrétion d'un esclave". Esopé n'acheta que des langues, dont il fit apprêter toutes les sauces : l'entrée, le second service, l'entremets, tout ne fut que langues. Les convives louèrent d'abord le choix de ce mets. Mais ils finirent par s'en déguster.

- Ne t'ai-je pas commandé, grogna Xantus, d'acheter ce qu'il y aurait de meilleur ?

- Et qu'y a-t-il de meilleur que la langue ? répliqua Esope. C'est le lien de la vie civile, le clef des sciences, l'organe de la vérité et de la raison. Par elle on bâtit les villes et on les administre ; on instruit, on persuade ; on règne dans les assemblées ; on s'acquitte du premier des devoirs, qui est de louer les dieux.

- Eh bien ! dit Xantus, qui croyait ainsi embarrasser son téméraire de serviteur, achète-moi demain ce qu'il y aurait de pire : ces mêmes personnes reviendront chez moi, et je veux diversifier.

Le lendemain, Esope ne fit servir que de la langue, dans tous les services du festin et ne laissa pas à son maître, le temps de réagir devant cette apparente contradiction : la langue est la pire chose qui soit au monde. "C'est la mère de tous débats, la nourrice des procès, la source des divisions et des guerres. Si l'on dit qu'elle est l'organe de la vérité, c'est aussi celui de l'erreur, et, qui pis est, de la calomnie. Par elle on détruit les villes, on persuade de méchantes choses. Si d'un côté elle loue les dieux, de l'autre elle profère des blasphèmes contre leur puissance..."

Source : LA FONTAINE (Jean de la), Fables : annotées et commentées par Pierre MICHEL et Maurice MARTIN, sous la direction de Fernand ANGUE, Paris, Bordas, 1973, Deuxième Recueil (livres VII à XII) avec la notice "La vie d'Esope le Phrygien" PP. 3-8.

La monumentale thèse de Madame Denise BOUCHE(13) aurait pu nous empêcher de retenir pour ce travail, une date qui soit située avant 1920. C'est pourtant l'année 1911 qui fait le point de départ de notre exposé.

Sur le plan strictement déontologique, deux raisons expliquent ce choix.

- La première, c'est que Mme BOUCHE consacre finalement peu de pages à l'enseignement de la Côte d'Ivoire, à l'image de la documentation fragmentaire dont a pu disposer l'auteur sur la question. Mme BOUCHE est arrivée en Côte d'Ivoire en 1964, au moment où les archives de ce pays se trouvaient encore enfermées dans "les combles du ministère de l'Intérieur". Dans une lettre qu'elle nous a adressée le 20 janvier 1980, Mme BOUCHE a elle-même reconnu que sa thèse "était plutôt brève sur la Côte d'Ivoire" et qu'elle en parlait "uniquement d'après les archives de Dakar et de Paris". Il y a donc, pensons-nous, de la place pour notre thèse.

- La seconde raison de notre choix, c'est que finalement, ce travail n'est pas une étude exclusive de l'enseignement colonial. Notre souci est double : analyser le système scolaire en amont et faire connaissance avec ses produits, en aval.

Du point de vue de la méthodologie, le choix de 1911 s'impose. Au moment où paraissait la première charte scolaire de l'AOF(1903), la Côte d'Ivoire n'avait que dix ans d'existence en tant que colonie autonome. Son enseignement était parmi les plus arriérés du

13. Denise BOUCHE, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Thèse d'Etat, Paris I, 1974, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, 2 volumes.

groupe. Ce retard poussa le gouverneur Angoulvant à devancer les responsables des autres colonies dans l'application des mesures de décentralisation décidées à Dakar. Ce fut en 1911 : point de départ dont on ne peut pas ne pas tenir compte de l'importance.

Quant au choix de 1946 comme terme de cet exposé, c'est l'expression d'un souci de méthode. Nous aurions pu arrêter notre analyse à l'année 1945, à laquelle, par l'arrêté n°2576IP du 22 août, les programmes, des écoles primaires élémentaires aux écoles normales, furent réorganisés, en application des recommandations de la Conférence de Brazzaville. Ce fut aussi la date à laquelle les écoles primaires supérieures existant dans les colonies, prirent le nom de collèges modernes. Mais un tel choix nous aurait contraint à négliger un point de chute essentiel. La partie "émancipation" de ce travail exige que nous nous arrêtions à l'année 1946. Cette date a vu naître à la fois le PDCI et le RDA, mouvements qui étaient des créations des éléments issus de l'enseignement colonial.

&

&

&

Nos maîtres nous ont souvent mis en garde contre le plan chronologique. Les défauts de celui-ci sont suffisamment connus, à présent, pour que nous ne l'adoptions sans raison.

La nature de notre sujet, le caractère évolutif du système scolaire colonial et les retouches qu'il subissait périodiquement, nous imposent, pour le cas d'espèce, ce type de plan. Il nous semble pratiquement impossible d'analyser dans le même chapitre, par exemple le fonctionnement des écoles en 1915 et en 1935. De même, ne pas tenir compte de l'évolution des produits de cet enseignement, de leurs comportements dans le milieu géographique et dans

l'environnement social, serait à notre avis une négligence grave.

Le texte se compose de deux grandes parties.

- La première couvre, en principe, la période 1911-1930. En principe : parce que, pour la clarté de l'ensemble de l'exposé, nous avons cru devoir faire un rappel de l'histoire de l'enseignement en Côte d'Ivoire. Cette nécessaire digression concerne la période 1688-1910. Après seulement, nous décrivons les principes scolaires de 1911, 1918 et 1924, nous analysons leur application sur le terrain et, enfin, nous en apprécions les résultats.

- La deuxième grande partie couvre, elle, la période 1931-1946 et se compose de chapitres traitant à la fois de l'enseignement et de ses résultats. En ce qui concerne l'enseignement, nous procédons de la même façon que dans la première partie. Toutefois, pour souligner les différentes évolutions, nous y privilégions les innovations et les changements les plus marquants. Dans le chapitre unique consacré aux "produits de l'enseignement colonial", nous donnons un signalement des évolués : leurs origines sociales, leur degré d'imprégnation intellectuelle, leur effectif, leur évolution sociale, leurs atouts et leurs actions.

Pour mener cet exposé à bien, nous avons dû recourir, outre de nombreuses bibliothèques françaises et africaines, à six dépôts d'archives et centres de documentation spécialisés. Mais seuls quatre des six, ceux qui nous ont le plus servi, feront l'objet d'une attention particulière ici.

D'abord à Paris, Nous négligeons volontairement les Archives de la Fondation Houphouët-Boigny, 30, Bd Malesherbes. Quoique nous y ayons trouvé les éléments de la plupart des biographies des leaders du Syndicat Agricole Africain et du PDCI-RDA, ce centre de création récente ne renferme que des documents datant de 1947 et au-delà. Ces documents portent pour l'essentiel sur des interventions, au Parlement français, des leaders politiques africains.

De même, nous n'insistons pas particulièrement sur le Centre de Recherche et de Documentation Africaine, 93, rue Lafayette. Ce centre est le correspondant en France de la Fondation Houphouët-Boigny de la Côte d'Ivoire. Il comporte une salle de lecture de seulement trois ou quatre places, mais il est assez riche quant à la documentation sur le SAA et le PDCI-RDA. La recherche y est aisée, Mme Claude GERARD, la directrice, ayant fait éditer un catalogue d'excellente qualité. Il est dommage qu'aux dernières nouvelles, nous apprenions que ce centre doit fermer. Nous y avons recolté des photographies et autres documents sur le SAA, le PDCI-RDA, et trouvé des exemplaires de journaux anciens : le Réveil et Le Démocrate, entre autres. Dans les notes infrapaginales, les documents de ce centre porteront le nom du centre (ou CRDA).

En revanche, nous avons longuement travaillé aux Archives

nationales, 60, rue des Francs-Bourgeois. Nos recherches ont porté sur le fonds dit de l'AOF. Ce fonds a été répertorié entre 1954 et 1958 et microfilmé entre 1966 et 1969. Il couvre la période 1900-1940 et se compose de rapports annuels d'ensemble, tant du Sénégal que des autres colonies de l'AOF. Son contenu est varié : politique indigène, santé, foncier, finance, P.T.T., enseignement : toutes choses d'ailleurs retrouvées aux Archives nationales de Côte d'Ivoire (sauf au département des microfilms, où les documents ne vont guère au-delà de 1919).

Un détail doit être souligné pour les chercheurs : les archives microfilmées de ce centre n'ont pas les mêmes cotes que les pièces originales. Pour la série 2G par exemple, la correspondance des cotes s'effectue à l'aide d'une brochure, de la façon suivante : 2G(x) (par exemple 2G17) = 200 Mi 1685.

Nous avons également, et surtout, travaillé aux Archives nationales Section d'Outre-Mer, 27 rue Oudinot. Dans ce centre, il n'existe pas de fonds spécialement consacré à l'enseignement colonial en Côte d'Ivoire. Mais trois fonds nous ont permis d'y accomplir un travail utile. D'abord, le fonds dit Fonds GUERNUT, composé de documents d'ordre économique, social et politique se rapportant au mode d'existence dans les territoires d'Outre-Mer entre 1929 et 1938. Il porte la cote n°91 précédée de la mention "Fonds Guernut". Mais il semble qu'à la suite de certains aménagements, cette cote ne soit plus sûre. En tout état de cause, le personnel du centre préfère que l'on demande la communication du carton n°52.

Nous avons ensuite consulté le fonds de l'Agence France d'Outre-Mer(FOM). Ce fonds est très riche et composé de documents relatifs aussi bien à l'économie qu'à la société et à la politique.

Les cartons 385 et 859 nous ont spécialement intéressé : ils portent sur l'enseignement en AOF.

Enfin, nous avons dépouillé une partie du fonds dit Papiers DESCHAMPS. Hubert DESCHAMPS, qui fut gouverneur de la Côte d'Ivoire de 1941 à 1943, et qui devint, par la suite, éminent historien, a versé aux Archives nationales, avant sa disparition, une partie de ses archives personnelles. Rue Oudinot, ces documents sont connus sous le nom de Papiers DESCHAMPS ou Papiers d'AGENT (cf. répertoire n°157). Ils ont fait l'objet d'un classement méthodique. Mais au cours de nos recherches de 1980, une partie seulement figurait au répertoire n°157, l'autre ayant été répertoriée sur des fiches manuscrites sous le nom de Papiers DESCHAMPS (Supplément) - Vie publique ou politique. Obligé de regagner précipitamment la Côte d'Ivoire pour des raisons personnelles, nous n'avons pu dépouiller, partiellement, que la première partie, communicable sous la cote de P.A.36.

En Afrique. Nous y avons passé quatre mois dont certainement plus de la moitié consacrée à de vains rendez-vous.

- Au Sénégal, nous avons travaillé aux Archives de la République du Sénégal, à Dakar, Avenue Roume, Immeuble administratif. Contrairement à Mme BOUCHE, nous n'avons pas dépouillé les séries microfilmées. La série J (J1 à J104, enseignement) nous a intéressé. De même que la série G (Affaires politiques AOF) établie par Jean-Bernard LACROIX à partir de 165 nouveaux versements allant jusqu'en 1947. La série O (01 à 071, enseignement) aurait pu nous rendre de précieux services. Mais nous manquions de ressources. Nous avons dû nous contenter d'une infime partie de ce fonds, reprise par un jeune archiviste, Papa MOMAR. A l'occasion de cette reprise, les pièces ont été affectées de cotes en numérotation continue, avec

leurs titres et l'année de leur rédaction. Cette partie n'est communicable que pour les documents d'avant 1940, sous le n°31.

- C'est en Côte d'Ivoire que nous avons trouvé l'essentiel de nos archives : nous y avons passé plus de temps. Nous n'insistons pas spécialement sur les Archives de l'Assemblée Nationale, déposées au sous-sol du palais de l'Assemblée, à Abidjan. Ce centre renferme certes de précieux documents sur le PDCI-RDA. Mais la plupart des pièces sont postérieures à 1946. En fait, seul le texte original relatif à la Conférence de Brazzaville nous intéressait.

En revanche, nous avons énormément travaillé aux Archives Nationales de Côte d'Ivoire, B.P. V126 à Abidjan, et dans son département "microfilms" installé au 2e étage de l'immeuble "La Pyramide"

Compte non tenu de ce centre annexe, les Archives Nationales de Côte d'Ivoire se caractérisent par l'absence de classement rationnel. Depuis 1972, il existe un cadre de classement des différentes séries de documents. Le fichier matière suit l'ordre alphabétique. Mais pour la communication d'un dossier, il est inutile d'utiliser la cotation mixte chiffres romains/chiffres arabes. Il suffit, dans la pratique, d'inscrire le numéro du dossier. Par exemple, pour la communication d'un dossier de la série G (Instruction publique, Recherches et Beaux-Arts), on ne portera pas la cote XVI-2-20 correspondante, mais simplement le nombre 6494. Dans ce travail, nous adoptons cette dernière cotation.

Les Archives Nationales de Côte d'Ivoire se caractérisent également par un certain désordre et une certaine négligence. A l'exception de quelques-uns, les documents sont restés dans leurs chemises de l'époque coloniale. Certaines chemises ne contiennent rien, alors que le fichier leur affecte dûment un contenu. Celles

qui contiennent quelque chose présentent un désordre monstrueux. Pour la recherche, il faut être patient. D'autant plus que, faute de soin, des textes entiers rédigés sur papier pélure deviennent pratiquement illisibles, l'humidité tropicale les ayant exposés à la moisissure. Enfin, pour en éloigner les souris et les rats, tous les dossiers sont périodiquement soumis à des traitements au DDT : le chercheur y rencontre le rhume.

Nous avons également dépouillé, mais plus distraitement, des microfilms. En fait, ils représentent des copies de documents que nous avons déjà consultés à Dakar, à Paris ou en Côte d'Ivoire même. Du reste, ils ne vont pas au-delà de 1919.

Autrement utiles ont été pour ce travail, les microfilms personnels de M. Guy CANGAH, ancien directeur des Archives Nationales de Côte d'Ivoire. Ces microfilms regroupent ceux de "La Pyramide" et de la rue des Francs-Bourgeois. Mais ils rassemblent relativement plus d'informations pour la période 1903-1916. M. Guy CANGAH travaille actuellement à la Société Ivoirienne de Raffinage (SIR) et réside à la Riviera africaine, à Abidjan. Dans ce travail, les microfilms de M. Guy CANGAH s'appelleront Microfilms M.G. CANGAH ou M.G.C.

Enfin, en Haute-Volta (territoire rattaché aux 3/4 à la Côte d'Ivoire de 1933 à 1947), nous aurions pu travailler au Centre National des Archives. Il n'en fut rien. Les archives restées en Haute-Volta étaient déposées, jusqu'en 1980, dans les combles de la présidence de la République. Depuis cette date, elles sont provisoirement conservées dans deux pièces de la direction du Contrôle financier "en attendant, dit-on, que des crédits soient débloqués

pour la construction d'un centre définitif à Ouagadougou". Au reste, ces archives ne sont ni classées, ni répertoriées.

Nous avons donc dû travailler seulement au Centre National de Recherches Scientifiques et Techniques (CNRST) de Ouagadougou. Hormis quelques rapports de cercles, d'ailleurs rendus illisibles par un incendie, nous y avons peu récolté. Dans cet exposé, les documents du CNRST porteront la mention CNRST-Ouagadougou.

Nous avons également procédé à des enquêtes orales dans des centres urbains et en milieu rural. Arrivé en Côte d'Ivoire en pleine période électorale, nous avons rencontré peu de disponibilité auprès de nombreuses personnalités issues de l'enseignement colonial. Dans l'impossibilité d'avoir des entretiens directs, nous avons dû élaborer un questionnaire détaillé, que nous avons adressé aux intéressées par voie postale. Nous avons regagné Paris sans qu'aucune réponse ne nous parvint. Aux dernières nouvelles, nous apprenions que nous recevons, en ce moment, un abondant courrier. Mais ces informations arrivent trop tard pour ce travail. Complétées par d'autres enquêtes, elles pourront faire, nous l'espérons, l'objet de travaux ultérieurs. Dans l'immédiat, nous ne pouvons qu'insérer le questionnaire à la fin de cet exposé.

Au niveau de la campagne, nous nous sommes intéressés à dix "anciens" de l'école repris par leur village. Nous nous sommes également intéressés à dix personnes d'environ 90 ans. Notre

objectif était de savoir, des uns, pourquoi avaient-elles abandonné les bancs de l'école, et des autres, comment avaient-elles vu et jugé l'école française à ses débuts.

En ce qui concerne les "anciens" de l'école, nous n'avons pu en rencontrer que dans cinq des dix villages où nous nous sommes rendus (voir tableau).

Quant aux personnes âgées, nous avons procédé par la causerie collective dans chacun des villages visités. Nous avons voulu ainsi supprimer la barrière du magnétophone, machine que n'aiment pas les vieux Baoulé parce qu'ils la trouvent trop "indiscreète". Le résultat fut de mauvaise qualité car, huit fois sur dix, nos interlocuteurs ne se souvenaient plus, ou au contraire, semblaient littéralement dans de longs récits, rapidement contredits par leurs pairs. Seuls, deux interviews directes réalisées dans le village de Logbakro avec MM. Logba Kouassi (environ 95 ans) et Yao Konan (environ 98 ans) nous ont permis d'avoir des informations sur la belle Adjo Kongouètè (Adjo-La-Lumière-Nocturne ou Adjo La Luciole) et sur l'accueil plutôt "froid" réservé au premier Blanc arrivé vers 1911 dans la localité. Nous les avons exploitées dans cet exposé.

A Ouagadougou, nous avons réalisé trois interviews avec des anciens de l'école vivant en milieu urbain : il s'agit de M. ROUAMBA Benoît, instituteur à la retraite, M. Sidibé Almamy, directeur de l'Enseignement du Premier Degré. Pour ces deux personnalités, nous avons élaboré un questionnaire commun, assez

Nom & Prénoms	Age approximatif	village	Date & lieu fréq.	Motif de l'abandon
N. Bohoussou	environ 60 ans	Kpoussoussou	Yamousoukro-1930	Insuffisance trav.
M. N'GUESSAN	environ 75 ans	Kpoussoussou	Yamousoukro-1915	?
Mlan Konan	environ 70 ans	Logbakro	Dabou - 1919	Maladie
A. Allangba	environ 59 ans	Logbakro	Gagnca - 1930	A fui la cravache
A. Kouassi	environ ?	Logbakro	Yamousoukro-1930	Ne savait pas prononcer en français
O. Yao	environ 60 ans	Logbakro	Toumodi - 1929	Fuyait les jours de classe
K. Konan	environ 69 ans	Gourominankro	Toumdodi - 1921	Licencié pour insuffisance de travail
Y. Kouadio	environ 75 ans	Gourominankro	Bassam - 1914	Avait la variole
Y. Kouamé	environ 55 ans	Fondi	Toumodi - 1934	Insuffisance de trav.
A. Yao	environ 70 ans	N'Doukahakro	Yamousoukro-1920	Repris par sa mère

détaillé, et dont nous avons recueilli les réponses par écrit. Quant à M. SOME NAON Charles, ancien de l'école coloniale et directeur général de l'Enseignement du Premier Degré et de l'Alphabétisation, nous lui avons demandé simplement de nous parler de sa vie, question de le laisser "libre de ses déclarations".

Toutes les trois personnalités nous ont répondu avec empressement et honnêteté. Nous insérerons ces trois réponses dans les pages annexes de cette thèse.

POSITION DU PROBLEME

Dans une tentative d'"approche de la société coloniale entre 1920 et 1940", Alain TIREFORT en arrive à la conclusion que, finalement, cette période apparaît comme "le bon temps" de la communauté française en Côte d'Ivoire. L'expérience montre aujourd'hui, et c'est tout à l'honneur de Monsieur TIREFORT, qui l'a si bien démontré dans sa thèse (1), que "le bon temps" colonial n'a pu résister durablement à l'évolution des choses et des esprits. Parce que, système d'exploitation économique et, surtout, de mépris de ceux qui le subissent dans leur corps et dans leur âme, le colonialisme suscite chez les colonisés, nécessairement, un réflexe de défense. Et, en outre, dans la mesure où les colonisateurs, dans leur "effort de mise en valeur" des territoires conquis, ne pouvaient pas ne pas envisager le chapitre délicat de l'encadrement des hommes, la fin du "bon temps" se trouvait inévitablement inscrite dans la suite logique des choses.

Il n'y a pas, pensons-nous, trop de risque à établir une certaine analogie entre "le bon temps" au sens de Monsieur TIREFORT et "la meilleure des choses" tel que nous l'entendons dans ce travail. Entre 1911, date de la première organisation scolaire propre à la Côte d'Ivoire, et 1924, année où on commençait à appréhender ouvertement les risques que pouvait comporter

1. TIREFORT (Alain), "Le bon temps". Approche de la société coloniale. Etude de cas : la communauté française en Basse Côte d'Ivoire pendant l'entre-deux guerres (1920-1940).

Thèse de doctorat 3e cycle, EHESS, Paris, 1979.

l'enseignement dispensé aux indigènes de la colonie, l'enthousiasme le plus militant le disputait à l'euphorie la plus insouciant. Tout le monde, dans le cercle fermé des responsables coloniaux, tombait d'accord quant à l'idée que l'enseignement scolaire dans la colonie, en offrant aux indigènes la possibilité d'acquérir un minimum d'instruction, ouvrirait la voie à une collaboration nécessaire, sans qu'il fût nécessaire, pratiquement, de délier bourse.

"L'instruction est, je le répète, à mon sens, le moyen le plus efficace auquel nous puissions recourir pour assurer le développement rapide à tous égards de ce pays et de l'influence que nous voulons y exercer, disait, en 1908, le gouverneur général de l'A.O.F., William-Ponty. Représentez-vous par la pensée quel progrès administratif et financier nous pourrions immédiatement atteindre si nous le disposions d'un personnel indigène capable d'établir des listes nominatives d'impôts, de tenir des registres d'Etat Civil, de collaborer, en un mot, à notre action"(2).

Quinze ans plus tard, cet objectif aura-t-il été atteint ? En tout cas en 1923, ce sera avec un désintéret à peine dissimulé qu'on fera savoir à qui prête attention à l'oeuvre scolaire que "la période de propagande en faveur de l'école est révolue" et que "le temps n'est plus où elle était simplement considérée comme un organe d'apprivoisement, un gage de sécurité"(3). Signe du temps.

2. Discours de William-Ponty au Conseil de Gouvernement, 14 décembre 1908, Journal officiel de l'A.O.F., 1908, PP 577-586

3. Rapport d'ensemble 1923 - Côte d'Ivoire, Microfilms G. CANGAH, Bobine N° 2.

L'enseignement était pour les colonisateurs, "la meilleure des choses". Le discours officiel de l'époque, qui lui assignait résolument d'autres objectifs que celui de former et de mettre à la disposition de l'administration, un personnel local efficace et de contribuer par ce biais, à minimiser les dépenses d'exploitation, était simplement destiné à cacher les raisons réelles des autorités coloniales sous des parements beaucoup plus étincelants.

PREMIERE PARTIE

**"LA MEILLEURE DES CHOSES" : DES TENTATIVES HASARDEUSES D'ÉDUCATION
À L'ORGANISATION D'UN ENSEIGNEMENT
COLONIAL AUTHENTIQUE EN CÔTE D'IVOIRE**

CHAPITRE PREMIER . PRELUDE : BREF RAPPEL DE L'HISTOIRE DE
L'ENSEIGNEMENT EN COTE D'IVOIRE (1888-1910).

L'introduction de ce travail a déjà exposé les principales raisons qui ont amené l'auteur à s'intéresser à la période s'étendant de 1911 à 1946. Le recours à une étude de l'enseignement colonial avant 1911 peut apparaître, dans cette perspective comme chronologiquement hors de propos. En réalité, il n'en est rien. Un professeur de l'université Lille III, M. Claude NORDMANN, a pu dire avec justesse que, comme discipline de recherche, l'histoire est par excellence la science du classement et de l'ordre. Il n'est pas superflu, semble-t-il, d'ajouter que la clarté, comme la dextérité chez le chirurgien, exerce une puissante influence sur le déroulement d'un travail historique. Au reste, le détour par un chemin sinueux, dit le proverbe, ne déforme pas la colonne vertébrale de l'homme qui marche.

Un regard rapide sur la période allant des premiers contacts entre Français et occupants de la côte de la future colonie forestière, à la première organisation scolaire locale, est certainement de nature à faciliter l'appréciation de l'ensemble de cet exposé. On remarquera, du reste, que dès le départ, le souci d'éducation qui anime les Français est indissociable d'une constante : celle qui consiste à placer au-delà du discours officiel et des arguments de convenance, d'éducation des indigènes au service des intérêts économiques de la France. Le contraire eût été surprenant, si l'on fait référence à la logique même de

"la colonisation chez les peuples modernes"(4). Mais jusqu'où ne faut-il pas aller trop loin dans cette conception de la chose coloniale ? L'éducation, l'enseignement, ces maux nécessaires, conduiront au tombeau, le fait colonial lui-même.

I - De l'éducation de princes indigènes en France à la reprise en main officielle de l'enseignement

Les puissances qui se lancent sur les mers, à partir du XVème siècle, sont confrontées en général au difficile problème linguistique. Et c'est sans étonnement excessif, de nos jours, qu'en parcourant un ouvrage à caractère "ethnographique", le lecteur découvre des scènes représentant des marchés où seuls les gestes de la main et de la tête permettent aux uns et aux autres de se comprendre. On rapporte même que, pendant des dizaines d'années, le système de troc a défié l'usage de toute langue, les marchands indigènes et les acheteurs blancs se contentant de disposer en tas, les objets à échanger. Telle quantité de barres de fer ou de coquillages correspond, par exemple, à telle autre quantité d'ivoire, de peaux ou d'or. Ce n'est pas là, de toute évidence, la meilleure façon de négocier, les uns et les autres se livrant à de multiples formes d'indélicatesses.

4. C'est le titre du célèbre ouvrage de Paul LEROY-BEAULIEU : De la Colonisation chez les peuples modernes, Paris, GUILLAUMIN, 1902. Pour cet auteur, l'acquisition d'un empire colonial est une condition indispensable pour qu'une puissance conserve sa place dans le concert des nations. Les colonies sont, à ses yeux, la plus sûre garantie de prospérité, de progrès et de paix. Il est vrai que la France cherchait outre-mer une compensation de la défaite et de la honte de 1870.

C'est donc pour briser cette barrière linguistique que les représentants des puissances expansionnistes inaugurent très tôt, l'idée de se faire suivre de guides-interprètes. Mais quand vient l'époque de s'établir sur le terrain, dans des comptoirs foritifiés, la nécessité de former des interprètes se présente comme l'une des conditions indispensables à la réussite du négoce. Il naît de cette nécessité ce que les historiens contemporains appellent les "otages". L'histoire de ceux-ci montre d'ailleurs que l'éducation qu'ils recevaient en France était à base de préoccupations dépassant de très loin le désir d'un contact linguistique. L'idée était en effet répandue qu'en éduquant certains éléments indigènes, de préférence de famille régnante, une puissance expansionniste pouvait s'aliéner, à terme du moins, le successeur du roi. L'exemple du prince ANIABA illustre parfaitement une telle opinion.

1. Education de princes indigènes en France (1688-1704)

a) ANIABA, l'otage du Roi Soleil

Le destin du prince éotilé ANIABA fait penser, même au moment où la lumière se fait sur le personnage, à une légende bien conçue.

C'est dans la perspective de la création d'un fort français à Assinié qu'ANIABA est envoyé à Paris en Mai 1688.

Prince de sang et d'adoption(5), il n'a que quinze ans lorsqu'il est embarqué sur le navire le Saint-Louis. ANIABA et son jeune compagnon BANGA(6), débarquent à la Rochelle au printemps 1688, et la foule qui les accueille ne cache pas sa surprise de voir des nègres aussi bien faits : "les deux jeunes Noirs, dit-on, ne sont pas des Noirs comme les autres, comme ceux qu'on a vus débarquer jusqu'ici". Les jeunes passagers doivent cependant se rendre à Paris, où ils doivent "apprendre les rudiments de la langue et des techniques commerciales françaises"(7).

De fait, ils font vite preuve d'une vive intelligence, allant même jusqu'à convaincre les proches de LOUIS XIV de l'existence, dans leur jeune esprit, d'une révélation de la foi chrétienne. Le jeune prince et son compagnon en profitent pour demander l'instruction "dans la religion de Notre Seigneur, et recevoir le plus vite possible le sacrement du baptême". Ils seront reçus par le Roi Soleil en personne grâce, il est vrai, à

-
5. ANIABA était en effet un prince héritier du peuple eotilé, premier occupant de la Côte d'Assinie. Il ne devient Essouma que par adoption. Accueillis par les Eotilés qui firent d'eux les interlocuteurs des Français, les Essouma finirent par dominer politiquement et économiquement le pays. Dans la crainte d'une éventuelle revanche des anciens souverains, ils durent recueillir Aniaba, dont le vrai nom eotilé est à jamais perdu pour l'histoire. Aniaba apparaît donc, à travers les témoignages, comme un otage à la fois des Essouma et des Français.
 6. ANIABA était accompagné d'un jeune homme de 14 ans, Banga, qui rencontra en terre française l'ennui et la frustration. Il dut devancer Aniaba à Assinie, où il devint plus tard, intermédiaire entre le roi Akassiny et le chevalier d'Amon quand celui-ci vint dans le royaume pour obtenir l'établissement des français sur la Côte.
 7. Henriette DIABATE - Aniaba : un Assinien à la Cour de Louis XIV, Paris, ABC, 1975, P. 17.

la bienveillance de son influente et dévote maîtresse, Madame de MAINTENON. ANIABA sera baptisé en 1691, sous le prénom de Jean-Louis, sur demande expresse du roi. L'acte de baptême du protégé du plus puissant roi du monde est ainsi rédigé :

"Par permission expresse de Monseigneur l'Archevêque a été baptisé en la chapelle du séminaire des Missions étrangères Louis-Jean ANIABA, âgé d'environ vingt ans, fils du roi d'Issigny (Assinie) en Guinée, en Afrique. Parrain : Monsieur Jean-Baptiste de LAGNY, intendant général du commerce de France, conseiller-secrétaire du roi ; Marraine : Madame BINDAULT, son épouse, au nom et par ordre du roi. Ledit baptême a été célébré en présence du curé de cette paroisse par l'évêque de Meaux(8).

A l'éducation religieuse, ANIABA ajoute une éducation militaire. Protégé de Louis XIV, il n'a aucune peine à atteindre des sommets qui dépassent de très loin ce que devrait lui permettre son origine africaine. En 1692, il devient officier dans le régiment du roi. Il finira capitaine des mousquetaires, après les grades de sous-lieutenant et de lieutenant. Trahi par le chevalier d'AMON, il abandonnera hommes, femmes et richesse pour la reprise en main, après la mort de son père, du royaume d'Assinie. Il ne rencontrera dans ce pays que complot et rejet, judicieusement orchestrés par le chevalier d'AMON.

8. Cité par Ibrahim BABA KAKE, La Diaspora Noire, Paris, ABC, 1976, P.6.

L'explication de l'attitude du chevalier d'AMON tient en quelques lignes. L'envoyé du roi de France souhaite voir s'installer sur le trône d'Assinie un roi africain, ancien mousquetaire, imprégné de la culture française. Ce serait, à ses yeux, un allié sûr pour la France commerçante. Or, Aniaba a des caprices du fait, précisément, de son séjour en France. Sa soif de pouvoir et de richesse lui fait craindre un retournement inattendu. Par conséquent, il va préférer à un prince pourtant de culture française, un vieux roi prêt à se dévouer à la France : AKASSINY. C'est le malheur d'Aniaba, qui finira sa vie en 1718 hors de chez lui, bien en-deçà de ses ambitions premières, au service d'un roi étranger, à Queta (dans l'actuel Togo).

Il ne reste du personnage aucun écrit. Mais sa vie telle que la décrit l'historiographie africaine actuelle, montre que l'éducation des indigènes en France (ou dans le pays même) n'était pas, comme le proclame le discours officiel sur l'enseignement, une oeuvre simplement humanitaire. Cette éducation était l'expression d'une recherche méthodique d'alliés et de collaborateurs de la part de la puissance qui se lançait sur les mers. Et il n'était pas rare de voir une telle puissance utiliser tous les moyens imaginables pour atteindre ses objectifs commerciaux et, ensuite, asseoir sa domination politique.

Le chevalier d'AMON réussit, ainsi, par l'implacable doctrine du "diviser pour régner", à arracher un traité d'établissement au roi assinien AKASSINY, le tout agréementé d'un important

lot de "coutumes", ce qui permit de bâtir un fort sur le rivage d'Assinie(9).

b) Le drame de NATOU

L'aventure d'ANIABA et de son jeune compagnon, qui s'est achevée sur une note triste, n'a pas mis fin à la stratégie française d'influence par l'éducation de princes nègres. Après la reprise en main, en 1843, de la Côte de l'Or, le roi d'Assinie, AMON N'DOUFOU, accepte d'envoyer son fils NATOU dans une institution scolaire de Paris. Il semble qu'à la différence de son prédécesseur ANIABA, les choses aient mal tourné pour NATOU. En 1848 en effet, celui-ci est renvoyé par le ministre au gouverneur du Sénégal qui reçoit, à l'occasion, l'ordre de reconduire le jeune prince nègre à sa famille.

Le motif de la décision du ministre montre que les esprits ont quelque peu évolué depuis le XVIIème siècle. Le haut fonctionnaire s'indigne de l'attitude des parents de NATOU et croit bon de leur renvoyer le jeune otage afin de "les détromper de cette facheuse pensée qu'ils conservent encore : qu'on a abusé de leurs enfants pour en faire des domestiques et des

9. Le fort Saint-Louis, comme on le baptisa, fut abandonné en 1703, non pas sous la pression des Hollandais qui l'avaient attaqué un an plus tôt, mais parce qu'une fois parti, le chevalier d'Amon ne se souvint ni des promesses faites au roi Akassiny, ni de la garnison de trente hommes qu'il avait laissée sur place. Louis XIV était en guerre contre l'Europe coalisée, pour la défense de la couronne d'Espagne, et ne pouvait pas s'encombrer de possessions en Afrique.

captifs plutôt que des jeunes gens éclairés"(10). La colère du ministre est légitime quand on fait référence aux motivations classiques qui poussent les milieux colonialistes français à l'éducation de princes indigènes. Il n'est pas question en effet, de s'offrir simplement des domestiques. Les motivations sont beaucoup moins prosaïques : ni domestiques, ni captifs, mais des alliés potentiels.

Les plaintes d'AMON N'DOUPOU ne sont cependant pas sans fondement. Dans l'esprit d'un souverain de la brousse africaine, l'éducation d'un prince "au pays de l'homme blanc" est un risque exigé à la fois par la mode et par le souci de prestige. L'éducation traditionnelle du jeune africain est un processus complexe de transmission d'une culture totale. Elle "met en avant moins l'action individuelle d'un être sur un autre que l'influence globale qu'exerce une société, par tout son mode de vie, sur ceux qu'elle cherche à intégrer en son sein"(11).

Une telle prise en charge collective donne une nette idée de l'importance de l'enfant dans les sociétés africaines, importance que mettent en lumière, en toutes circonstances, de nombreux proverbes, le présentant comme "le nombril du monde", "le point de départ".

10. Denise BOUCHE, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale*, Thèse, Paris I, Service de Reproduction des Thèses, Université de Lille III, 1974, P. 463.

11. Pierre ERNY, *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1972, P. 15.

Parce que l'enfant est au centre de la société africaine, écrit André SALIFOU, celle-ci l'accepte, l'éduque et le forme afin d'en faire un jour l'élément dynamique à la fois de l'appareil de production et du réseau de relations sociales de son groupe. C'est-à-dire qu'en définitive, l'enfant appartient d'abord à sa communauté (12).

Ceci est incompatible avec l'éducation occidentale.

Celle-ci apparaît, note René HUBERT, comme "l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune et orientées vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toutes espèces correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné"(13).

Comment le roi AMON N'DOUFOU peut-il accepter de bon cœur que son fils reçoive une éducation si différente de celle qu'il croit être la meilleure pour un prince ? NATOU reviendra donc en Afrique. Il est dit qu'au lieu d'une école parisienne, le jeune prince devra continuer ses études au collège Saint-Louis du Sénégal(14). Mais c'est sans compter avec les impondérables.

12. "L'éducation de l'enfant dans la société africaine précoloniale". Extrait de "L'Education traditionnelle", Présence Africaine, N° 89, 1er trimestre 1974, P.3-14.

13. Cité par Pierre ERNV, *op. cit.* P.15.

14. Gouverneur à Ministre, n°217, 3 mars 1848, A.R.S., 2B27, f°117, cité par D. BOUCHE, *op. cit.*, P. 463.

Atteint de phthisie, celui-ci mourra à son passage au Sénégal. Sa famille ne gardera de lui qu'une malle, envoyée à Assinie après sa mort (15).

2. La primauté des initiatives privées (1882 - 1904)

a) La pionnière d'Elima et l'envoyé de Paris

Au moment où, obligé de se référer aux lois sur les congrégations, le gouvernement général de l'AOF retire aux missionnaires la gestion des écoles publiques, la colonie de la Côte d'Ivoire n'a que dix ans d'existence (16). En matière scolaire, elle est nettement moins avancée que la Guinée. Seules 24 écoles y fonctionnent, dont six sont tenues par les pères de la Mission Africaine de Lyon, que Binger a appelés dans la colonie en 1895 (17). Une école de jeunes filles existe à Grand-Bassam, gérée par les soeurs de Notre-Dame des Apôtres, à qui la colonie verse une subvention.

15. Id, n°272, 14 juillet 1848, A.R.S., 2B210, f° 138.

16. La colonie de la Côte d'Ivoire n'existe officiellement qu'à partir de 1893, date de l'érection des Etablissements français de la Côte de l'Or en territoire autonome.

17. Les six écoles "missionnaires" sont implantées à Grand-Bassam, Assinie, Jacquerville, Moosou, Memni et Dabou. Les 18 écoles restantes, tenues par des militaires et des interprètes, fonctionnent au gré du hasard : s'il y a des militaires et des interprètes. La "fermeture pendant une partie de l'année 1903", en raison d'une épidémie de fièvre jaune, de l'école de Grand-Bassam, permet de se faire une certaine idée de l'enseignement à cette époque.

Rapport sur la situation de la Colonie de la Côte d'Ivoire en 1903, Binger, Imprimerie du Gouvernement, 1905, P. 23.

Ce n'est pourtant pas faute d'avoir songé tôt à l'ouverture d'écoles dans ce qui n'est encore qu'un simple point de chute commercial sur la Côte. En 1844, soit un an seulement après la fondation effective du comptoir d'Assinie, le ministre français de la Marine a envoyé au gouverneur du Sénégal une collection de livres élémentaires à mettre à la disposition des missionnaires de Libermann qui devaient fonder une station à Assinie. L'évêque de Bordeaux avait pris soin d'approuver lui-même le projet, qui devait être réalisé sous la protection du fort français(18). C'était là, sans doute, le souhait de Paris. Mais Assinie n'eut ni missionnaire, ni, par conséquent, d'école. Et le premier établissement scolaire ne sera fondé qu'en 1882, à Elima, par la femme du gérant de la plantation de café d'Arthur Verdier.

Malheureusement, la qualification d'une épouse de gérant de plantation ne peut se mesurer à la bonne volonté de celle-ci, et l'oeuvre devra s'achever par le découragement et l'abandon(19). Il faut attendre l'arrivée, en 1887, de JEAND'HEUR(20), un

18. *Ministre à Gouverneur du Sénégal*, n° 104, A.R.S., 1839, cité D. BOUCHE op. cit., P. 463.

19. D. BOUCHE, op. cit. 464.

20. *Après ces premières armes en Côte d'Ivoire, Jeand'Heur a servi dans le territoire militaire du Niger, comme directeur de l'école régionale de Zinder. En 1917, estimant que les petits nigériens étaient incapables de tout progrès, il proposa qu'aucun ne passe les différents concours d'accès aux écoles du Gouvernement Général : Lieutenant-Colonel Mourin à Gouverneur Général AOF, n° 145 E, le 12 déc. 1917, A.R.S. J 14. Affecté par décision du Gouverneur Général en date du 17 nov. 1922, Jeand'Heur revient en Côte d'Ivoire, en qualité de Directeur chargé de classe, à l'EPS de Bingerville où il prend fonctions dès le 2 déc. 1922. Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, n° 52, oct.-déc. 1922 P. 17.*

instituteur envoyé de Paris, pour que se crée la première école officielle du territoire.

JEAND'HEUR réussira à recruter une trentaine d'enfants, à qui il s'emploiera à dispenser des leçons "très simples", traduites par un enfant parlant "assez bien" le français, pour leur montrer la France comme un pays grand et fort, riche, prospère et s'occupant non seulement de l'instruction de ses propres enfants, mais aussi de celle des Noirs de la Côte de l'Afrique et "de beaucoup d'autres peuplades (21).

b) La Convention de 1900 et le rôle des missionnaires

Il ne faut cependant pas accorder un crédit excessif au ton apologique des textes de l'époque. L'enseignement de la Côte d'Ivoire souffre déjà de l'un des maux qui l'accompagneront toute son existence durant, l'autre étant la faiblesse des crédits : la pénurie chronique du personnel de l'enseignement.

Tout se passait, en effet, écrit Paul ATGER, comme si la France voulait faire coloniser un territoire africain par des populations prises dans d'autres régions de l'Afrique. L'Administration assurait un gagne-pain à des Sénégalais et des Dahoméens (22).

21. Arthur VERDIER, trente cinq années de lutte aux colonies, Paris J. André 1897, P. 53-65

22. Paul ATGER, La France en Côte d'Ivoire de 1843 à 1893 : 50 ans d'hésitations politiques et commerciales, Université de Dakar, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Publication de la section d'Histoire n°2, 1962, P. 165.

C'est dans le but de contourner ces problèmes budgétaires et de personnel que le gouverneur MOUTTET décide de confier la gestion des écoles de la colonie aux pères de la Mission africaine de Lyon. Une convention est signée dans ce sens, le 22 février 1900, entre l'administration coloniale et la congrégation. Celle-ci prend l'engagement de fournir, pour chacune des écoles concernées un local, le matériel nécessaire à leur fonctionnement, un instituteur du cadre européen et un moniteur indigène.

De son côté, l'autorité coloniale s'engage à allouer, chaque année, une somme de 2.400 francs par école (23) correspondant au salaire de l'instituteur européen, 300 francs annuels pour payer le moniteur indigène, 250 francs pour la location du local et du matériel et 300 francs pour les fournitures scolaires (24). Le contrat n'est valable que pendant les dix mois d'ouverture scolaire. D'autre part, les deux parties tombent d'accord sur les conditions de résiliation du contrat. Six mois avant une telle mesure, l'administration se doit d'avertir la congrégation et d'acquérir, moyennant paiement d'un prix fixé par expert, les immeubles et matériels existants.

23. Il s'agit de francs-or : 1 franc-or équivaut à environ 2,5 F (1963). Précision fournie par Jean SURET-CANALE, Afrique Noire l'ère coloniale, 1900 - 1945, Paris, Editions Sociales, 1977, p. 13.

24. Chiffres fournis par D. BOUCHE, op. cit. 467. Nous avons dû les multiplier par 10 (sauf le premier, déjà multiplié) pour avoir une idée globale des dépenses scolaires. Le contrat n'étant valable que 10 mois sur 12. Le total s'élève à 19500 francs pour les 6 écoles.

Depuis le 1er janvier 1898, le programme des écoles de la colonie avait été publié. Après la signature de la convention, les missionnaires suivent autant que possible ce programme. Ils n'ont, pour toute difficulté, que "la mentalité rudimentaire des enfants, leur inconstance, (et) la hâte avec laquelle ils cherchaient des emplois rétribués" (25). Et en 1902, ils entreprennent à Dabou l'établissement d'une école professionnelle, comprenant une maçonnerie et une menuiserie, fréquentée par une dizaine de jeunes gens (26).

II - La Reprise en main officielle de l'enseignement

1. La dénonciation de la convention de 1900

Le système inauguré en Côte d'Ivoire est manifestement profitable à l'administration, dans la mesure où celle-ci se décharge par ce biais d'un domaine aussi délicat avec un peu moins de 20.000 francs par an. Mais pour s'aligner sur les positions anti-cléricales de Paris, elle dénoncera unilatéralement la convention en avril 1903.

a) Les raisons officielles de la dénonciation

Celle-ci cessera d'être en vigueur le 1er janvier 1904

25. Lettre du préfet apostolique Hamard à l'inspecteur de l'enseignement Mouraïx, 27 juillet 1906, citée par Guy CANGAH et Simon-Pierre EKANZA, La Côte d'Ivoire par les textes, Abidjan Nouvelles Editions Africaines 1978, P. 156.

26. Id., P. 157

sans que, comme convenu en 1900, les immeubles et le matériel fassent l'objet d'un quelconque intérêt de la part de l'administration. C'est au contraire les missionnaires qui se voient désormais obligés, s'ils veulent continuer de tenir école, de se référer aux dispositions de l'ordonnance organique du 7 septembre 1840 aux termes de laquelle "aucun collège, aucune école ou autre institution de même genre ne peuvent être formés sans autorisation du gouverneur". Celui-ci "tient la main à ce qu'aucune congrégation religieuse ne s'établisse dans la colonie et n'y reçoive des novices sans notre autorisation (27).

L'Administration a cherché, au-delà du mouvement de laïcisation qui s'était emparé de la métropole et des colonies, des raisons pour expliquer son attitude anti-cléricale. Les missionnaires, selon elle, n'ont pas fait correctement leur travail. Ils se sont contentés, en guise de formation pratique, de faire balayer la cour de récréation. Ils ont négligé l'entretien des locaux. Et d'ailleurs, ils n'ont pas su conquérir la sympathie des indigènes. Ils se sont toujours employés à les dénoncer pour des sacrifices humains le plus souvent imaginaires, question de faire intervenir l'autorité et d'essayer de tirer profit de cette intervention. (28)

27. Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire, J. CLOZEL à Gouverneur Général de l'A.O.F., 16 août 1900, A.R.S. J 25

28. D. BOUCHE, *op. cit.* P. 493.

b) La raison réelle

Quelle que soient les raisons présentées par l'administration coloniale pour justifier sa décision, la dénonciation de la convention de 1900 apparaît comme une regrettable erreur d'appréciation. Mais une erreur commise délibérément parce que, dans une certaine mesure, elle peut être considérée comme un moindre mal. Au delà du grand mouvement de laïcisation en effet, la rupture du contrat traduit, au niveau local, la volonté des colonisateurs d'écarter tout risque, à long terme. Dans un contexte colonial, l'enseignement présente un tel intérêt, les transformations qu'il entraîne sont d'ordinaire si importantes et si imprévisibles qu'il apparaît contre toute logique de l'abandonner en des mains incertaines. En 1916, la France est en guerre contre l'Allemagne. C'est le moment choisi par Georges HARDY, l'inspecteur de l'enseignement en AOF, pour définir les différents rôles que peut jouer l'enseignement en général.

Qu'exige-t-on de lui ? se demande l'inspecteur. Qu'il maintienne l'âme nationale dans son intégrité, qu'il perpétue et qu'il accroisse les vertus de la race, qu'il consolide le bloc social, qu'il oppose aux puissances mauvaises qui menacent le pays un faisceau de forces unanimes. On lui demande de donner aux esprits la promptitude et la sûreté de jugement(...), des vues générales qui permettent d'aborder tous les problèmes et de s'adapter à toutes les situations... (29)

29. "Les leçons de guerre", par Georges HARDY, in Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 24, mai 1916, P. 198.

Voici un schéma qui est loin de coller à l'enseignement colonial tel qu'on le conçoit : une fabrique d'interprètes et de cadres subalternes et dociles. Seul l'administration, qui en a défini le but à atteindre, peut gérer les écoles. Tout au plus concèdera-t-elle le statut de participants aux missionnaires. Mais elle aura pris en tout état de cause, toutes les précautions nécessaires en subordonnant toute autorisation au respect des principes existants. Attitude de nature à écarter le risque éventuel de détournement de l'enseignement de ses fins premières.

2. L'organisation générale de 1903 et les responsabilités nouvelles

Si, pour ce faire, l'administration coloniale locale opte pour la reprise en main, elle devra faire face à de nouvelles responsabilités qui se présentent, dans ces conditions, comme la contre-partie d'une méfiance d'ailleurs légitime.

a) Les structures de l'enseignement issues de la réglementation de 1903.

La première de ces nouvelles responsabilités, c'est que désormais la colonie se doit d'appliquer les principes directeurs élaborés par le gouvernement général de l'Afrique Occidentale Française. La tâche n'est guère facile au regard de la place qu'occupe la Côte d'Ivoire dans l'ensemble AOF en général et, en particulier, par rapport à une colonie ancienne et déjà assez évoluée comme le Sénégal.

La première charte de l'enseignement de l'AOF, un ensemble de trois arrêtés du 24 novembre 1903, se caractérise par la volonté de Dakar d'uniformiser les programmes scolaires au niveau de tous les territoires du groupe. Les textes de ces arrêtés ont été préparés, en 1902, par le Gouverneur Camille GUY, un agrégé d'université entretemps passé aux colonies, où il exerce les fonctions de secrétaire général. L'ordre en avait été donné expressément par le Gouverneur Général ROUME.

La charte prévoit la structure d'ensemble suivante :

1) Un enseignement primaire élémentaire

Cet enseignement devra être donné dans trois écoles :

- l'école de village, où enseigneront des moniteurs indigènes. Cette école, de niveau inférieur, axera son programme sur les rudiments de la langue française et du calcul ; l'on y initiera aussi les enfants aux travaux agricoles.

- au niveau supérieur, il est prévu l'école régionale qui serait généralement implantée au chef-lieu du cercle. Elle comporterait en plus des classes préparatoires et élémentaires tenues par des instituteurs adjoints, un cours moyen aux mains d'un instituteur européen. Celui-ci devrait remplir conjointement les fonctions de directeur. Les études effectuées à l'école régionale devraient se sanctionner par un Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires

(C.E.P.E.), diplôme à caractère purement local, et par conséquent, de niveau inférieur à celui du même nom, délivré aux enfants de la métropole.

Au niveau des villes, l'équivalent de l'école régionale devra être l'école urbaine, l'enseignement devra s'adresser essentiellement aux enfants de la population européenne et assimilée, et , au plan pédagogique, les programmes devront être calqués sur ceux qui ont cours en France métropolitaine. Il y a donc, à ce niveau déjà, une espèce de discrimination spatiale qui donne une nette idée de l'esprit des principes scolaires.

2) Un enseignement professionnel, qui devrait être donné dans un établissement unique : l'école Pinet-Laprade de Gorée (30), où l'on formerait des techniciens subalternes (contremaîtres) à l'usage des colonies.

3) Un enseignement primaire supérieur et commercial, qui ne devrait être donné que dans l'unique école Faidherbe de Saint Louis. Celle-ci recruterait au niveau du certificat d'Etudes Primaires Élémentaires. En principe la durée des études y serait de deux ans. Mais la scolarité pourrait être réduite à une année unique, question de satisfaire les besoins en personnels de l'Administration et de l'économie.

30. Créée en 1904, cette école cessera d'exister en 1924.

4) Enfin, un enseignement supérieur est prévu à l'école normale de Saint-Louis, qui formerait des cadres indigènes dans deux sections : une section normale pour les candidats instituteurs et une section administrative pour la formation des commis de toutes sortes.

b) Le déphasage de la Côte d'Ivoire

Telle qu'elle se présente, l'organisation de 1903 n'apporte rien de vraiment nouveau au niveau d'une colonie comme le Sénégal. La principale innovation consiste à mettre sur un pied d'égalité des colonies qui n'ont ni le même niveau de développement scolaire, ni une capacité financière similaire. Le gouverneur GUY lui-même reconnaîtra que la réglementation de 1903 n'est réellement applicable qu'au Sénégal, où l'enseignement avait déjà près de trois quarts de siècle d'existence. Cela est particulièrement vrai pour la Côte d'Ivoire, et c'est contre tout bon sens que le gouvernement local a dénoncé la convention signée en 1900 avec les pères de la Mission africaine de Lyon.

En 1904, la colonie souffre d'une pénurie chronique du personnel, et on doit reconnaître que l'"administration locale ne sera pas en mesure de remplacer immédiatement par des instituteurs laïques tous les congréganistes qui cesseraient d'enseigner" (31). Certes "devant les difficultés de recrutement à l'extérieur on nous institueurs indigènes pour donner à l'enseignement

31. Lieutenant-Gouverneur, J. CLOZEL à Gouverneur Général, n°422, 16 août 1905, A.R.S. J. 25.

primaire la diffusion "la plus large" que réclame l'occupation effective du pays" on devra finir par créer, en 1909, un cours d'élèves-moniteurs (32). Mais alors, comment résoudre cet autre problème posé par le peu d'intérêt manifesté par les enfants autrement qu'en leur distribuant des vêtements, des images et des bourses (33).

C'est là, n'importe comment, faire preuve de courte vue à l'image du peu d'importance qu'on accordait à un enseignement de qualité dans la colonie. En effet, il ne faut pas oublier dit-on, que la Côte d'Ivoire est une colonie en formation à laquelle s'applique forcément la devise "Primum vivere deinde philosophare" (34) et qu'avant de pouvoir songer à donner l'instruction la plus élémentaire aux indigènes il faut d'abord faire accepter à tous notre autorité et assurer l'achèvement des grands travaux qui, en développant la prospérité économique de la Côte d'Ivoire, lui procureront les ressources nécessaires à l'oeuvre de civilisation à peine ébauchée encore" (35).

Objet de cette logique implacable, la Côte d'Ivoire restera à la traîne du peloton scolaire jusqu'en 1911. Le retard accusé par la colonie sera alors suffisamment important pour déterminer le gouvernement local à devancer les autres colonies dans l'organisation locale décidée par Dakar.

32. Côte d'Ivoire, Rapport d'ensemble, 1904, Microfilms G.C. Bobine n°2.

33. Côte d'Ivoire, Rapport d'ensemble, 1904, Microfilms G.C. Bobine n°2

34. Souligné dans le texte original.

35. Lieutenant Gouverneur, J. CLOZEL à Gouverneur Général, n°422, 16 août 1905, A.R.S. J. 25.

CHAPITRE DEUXIEME

LA PERIODE EUPHORIQUE : L'ENSEIGNEMENT
EN COTE D'IVOIRE DE 1911 A 1924

I - Le discours sur l'organisation de l'enseignement aux colonies

L'administration coloniale veut, comme dit le proverbe baoulé, mordre dans la chair vivante du dormeur sans que celui-ci en ressente aucune douleur, se réveille et réveille ceux qui partagent son sommeil. A la manière de la souris qui, selon la tradition baoulé (36), détient le secret de cette technique, elle souffle dans la plaie ainsi pratiquée sans interrompre sa cruelle espièglerie.

Le discours officiel sur l'enseignement colonial porte un double contenu. D'abord, celui qui est destiné à frapper d'emblée l'opinion, mais qui n'est en réalité qu'un argument de façade. Appliquant la technique de la souris, ce langage rassure et trompe les indigènes. Il y a ensuite, un second sens. Celui-ci ne s'offre pas clairement à l'analyse. On le découvre dans toute sa violence en écaillant l'histoire même de l'enseignement. C'est ce langage qui cache le souci réel de l'administration. A ce flou de l'époque, il convient d'opposer la clarté de l'analyse historique.

1. Un mythe : la "mission civilisatrice"

36. Ethnie peuplant le centre de la Côte d'Ivoire, appartenant au grand groupe Akan historiquement d'origine ghanéenne.

a) Le narcissisme culturel des Français

L'une des composantes essentielles de l'idéologie colonialiste se réduit à un simple postulat. Pour toute démarche intellectuelle sur la nature de la civilisation qu'ils trouvent sur place et les expressions culturelles qui leur sont inhabituelles, les colonisateurs se limitent à l'affirmation que les Noirs sont des êtres inférieurs. Certes, il n'est pas décent de trop simplifier les choses en endonnant une caricature. Ces hommes qui se lancent à la conquête de territoires étrangers sont, sans doute, victimes des idées de leur temps et de l'ignorance, justement, des autres races. Aussi, les mots ne manquent pas, pour caractériser les peuples noirs comme "colonisables" à souhait : ce sont, pensent-ils avec, il est vrai, la naïveté d'hommes qui ignorent, des "primitifs" ou des "sauvages", ou des "naturels" ou encore des "barbares":

"Autant de réactions grossières qui traduisent, écrit Claude LEVI-STRAUSS, ce même frisson, cette même répulsion, en présence de manières de vivre, de croire ou de penser qui nous sont étrangères" (36 bis).

La littérature française de la période 1770-1900 n'a fait que porter à grande échelle des clichés négatifs établis par l'opinion publique ou par quelques voyageurs. Par-delà le goût de l'exotique, l'Afrique s'étale sous la plume de certains romanciers, et non des moindres, comme la "terre du soleil et de la mort". Dans son roman d'un spahi publié en 1881 Pierre LOTI, qui avait effectué en 1873, un voyage au Sénégal, n'hésita pas à présenter le bon vieux

36 bis . Claude LEVI-STRAUSS, *Race et Histoire*, dans *Le racisme devant la science*, Paris, Unesco-Gallimard, 1973, Nouvelle édition, 395 pages p. 14.

continent comme la "terre de Cham" (37), image biblique qui traduit en peu de mots, les malédictions dont étaient frappées les peuples noirs:

"Précisément, écrit à ce propos FANOUDH-SIEFER, cette poésie de LOTI a servi de véhicule à de nombreuses images d'Epinal qui ont marqué ses lecteurs et qui ont été transmises de génération en génération"(38)

Les africains vivent sur la terre qui est en réalité "le tombeau des hommes blancs" (39), brûlés par le soleil, incapables d'entretenir une culture propre ou d'organiser leurs territoires. De là, le devoir du colonisateur:

"Il faut dire ouvertement que les races supérieures ont un devoir vis-à-vis des races inférieures, déclarait Jules FERRY au cours d'un débat parlementaire en 1885. Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures"(40).

37. Joseph JURT, "Histoire coloniale et mythes littéraires: l'image de l'Afrique et des Africains dans la littérature française depuis 1870", in Genève-Afrique, vol. XVII, n°2, 1979, p. 30

38. Léon FANOUDH-SIEFER, Le mythe du nègre et de l'Afrique Noire dans la littérature française, Paris, Klincksieck, 1968, P. 107

39. L'expression est de Henri BRUNSCHWIG, le partage de l'Afrique Noire, Paris, Flammarion, 1871, P. 1.

La mauvaise réputation de l'Afrique faisait que "les étrangers accomplissaient leurs transactions en hâte et fuyaient dès que possible la chaleur moite et les fièvres des régions considérées comme "le tombeau des hommes blancs". Cette période s'écoula rapidement, et c'était avec un immense espoir qu'après la défaite de 1870, l'évêque d'Alger, qui avait été auparavant, chef du diocèse de Nancy, accueillit ses compatriotes lorrains en leur faisant comprendre qu'"une autre France aussi française que celle que vous perdez, est prête à vous accueillir et à vous aimer davantage en proportion de vos malheurs": Raoul GIRARDET, le nationalisme français 1871-1914, cité par J. JURT, op. cit. 28. Par-delà le désir d'apaiser qui anime un évêque, une réalité: les temps ont changé.

40. Cité par Raoul GIRARDET, op. cit. P. 93.

L'enseignement représente, dans cette marche à suivre, l'instrument le plus approprié. En effet par cet enseignement, la France affirme son "génie particulier pour se faire venir des peuples non civilisés (41).

L'idée d'une France au-dessus de tous les autres pays grâce à son rayonnement intellectuel défie temps et circonstances, même les plus affligeants. Ni les guerres, ni les crises économiques, ne peuvent l'effacer ou en nuancer l'expression. Recevant à déjeuner, en pleine occupation nazie en 1942, 250 étudiants, M. CARCOPINO rappelle à ses jeunes invités ce que la France n'a pas perdu dans la défaite que vient de lui infliger l'Allemagne. Avec un rien de fierté contrastant avec la situation politique et économique du pays, il leur fait remarquer que, manifestement, "il y a quelque chose que la défaite ne nous a pas retiré". M. CARCOPINO ne fait pas allusion à l'empire colonial, dont une importante partie, l'A.O.F., est rallié à la France vichyste. "C'est le prestige intellectuel de la France" (42) qui reste, à ses yeux, intact.

41. Rapport de GALLIENI à l'alliance française sur les écoles françaises du Soudan en 1887, cité par FONCIN "les écoles françaises du Sénégal et du Soudan", in Revue Internationale de l'Enseignement, cité par D. BOUCHE, op. cit. P.2

42. "Le prestige intellectuel de la France", par A. SADJI, in Dakar-Jeunes, Hebdomadaire de la France Africaine n°15, 16 mars 1942, A.R.S., nouveau répertoire dit de PAPA MOMAR, n°31.

Il serait contre toute logique, donc, qu'un tel pays n'organise pas l'enseignement dans ses possessions outre-mer. Car "conquérir des territoires, y tracer des routes, y construire des chemins de fer, y creuser des ports, y organiser l'administration, tout ce travail pourtant magnifique ne suffit pas à un pays pour mériter le titre de colonisateur. A cette oeuvre matérielle il lui faut ajouter l'oeuvre spirituelle. C'est par l'instruction, c'est par l'éducation des peuples qu'elle a pris en tutelle qu'une nation justifie sa conquête. Si la France peut à juste raison s'affirmer colonisatrice c'est que dans tous les pays qu'elle occupe, elle a consacré le plus considérable de son effort à former les esprits" (43). Soit. Mais à quels types de populations cet enseignement, cette éducation doit-elle s'adresser ?

b) Les Africains vus par les Français : le peuple-nourrisson

Quelle que soit la période choisie pour caractériser le public scolaire, les Africains apparaissent, aux yeux des Français, comme un peuple enfant. Dans un article rédigé en 1914 à l'occasion de la réorganisation et de l'harmonisation des programmes d'enseignement au niveau de l'ensemble de l'AOF,

43. BEURAIN, *L'oeuvre scolaire de la France dans ses colonies, Rapport de synthèse, janvier 1944, ANSOM, agence F.O.M., carton 385, dossier XII, sous-dossier 2B.*

Ernest VAILLANT (44) s'emploie à définir "ce que doit être l'enseignement en Afrique Occidentale Française". Selon lui, les écoles existant dans les colonies ne doivent pas être des copies des écoles de la métropole. Implantées dans des territoires où la principale activité est l'exploitation agricole, les écoles coloniales doivent être résolument orientées dans un sens franchement rural. Ainsi, elle pourra apprendre au Noir, "qui ne sait pas travailler", comment cultiver la terre.

C'est là, à la fois, l'intérêt des colonisateurs et le salut des indigènes, et pour peu qu'on y croie, tout pourrait marcher sans problème majeur. Car, se demande-t-il, "au fond, qu'est-il, ce naturel de l'Afrique Occidentale Française, qu'il se dise Volof (Wolof), Toucouleur, Sérère, Mandingue ou Soussou ?". L'ironie de la question appelle l'évidence de la réponse. M. VAILLANT la donne : le "naturel" n'est qu'"un grand enfant, généralement doux et pas méchant, dissimulé pourtant, très insouciant, indolent, sans volonté, sans initiative, superstitieux et bien nanti d'orgueil". Tout y est, ou presque. "Qu'est sa vie matérielle ?", se demande-t-il. "Des plus primitives et serait des plus misérables sans le chaud climat qui le dispense du souci des vêtements, de l'habitat et souvent même de la nourriture. Sa vie intellectuelle, proche du néant, se réduit, en général,

44. Il fut directeur de l'école de garçons de Rufisque avant la Grande Guerre, très intéressé par les questions agricoles, il voyait l'avenir de l'enseignement colonial dans l'agriculture. En 1914, il fut le premier à proposer l'orientation rurale de l'école à travers l'élaboration du programme commun à toute l'AOF. Mobilisé pendant la guerre, il fut tué au front le 25 avril 1916 : Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, n° 25 juin 1916, P. 242

pour les plus lettrés, à quelques versets du Coran appris par coeur" (45).

C'est pourtant à cette curieuse espèce que doit s'adresser l'enseignement. Tâche pour le moins délicate, qui fera l'objet d'une rigoureuse définition en 1924 :

Les circonstances ont mis la France civilisée en contact direct avec une race moins évoluée, qu'elle se charge de conduire dans la voie du progrès, écrit le Gouverneur CARDE. Aussi de même qu'une mère attentive guide dans sa marche les premiers pas hésitants de son enfant, de même la France doit laisser marcher la race noire à ses côtés, en la guidant, en soutenant ses efforts, sans prétendre la mettre à son niveau plus vite que ne l'exige l'allure normale d'une évolution sociale (46).

Une telle idée de l'enseignement est de nature à donner naissance à une véritable hérésie pédagogique. Tirant conséquence, en effet, du principe ainsi énoncé, l'administration coloniale établira pour les "naturels" une ration intellectuelle

45. Ernest VAILLANT, "ce que doit être l'enseignement en Afrique Occidentale Française", in Bulletin de l'enseignement de l'AOF, n° 25 juin 1916, P. 257.

46. Arrêté du Gouvernement général fixant l'organisation générale de l'enseignement, Journal Officiel de l'AOF, 1er mai 1924, P. 326

en bonne et due forme. Dans la crainte que les enfants ne "se rebellent et s'insurgent en battant leur mère", le Gouverneur BREVE propose la prudence:

"Nous devons prendre garde, écrit-il, de ne pas les y inciter par une alimentation intellectuelle trop abondante ou trop forte pour leur faculté d'assimilation"(47).

Ce n'est qu'un prétexte. Par le biais de cette ration intellectuelle, l'administration veut tout simplement "éviter que l'enseignement des indigènes ne devienne un instrument de perturbation sociale" (48). Si c'est là une anesthésie envisagée pour ce cas spécial de l'enseignement, elle aura, selon le jargon médical bien connu, des effets secondaires sérieux. On le verra plus bas.

2) Les soucis réels

Au-delà du flou, le contenu réel du discours officiel sur l'enseignement porte pour l'essentiel sur les exigences mêmes de la colonisation. Ces exigences sont nombreuses, variées et d'importance inégale. Cependant, on peut les ramener au nombre de trois.

47. Extrait du discours du Gouverneur général BREVE prononcé à l'ouverture du Conseil du Gouvernement, le 14 décembre 1931, in Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, n° 77, octobre-décembre 1931, P. 5-6.

40. Georges HADY, Une conquête morale : l'enseignement en AOF, Paris, A. COLIN, 1917, P. 40.

a) Le besoin de comprendre et d'être compris

Depuis le XVII^{ème} siècle, les Français sont à la recherche d'interlocuteurs sur les côtes de Guinée. Les aventures vécues par Aniaba et Banga, celle de Natou (49) et de tant d'autres petits nègres de la côte (50), traduisent au concret, le besoin des colonisateurs. par-delà la très célèbre "stratégie coloniale" consistant à éduquer en France des fils de souverain pour en faire de futurs alliés, le besoin de briser la barrière linguistique est évident.

Jean SURET-CANALE écrit que les colonisateurs utilisent contre les populations africaines, l'arme de "l'oppression culturelle" et de la "dépersonnalisation" (51). C'est là, à la fois, la nécessité et la sagesse. Les Français n'ont pas intérêt, dans l'ignorance absolue des idiomes africains, à utiliser ceux-ci comme véhicule linguistique de l'enseignement. Or, dit le proverbe, l'étranger peut avoir des oreilles très développées et des yeux grands ouverts, mais il ne peut comprendre ce que disent les bouches du pays, ni voir ce qui se cache dans les esprits.

49. Voir *infra*, chapitre premier

50. Un "otage" de Grand Bassam avait ainsi effectué des études au Lycée CHARLEMAGNE de Paris. "Il était en 1871, écrit Denise BOUCHE, l'un des trois chefs qui se partageaient le pouvoir dans le village". Il dut subir un sort analogue à celui d'Aniaba : victime de la méfiance et de la suspicion des Français, "qui l'accusaient d'être infatué de son importance et de semer le trouble dans l'espoir d'échapper à ses créanciers, tant indigènes qu'européens", D. BOUCHE, *op. cit.* P. 463-464.

51. Jean SURET-CANALE, *op. cit.* P. 460.

En conséquence de quoi, et grâce au pouvoir que leur confèrent les armes, les Français imposent la langue française dans les établissements scolaires. En 1924, le Gouverneur CARDE en fait le fondement pédagogique de l'enseignement colonial :

"Le Français, écrit-il dans une circulaire, doit être imposé au plus grand nombre d'indigènes et servir de langue véhiculaire dans toute l'étendue de l'ouest africain français. Son étude est rendue obligatoire pour les futurs chefs, et cette mesure constitue une innovation de l'arrêté (52). Il n'est pas admissible, après quarante ans d'occupation, que tous les chefs sans exception, avec lesquels nos relations de service sont journalières, ne puissent entrer en conversation directe avec nous" (53).

C'est là une évolution dans la continuité. Au début de l'organisation scolaire dans les colonies, l'objectif proclamé était principalement de "former des auxiliaires africains auxquels l'on demandait peu en conséquence : "savoir et pouvoir surtout distinguer un imparfait de l'indicatif, d'un imparfait du subjonctif, pour la traduction exacte de la pensée du Blanc"(54).

52. Celui du 1er mai 1924, fixant l'organisation générale de l'enseignement
Journal Officiel de l'AOF, 1924, PP. 316-347

53. "La réorganisation de l'enseignement en Afrique Occidentale Française",
par J. CARDE, in Revue Indigène, n° 185-186, mai-juin 1924, P. 115.

54. Bernard DADIE "Misère de l'enseignement en AOF" in Présence Africaine,
n° 11, décembre 1956, Janvier 1957, P. 58-59.

Cela exclut, évidemment, toute complaisance. En 1917, l'inspecteur de l'Enseignement de la Guinée écrit au Gouverneur Général pour lui soumettre une demande d'ouverture d'école privée émanant de Sierra-Léonais résidant à Conakry (55). C'est contre nature. Aussi, le Gouverneur Général approuve-t-il sans réserve l'intention de l'inspecteur d'interdire l'établissement, non seulement à Conakry, mais aussi sur "tout autre point de la Guinée française", d'écoles privées dans lesquelles l'enseignement serait donné en langue anglaise. La conclusion du Gouverneur Général est à la fois un rappel et une mise en garde générale :

"Il n'est pas admissible, écrit-il, qu'il puisse exister en territoire français, une école donnant son enseignement dans une langue autre que le français ou (dans) un idiome indigène" (56).

Plus de vingt ans après, à la conférence de Brazzaville on répétera à peu près la même chose (57).

55. Inspecteur de l'enseignement de Guinée à Gouverneur Général AOF, n° 253B, 24 août 1917, A.R.S., J 14.

56. Id.

57. Conférence de Brazzaville, séance du 8 février 1944 : "L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi pédagogique des dialectes locaux étant absolument interdit, aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques", cité par J. SURET-CANALE, *op. cit.* P. 477.

b) L'enseignement ou le cercueil

La recherche de collaborateurs indigènes par l'organisation de l'enseignement colonial explique l'obstination de l'administration à fonder toute pédagogie sur l'usage exclusif de la langue française. Toute réflexion faite cependant, il apparaît clairement que cette recherche fébrile d'auxiliaires est intimement liée aux conditions géographiques locales. D'abord, le climat:

"La température, écrit Pierre RENOUVIN, exerce une influence non seulement sur la santé, mais sur les modes de vie et sur le tempérament de l'homme. La chaleur ou le froid, là où ils sont excessifs, ont entravé le développement des activités humaines (...). Dans la zone équatoriale, trop chaude et trop humide, l'aptitude au travail de l'homme est diminuée, et la formation de groupes humains denses est par conséquent difficile"(58).

Depuis ce qu'on a pu appeler la "découverte" de l'Afrique les navigateurs et les explorateurs sont confrontés au climat africain. Quelle que soit la latitude considérée, le climat de l'Afrique représente pour l'Européen un élément répulsif. La terrible comparaison qui fait du continent le "tombeau des hommes

58. J.B. DUROSELLE et Pierre RENOUVIN, Introduction à l'histoire des relations internationales, Paris, A. COLIN, 1966,

blancs" ne traduit pas seulement l'appréhension des étrangers en face d'une Afrique longtemps considérée comme le fief des "monstres", le domaine du "brasier éternel" et la proie de la "canicule". C'est aussi, dans une large mesure, une mise en garde contre l'immense complexe pathogène qui y attend les aventuriers.

Au niveau de la Côte d'Ivoire, la fièvre jaune représente un véritable fléau dont l'une des premières victimes fut M. du MESNIL(59). Grand Bassam, qui était la première capitale de la colonie, a perdu ce titre en 1900 au profit de Bingerville, tout simplement parce que, situé sur des basses terres, la fièvre jaune y opérait de lourds prélèvements sur la population blanche (60).

Les difficultés que crée le climat ne sont pas de nature à susciter un enthousiasme excessif en métropole, chez les candidats éventuels aux colonies quoique, pour attirer du monde, on fait miroiter les avantages que peuvent offrir les territoires occupés. L'organisation d'un enseignement aux colonies apparaît, dans ces conditions, comme une solution de substitution.

59. Arrivé à Assinie en 1701 sur le navire "Le Poli" en compagnie d'Aniaba et du chevalier d'Amon, M. du Mesnil mourut en août de la même année, quelques jours seulement avant l'inauguration du premier fort français d'Assinie (24 août 1701); cf. Henriette DIABATE, *op. cit.* P. 80.

60. On s'est aperçu par la suite que devant la nécessité de fuir la fièvre jaune, on avait procédé à un transfert économiquement non rentable. Dans une étude sur "l'erreur des trois villes", GASTON JOSEPH aboutit à la troublante conclusion que "la capitale administrative", Bingerville, avait une "existence artificielle" et qu'elle était "destinée inévitablement à céder à Abidjan son rôle de capitale officielle".

Rapport sur l'enseignement en AOF, 1919, ANSOM, Agence F.O.M., carton 385, dossier XII, sous-dossier 2b, f° 10.

A défaut de vocations chez les Français, il est nécessaire d'en "fabriquer in situ". Dans un rapport de 1913 sur l'enseignement, le Gouverneur de la Côte d'Ivoire ne cache pas son regret sur le fait que "les Européens ne demandent pas à servir en Côte d'Ivoire". Et pour toute mesure, il propose d'"en attirer par l'allocation d'indemnités spéciales" (61). C'est ignorer que pour quelque indemnité, il est difficile de signer, en quelque sorte, son acte de mort. Un instituteur métropolitain, M. FLACHOU, qui a choisi de servir en Côte d'Ivoire, y arrive en 1913. Mais il ne pourra jamais enseigner, "porté qu'il a été du bateau à l'hôpital et de l'hôpital au tombeau" (62). On comprend donc que M. DUBREUIL qui est en fin de séjour dans la colonie et qui doit incessamment embarquer pour la France, préfère ne plus revenir en terre ivoirienne (63).

Autre chose est l'influence dissuasive de la grande forêt sur la psychologie des colonisateurs. Si le climat exhibe l'épouvantail du complexe pathogène, la forêt dense, qui en est une conséquence, joue un rôle de barrière. Longtemps, elle a contraint les colonisateurs à retarder la "pacification de l'intérieur" des territoires. Lorsque celle-ci aura été achevée, par la manière forte, (64) il restera à une colonie numériquement

61. Rapport d'ensemble sur l'enseignement Côte d'Ivoire, 1913, Microfilms G. ANGAH, Bobine n° 2.

62. Id.

63. Id.

64. C'est la méthode préconisée par G. ANGOULVANT, sur laquelle il a laissé un ouvrage, publié en 1916 : la pacification de la Côte d'Ivoire (1908-1915) Méthodes et résultats, Paris, Larose. 1916, 395 pages.

faible (65), la nécessité de pourvoir en personnels de toutes sortes, des régions lointaines, d'accès difficile et réputées insolubres. L'enseignement, en formant ces personnels, s'impose comme une arme de lutte contre les obstacles à l'exploitation économique des colonies.

c) Ne pas oublier l'essentiel : l'exploitation économique

Il n'est pas juste, par conséquent, de considérer cet enseignement comme faisant partie intégrante d'une politique culturelle coloniale en tant que telle. Il convient plus d'y voir un élément clé de la politique d'ensemble :

Celle-ci, note Joachim BONY, accorde une attention particulière à l'exploitation économique, à l'intégration des colonies à la métropole, à l'équilibre budgétaire de ces dernières (66).

Toutes choses, on le voit, se rapportant à l'égoïsme qui caractérise d'ordinaire l'action de coloniser. Et c'est en termes d'intérêts matériels, et non culturels, qu'il faut définir les objectifs assignés à l'enseignement colonial.

65. En 1902, la population européenne implantée en Côte d'Ivoire est seulement de 475, soit un peu moins de 0,025 % de la population de la colonie (1.923.905 hab.), Près de 40 ans après (en 1940), la population européenne n'est que de 5.050 soit 0,012 % de la population totale (4.001.298 hab.).

66. Joachim BONY, La Côte d'Ivoire sous la colonisation française et le prélude à l'émancipation (1920-1947), Thèse d'Etat Paris I, 1980, P. 375.

Dans les pays africains auxquels s'étendait la souveraineté française, écrit Marie ELIOU, l'école n'est pas un produit autochtone. Enseignement transplanté, coulé dans des structures inadaptés, donné dans une langue étrangère aux élèves et transmettant une culture et des valeurs également étrangères, ses buts mêmes étaient ceux de la puissance occupante : former des cadres subalternes et dociles (67).

Il ne faut donc pas séparer école et colonisation, comme il ne faut pas séparer économie et colonisation : l'enseignement se met au service de la colonisation, celle-ci étant fondamentalement motivée par des considérations d'ordre économique. Parmi tous les moyens retenus pour l'application effective de la centralisation administrative nécessaire à la "mise en valeur", l'enseignement fait figure de cheville ouvrière. Ses produits sont destinés, un peu comme du combustible, à faire fonctionner la quasi-totalité des appareils d'exploitation économique des territoires : administration, industrie, commerce.

Il est un élément central de l'entreprise coloniale à l'égard de la place que celle-ci tient dans la métropole surtout, en période de crise grave. Tout en déplorant "l'holocauste effrayant" des morts, le "tableau toujours sombre" des plus riches provinces françaises dévastées par les opérations de guerre et le "cortège des douleurs" qu'entraîne tout ceci, Albert SARRAUT ne peut s'empêcher de voir des conséquences consolantes de l'épreuve :

67. Marie ELIOU, Enseignement et formation de la conscience nationale en République du Congo, Thèse de 3ème cycle Paris V, 1975, P. 37

La grande guerre, écrit-il, a eu l'avantage certain de révéler les colonies au public français (68).

Il note en effet qu'avant 1914, la valeur économique et politique des périphéries coloniales était méconnue au centre métropolitain.

Lorsque, après l'agression de 1914, débarquèrent les premiers bataillons de troupes noires, écrit-il, (...) lorsque nos ports et nos entrepôts s'emplirent des produits abondants de nos établissements d'outre-mer, lorsque les emprunts successifs de guerre enregistrèrent, par centaines de millions, les souscriptions françaises et indigènes de nos colonies, chacun s'aperçut soudain que le labeur jusqu'alors ignoré de nos soldats, de nos administrateurs et de nos colons n'avait pas été vain (69).

Labeur ainsi rendu fructueux par l'enseignement, auquel "le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines, et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement instruite et rigoureusement choisie ; il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer

68. Albert SARRAUT, La mise en valeur des colonies françaises, Paris, Payot 1923, P. 37

69. Id. P. 37-38

son genre de vie" (70).

Les soucis réels des colonisateurs, en organisant l'enseignement, sont donc d'ordre matériel. Mais pour faire admettre aux colonisés les droits du plus fort, et pour permettre d'en conclure aujourd'hui qu'on ne règne finalement sur rien et sur personne, on fait savoir que l'Afrique est d'abord un désert culturel. On occulte la réalité en faisant passer l'action civilisatrice avant tout autre objectif réel :

"C'est au nom de la civilisation que nous sommes venus en Afrique, pour la refaire et la rendre à la vie humaine, à la vie civique", proclame l'Inspecteur Général de l'enseignement à l'occasion de la distribution des prix au Lycée Faïdherbe de Saint-Louis, en 1934. "Eh bien, je crois que la force même de notre civilisation (...) prouve notre droit de colonisation. On ne colonise pas en abdiquant (...). Coloniser c'est aussi réaliser dans le sens le plus haut du terme la conversion à l'humain, c'est apporter à des peuples attardés qui n'ont pas connu l'âge des métamorphoses, le sens de l'homme (...). Coloniser c'est enfin donner le sens d'une patrie. L'Afrique n'a pas eu, avant que la France l'adopte, le sens de la patrie. Elle a été perdue, isolée et multipliée

70. "L'enseignement massif et l'école indigène" par le Gouverneur Jules Brevié, Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, n°77, janvier-mars 1931, P. 3.

à la fois, dans ses clans et ses tribus, dans ses peuples et ses races" (71).

Il n'est pas étonnant que, instrument de diffusion d'une telle idée, l'école rencontre d'abord une certaine résistance chez les Africains.

3) Du côté des indigènes

a) De l'étonnement à la résistance devant l'école

En Côte d'Ivoire, cette résistance est particulièrement prononcée. Elle commence par l'étonnement devant un mode de transmission du savoir qui, à la différence de l'éducation traditionnelle fondée sur la prise en main collective de l'enfant, soumet les petites recrues à la "répétition interminable de la pensée des gens que nous ne connaissons même pas, sauf qu'ils ne nous cachent pas leur intention de nous arracher la terre de nos ancêtres" (72). A l'étonnement suit la résistance, pour deux raisons principales. La première, c'est que la pénétration coloniale, même quand elle se qualifie de "pacifique" (elle

71. Discours prononcé à la distribution des prix au lycée Faidherbe de Saint-Louis, le 4 juillet 1934, par Charton, Inspecteur Général de l'Enseignement, in l'Education Africaine, n° 87, juillet-décembre 1934, P. 142-151.

72. C'est là, à peu de détails près, ce que nous a déclaré M. LOGBA Kouassi, un vieil homme d'environ 90 ans, du village de Logbakro, au centre de la Côte d'Ivoire. Nous avons mené une petite enquête dans cette région, auprès de 20 personnes âgées d'au moins 80 ans et de 10 adultes "anciens" de l'école coloniale redevenus cultivateurs. L'impression que nous fait la réflexion des uns et des autres est le regret unanime chez nos interlocuteurs. Un "ancien" de l'école coloniale, promotionnaire du P.D.G. actuel de la compagnie aérienne Air Afrique, se reproche le fait d'avoir "préféré la boue au duvet... mais, reconnaît-il, "c'était à cause des corrections à la cravache". Tous affirment que "c'était une erreur dont la conséquence à l'heure actuelle, est le retard de leurs villages dans le mouvement de modernisation de l'habitat rural". Le temps a fait déjà son travail.

concerne la période 1894 - 1908), n'exclut pas les soulèvements localisés et les représailles (73).

A la brutalité des envahisseurs, les Africains ripostent en second geste par le refus instinctif de l'école qu'on leur impose : quand l'autre arrive avec le coupe-coupe, dit la sagesse, il est inutile de croire qu'il est marchand de paix. La logique veut que, dans ce rapport de force déjà entaché de violences, les Africains n'envoient pas leurs enfants apprendre chez un adversaire. La seconde raison a des liens avec la première. On estime en effet, dans le camp des colonisateurs, que le fils ou neveu de chef, a priori futur chef, doit aller à l'école du poste. C'est là une feinte qui ne surprend pas les familles régnantes, qui opposeront à l'astuce, le refus sans appel. Et seule la force brutale des envahisseurs permettra, au début du moins, de procéder au recrutement.

L'administration coloniale, écrit Joseph ANOMA, exigeait par village un certain nombre d'enfants pour remplir les écoles (74).

73. Dans le nord de la colonie : la résistance de SAMORY (1895-1898)
Dans l'est : le soulèvement de l'Indénié (1896)
 : le soulèvement d'Assikasso (1898)
Dans le centre : l'attaque de Gbohua (Toumodi) (1899)
Dans le sud : l'affaire des villages ébrié d'Akradio, de M'badon.
Tous ces soulèvements ont été écrasés dans le sang.
Liste tirée de G. CANGAH et S.P. EKANZA, la Côte d'Ivoire par les textes,
Abidjan, NEA, 1978, PP. 74-89.

74. Joseph ANOMA, "Le combat du syndicat agricole africain" in Revue de la Fondation Houphouët Boigny, n° 1, juillet 1977, p. 16

Il n'est pas surprenant que certaines familles princières, pour soustraire leurs enfants de ce recrutement forcé, usent de toute une gamme d'astuces. C'est le cas de NANA YAMOISSOU, qui substitue à son neveu et prince héritier HOUPHOUET DIA (75), appelé à l'école du poste de Bonzi, des enfants de ses esclaves. Devant la vigilance du commandant du poste, qui ne veut pas perdre sa recrue royale, l'infortunée "gardienne méfiante de la tradition" déguisera en garçon une petite cousine pour remplacer le petit DIA à l'école des Blancs (76)

HOUPHOUET DIA finira par être recruté. Mais l'enseignement colonial ivoirien ne suscitera pas pour autant un enthousiasme exemplaire. Et "durant toute la première phase de la colonisation (1893 - 1920), la Côte d'Ivoire apparaîtra comme la colonie la plus réfractaire au système de l'enseignement colonial", avec les résultats "les moins bons de toutes les colonies du groupe de la fédération" (77).

Ce n'est pas faute de "mesures prises en vue d'amener les enfants à fréquenter l'école" (78). Depuis la reprise en

75. Nom initial du président actuel de la République de Côte d'Ivoire, avant son baptême à Bingerville lorsqu'il est admis au groupe scolaire central en 1915.

76. Paul-Henri SIRIEX, Félix Houphouët Boigny, l'homme de la paix, Paris Abidjan, Seghers-Nouvelles Editions Africaines, 1975, P. 16-17

77. G. CANGAH et S.P. EKANZA, *op. cit.*, P. 157.

78. C'est là un chapitre qu'on rencontre tel quel dans les rapports sur l'enseignement de la colonie entre 1904 et 1916 (environ).

main officielle de l'enseignement en 1904, les causes de la mauvaise fréquentation scolaire sont recensées, de même que les solutions susceptibles de les juguler. Aussi en 1912, un rapport sur l'enseignement de la colonie peut afficher un optimisme à tout vaincre. Les petits africains se rendent volontiers à leurs centres scolaires, souvent venant de très loin. Ils sont hébergés par des représentants. Pour leur besoin alimentaire, ils apportent des vivres pour plusieurs jours et retournent dans leurs villages en chercher quand leurs parents n'ont pas pu leur en envoyer. Et de toute façon, il existe des jardins scolaires où les élèves cultivent des plantes vivrières destinées à leur alimentation. La fréquentation est ainsi assurée grâce à ces biais. Il ne peut d'ailleurs en être autrement, puisque "les parents tiennent beaucoup à ce que leurs enfants apprennent à parler français, pour leur servir d'interprètes auprès de l'administration" (79).

C'est là une vision trop optimiste et finalement fausse. En 1913, on déplorera les nombreuses absences dans les écoles de la colonie, qui sont "dues presque toujours à ce que les parents retiennent leurs enfants pour aider au travail de la terre". Ces absences ont certes une tendance à la baisse depuis la division de la colonie en zones scolaires avec des périodes de vacances différentes. Mais on doit généraliser la création de mutuelles scolaires, qui, en permettant l'entretien

79. Côte d'Ivoire, rapport d'ensemble 1912, Microfilms G. CANGAH, bobine n° 2

"plus ou moins complet des écoliers, améliorent la fréquentation" (80).

Le problème de recrutement et de fréquentation ne se pose pas uniquement au niveau de l'enseignement élémentaire. En 1911, le recrutement pour le groupe scolaire central est une catastrophe. Celui de 1912 ne le sera pas moins. On décide alors de faire subir aux candidats, sur place "un petit examen exigeant un minimum de connaissances". Le résultat n'en sera pas meilleur. Seuls 9 élèves passent au groupe scolaire central. "Mais, dit-on ce ne sera pas un mal. Il n'est pas nécessaire en effet d'appeler au chef-lieu des jeunes gens pour leur donner l'instruction qu'ils devraient recevoir à l'école régionale" (81).

On voit, à travers la défection générale des petits Noirs et les tâtonnements des responsables scolaires, que l'enseignement n'est pas une entreprise prospère. Ses résultats ne sont que le reflet de l'intérieur de la maison : piètres. Jusqu'à l'année scolaire 1918 - 1919, la Côte d'Ivoire n'enregistrera jamais plus de quatre admis par an pour l'entrée au cours secondaire de Saint Louis. Le Dahomey, colonie pourtant bien plus réduite en superficie, fait nettement mieux aux différents concours fédéraux, comme l'indiquent les tableaux ci-après (pour l'année scolaire 1918 - 1919). En 1918, un seul élève

80. Id. 1913, bobine n° 2

81. Id.

RESULTATS COMPARATIFS DES EXAMENS ET CONCOURS POUR L'ANNEE 1918 - 1919

	Sénégal	Ht Sénégal Niger	Côte d'Ivoire	Guinée Française	Dahomey	Nb
Certificat de fin d'études normales pour l'enseignement en AOF (*)	3	-	0	2	3	8 (***)
Examen de diplôme supérieur d'études primaires	0	1	1 (**)	0	0	2 (***)
Cours d'admission à l'école Normale	11	38	14	17	20	100
Cours d'admission à l'école Faidherbe	9	60	28	19	34	150
Cours d'admission à l'école Pinet-Laprade	6	8	6	7	10	37
Cours d'admission à l'école des pupilles mécaniciens	0	9	2	0	4	15
Cours d'admission au cours d'infirmiers	12	1	3	0	4	20
TOTAUX	41	117	54	45	75	

(*) Réservé aux européens.

(**) Il s'agit d'ANOMA Ahoussi (Joseph ANOMA).

(***) Nombre total d'admis

(1) D'après le Bulletin de l'Enseignement d'AOF, n°39, Juillet 1918, P. 104 - 105

Ecoles d'accueil (sur concours)	Côte d'Ivoire	Dahomey
Ecole normale	11	20
Ecole Faidherbe	28	34
Ecole professionnelle Pinet-Lapiade	6	10
Ecole des pupilles mécaniciens de la Marine	2	4
Cours d'infirmiers	3	4
TOTAUX	50	72

Source : Bulletin de l'enseignement de l'AOF, n° 39,
 Juillet 1918, P. 104.

sorti de l'Ecole Normale en 1916, ANOMA Ahoussi (82), obtient le diplôme supérieur d'études primaires. L'intéressé, qui vit encore, en parle aujourd'hui avec une légitime fierté (83).

La vie de ces premiers diplômés devra cependant infléchir durablement le cours de l'histoire de l'enseignement dans la colonie. De l'étonnement, de la méfiance, de la résistance exprimée sous diverses formes, on assistera au passage à un engouement presque phénoménal pour l'école.

b) Du renversement des données sociales à l'engouement pour l'instruction

Au moment de la publication de la première charte de l'enseignement de l'AOF, les écoles publiques de la Côte d'Ivoire sont fréquentées par 541 élèves. Rapporté à la population totale de la colonie estimée à environ 1.923.905 habitants, cela donne un taux de 0,028 %. En 1912, au lendemain de la première réglementation scolaire locale, 2700 enfants fréquentent les différentes catégories d'écoles publiques de la colonie, soit près de cinq fois le chiffre de 1903. On estime la population totale de la Côte d'Ivoire à 1.530.000 Habitants.

82. Nom initial de M. Joseph ANOMA

83. "C'est ainsi que, deux ans après ma sortie de l'Ecole Normale, j'étais le seul instituteur en Côte d'Ivoire ayant le diplôme supérieur d'études primaires" : *Fraternité-hebdo*, transcription de la série télévisée "Témoins de notre temps", 27 mai 1977, P. 12.

Deux ans après, M. ANOMA partage le privilège avec Philippe KOUASSI.

Même avec le caractère aberrant de ce dernier chiffre (84), il faut se rendre à l'évidence que le pourcentage de fréquentation scolaire n'a pas sensiblement augmenté en une période de près de dix ans : 0,17 %. En 1933, la plus grande partie de la Haute Volta est déjà rattachée à la Côte d'Ivoire, portant la population de l'ensemble à 3.859.430 habitants et le nombre d'élèves à 8925 (85). Certes, on note une certaine progression dans le nombre des enfants fréquentant un établissement scolaire public : 2700 élèves en 1912, 8925 en 1933, soit près de trois fois et demie d'augmentation. Mais le rapport population totale - population scolaire reste faible : 0,23 %.

Ces chiffres relevés à des périodes différentes permettent, avec toutes les réserves qu'en exige utilisation, de faire deux principales observations. La première, c'est qu'il y a une progression régulière du nombre des enfants fréquentant les écoles publiques de la colonie. C'est là un signe que les résistances des premiers moments ont fini par faire place à de meilleurs

84. On remarque en effet, que de 1.923.905 habitants en 1902-1903, la colonie ne compte plus que 1.530.000 habitants en 1912. Ces chiffres sont ceux de Alain TIREFORT, op. cit. P. 32. et comprend population indigène et population européenne. Les sources de l'auteur sont le rapport d'ensemble du Gouvernement général de l'AOF versé aux archives nationales de la Côte d'Ivoire et un rapport médical de 1912 également aux archives nationales de la Côte d'Ivoire. Dans la mesure où la population européenne n'a pas diminué, passant de 475 en 1903 à 1046 en 1912, c'est soit la population africaine qui a décru, soit une maximalisation de la part du Gouvernement général, soit plus vraisemblablement le résultat d'une absence de rigueur dans les recensements.

85. Ce rattachement a pris effet le 1er janvier 1933 et concernait les cercles suivants : Tenkodogo, Kaya, Ouagadougou, Gawa, Batié, Bobo-Dioulasso et la partie du cercle de Dédougou située sur la rive droite de la Volta Noire. Décret du président de la République française, 10 septembre 1932, Journal Officiel AOF, 1932.

sentiements, ceux-ci s'expriment par un engouement manifeste pour l'instruction scolaire. Certes, il ne faut pas systématiser une telle observation. En 1938, l'administrateur des colonies, LOUVEAU, adresse au Gouverneur de la Côte d'Ivoire un courrier confidentiel contenant le rapport politique du deuxième trimestre de GAOUA. L'administrateur en chef se plaint de l'état d'abandon total dans lequel se trouve la région, et demande la suppression du poste militaire de Kompti, dont certains cantons pourraient être utilement rattachés à la subdivision de Gaoua. Mais surtout, il attire l'attention des autorités d'Abidjan sur les nombreux départs des Voltaïques de la subdivision de Batié en Gold Coast. Ces départs sont dûs "aux recrutements des élèves pour l'école de Batié au début de 1937. Les parents ne désirant pas voir leurs enfants s'éloigner de chez eux, ont préféré quitter le village ; les familles n'ayant pas agi de la sorte au début de 1937, l'ont fait à la rentrée de 1938" (86). Mais la situation franchement alarmante de la Haute-Côte d'Ivoire ne doit pas tromper. Désormais "les écoles sont prises d'assaut". A chaque rentrée des classes, ce sont des foules d'enfants qui envahissent l'école... les classes n'en peuvent contenir que soixante : "beaucoup d'appelés et peu d'élus". L'école avait attendu. Elle ne peut plus attendre" (87). C'est à partir des années 20 que la ruée vers l'école commence. En 1924, le Gouverneur Général CARDE tente de

86. Administrateur en chef des colonies, E. LOUVEAU à Gouverneur de la Côte d'Ivoire, n° 15, en janvier 1938, CNRS-Ouagadougou.

87. Bernard DADIE, "Misère de l'enseignement en AOF", in Présence Africaine, n° 11, décembre 1956, janvier 1957, P. 58.

de la freiner en proposant une sévère sélection dans le recrutement scolaire. Et quoique, selon lui-même "la mesure ne paraisse pas démocratique", la réglementation de 1924 doit privilégier les "enfants de bonnes familles" (88).

Mesure venant à contre-courant de l'évolution des esprits, on ne doit pas s'étonner qu'elle aboutisse à une généralisation systématique des renvois d'élèves, de fermetures d'écoles et donne lieu à un impressionnant volume de courrier,, dont le contenu permet de mesurer l'importance que les parents attachent désormais à l'école.

En 1938, Médoume CISSE, un ancien ouvrier de chemin de fer devenu entrepreneur, adresse une lettre au Gouverneur de la Côte d'Ivoire pour le supplier de reprendre son fils El Hadji CISSE "renvoyé de l'école professionnelle d'Abidjan sous prétexte qu'il doit aller apprendre un métier". L'infortuné parent d'élève ne voit aucun inconvénient à ce que son fils fasse ce que lui prescrit l'autorité scolaire. Il souhaite seulement que l'enfant atteigne un âge suffisamment avancé pour exercer un métier exigeant une certaine force physique. De toute façon, il ne demande pas grand chose : l'enfant pourra quitter l'école "lorsqu'il saura lire, écrire et parler un peu convenablement le français" (89). La lettre est accompagnée d'un certificat de travail avec

88. Arrêté du Gouverneur général fixant l'organisation générale de l'enseignement, 1er mai 1924, Journal Officiel AOF 1924, P. 327

89. Lettre de Médoume Cissé à gouverneur de la Côte d'Ivoire, n°1430, 17 juin 1938, ANCI, n° 1658.

de bonnes appréciations, signé de la main de l'Inspecteur de la voie Railway de la Côte d'Ivoire et datant du 12 Novembre 1931. Elle arrive dans les mains du Gouverneur le 20 Juin 1938. Celui-ci est catégorique : il dit non (90)

Ceci est suffisamment éloquent pour illustrer la seconde observation. C'est que le nombre d'élèves, malgré une progression mathématique certaine, est proprement dérisoire par rapport au nombre d'habitants de la colonie. Sachant qu'à cette époque, la population est relativement jeune à cause de l'action conjuguée de la faible espérance de vie et du fort taux de mortalité, on pourrait en conclure également que l'école publique retient environ 0,60 % des jeunes (sur la base de 40 % de la population totale, ce qui n'est qu'une estimation faute de chiffres sur le nombre des enfants en âge scolaire mais vraisemblable dans un territoire africain.

Il se présente ainsi cette situation aberrante montrant une perte d'enthousiasme chez les colonisateurs et un abandon de la résistance chez les Ivoiriens. Tout se passe comme si l'appréhension vis-à-vis de l'enseignement s'estompe chez les uns tout en trouvant une disposition inattendue chez les autres.

Ce retournement de situation, qui s'opère aux environs des années 20, n'est pas sans explication. Et s'ordonne en deux volets : du côté des indigènes d'abord, et des colonisateurs ensuite.

90. Gouverneur de la Côte d'Ivoire à Directeur école professionnelle Abidjan, n° 1651, 24 juin 1938, ANCI n° 1658.

- Du côté des Africains, le changement d'attitude devant l'école s'explique en grande partie, sinon entièrement, par le comportement social des premiers diplômés de l'enseignement colonial. Ces premiers "produits" de l'enseignement ne sont ni nombreux, ni de niveau intellectuel très élevé. Mais ils ont pour eux un atout énorme : attendus par une administration qui les a expressément "fabriqués", ils s'incèrent automatiquement, les études achevées, dans les rouages de cette administration ou dans ceux de l'économie. Leurs revenus ne sont certes pas énormes. Aux termes de l'arrêté du 6 juillet 1911 réorganisant le service de l'enseignement en Côte d'Ivoire, la hiérarchie et la solde des diplômés du cours d'élèves - moniteurs sont celles qui figurent sur les tableaux ci-après (91) :

Moniteurs titulaires

Moniteurs auxiliaires

Hiérarchie	Solde
1ère classe	1 500
2ème classe	1 400
3ème classe	1 300
4ème classe	1 200
5ème classe	1 100

Hiérarchie	Solde
1ère classe	960
2ème classe	840
3ème classe	720
4ème classe	600
5ème classe	480

91. Tirés de l'arrêté n° 731 réorganisant le service de l'enseignement et créant un corps de moniteurs indigènes dans la colonie de la Côte d'Ivoire, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1911, P. 379-385.

En 1916, un arrêté modifie celui de 1911 et établit les grilles ci-après (92). On remarquera que seule la 5ème classe des moniteurs auxiliaires est supprimée : les éléments la composant sont simplement versés dans la 4ème classe.

Hiérarchie	Solde
1ère classe ...	1 500
2ème classe ...	1 400
3ème classe ...	1 300
4ème classe ...	1 200
5ème classe ...	1 100

Hiérarchie	Solde
1ère classe	960
2ème classe	840
3ème classe	720
4ème classe	600

On a même l'exemple d'un instituteur sorti de l'Ecole Normale, Anoma Aoussi, qui ne touche que 125 francs par mois (93). Mais la vie que ces collaborateurs mènent parmi une multitude démunie de tout, ne passe pas inaperçue. Tel instituteur de Toumodi, au centre de la Côte d'Ivoire, a la seule bicyclette du cercle. Tel interprète du commandant se fait suivre d'une kyrielle de femmes en se rendant en messager dans tel village où, "atépléti" (94) déjà connu, il est attendu par le chef, sa suite,

92. Tirés de l'arrêté modifiant l'arrêté du 6 juillet 1911 et réorganisant le service de l'enseignement en Côte d'Ivoire, Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, n° 26, juillet 1916, P. 317.

93. Précision donnée par l'intéressé, Fraternité-Hebdo, 27 mai 1977, P. 12

94. Nom que les villageois baoulé de Logbako, village où nous avons mené l'essentiel de nos enquêtes, donnent à l'interprète.

toutes les dames et la belle ADJO LA LUMIERE (95). Tel instituteur devenu agent commercial, ensuite commerçant et planteur réussit à s'acheter l'un des rares camions de toute la colonie.

Le spectacle de la vie change ainsi d'acteurs. Ce n'est plus le meilleur danseur du village, ni même le plus grand féticheur qui attire admiration, suscite crainte, respect et envie. C'est désormais le "commis qui transforme son index en crayon", et qu'on envoie chercher à des dizaines de kilomètres sur un hamac, qui fait l'image de l'"homme bien". C'est cet homme, "sur qui les Blancs versent, toutes les lunes, des kilos d'argent" qui achète les plus jolis pagnes, organise les funérailles les plus grandioses, porte les habits en laine et le casque blanc, verse les plus grosses dots. Le "commis" fait valeur de référence : l'école des Blancs l'a sauvé. Et donc, si cette école se cache quelque part, il faut la poursuivre, la trouver et y placer, non plus l'enfant de son esclave, mais son propre fils ou son neveu. Mais comme l'écrit très justement Bernard DADIE, l'école avait attendu, elle ne peut plus attendre.

Elle ne pourra plus attendre, et c'est le lieu d'analyser l'attitude des colonisateurs. Ceux-ci cherchaient des auxiliaires, des collaborateurs. L'esprit de la réglementation de

95. ADJO LA LUMIERE ou ADJO KONGOUETE ; célébrité des années 20, elle attirait dans le village de Logbako plusieurs interprètes souvent venant de très loin. On dit que le commandant du cercle de Toumodi voulait l'inscrire dans l'unique école du poste, mais que son père refusa, déclarant que les doigts de sa fille n'étaient faits que pour saisir l'or et les belles cotonnades. Tout cela, bien entendu, de ses nombreux courtisans.

1924 montre qu'ils en ont désormais et cherchent les moyens d'une limitation de l'enthousiasme des petits Africains et de leurs parents. A vrai dire, ce n'est pas cet enthousiasme en tant que tel qui ne plaît pas à l'administration. Ce qui lui fait peur (car c'est de cela qu'il s'agit) c'est le risque d'une production incontrôlée de diplômés, dépassant les possibilités d'absorption des services publics et privés. Diplômés et chômeurs: c'est la définition des "déclassés" selon les responsables coloniaux. Et les déclassés font peur parce qu'ils deviennent rapidement des "mécontents" et "des aigris" qui n'ont rien à perdre en s'attaquant aux maîtres : toutes choses à proscrire parce qu'elles menacent directement le système d'exploitation patiemment construit. Désormais donc, les enfants peuvent venir par centaines de milliers. Mais l'école, elle, n'en retiendra qu'une infime minorité. Elle n'attend plus, parce qu'elle avait longtemps attendu.

II - L'Organisation locale de 1911

L'organisation locale de 1911 fait partie de l'histoire de cette attente. Elle ne présente rien de vraiment spécial par rapport au modèle scolaire de la colonie du Sénégal. Sa principale fonction est de permettre à une Côte d'Ivoire à la traîne en matière scolaire, de rattraper les principes issus de l'organisation générale de 1903. L'énorme retard poussera le lieutenant Gouverneur ANGOULVANT à devancer les autres colonies du groupe A.C.F., une fois connue, la décision par circulaire en date du 24 Août 1911, de Dakar de "décentraliser" quelque peu le domaine

de l'enseignement (96).

A) Principes d'organisation

L'arrêté d'organisation n'est donc pas un texte directement rédigé par le Gouverneur Général. Il est seulement soumis, de la part de Bingerville, à la signature, conformément au vœu exprimé dans la circulaire du 24 Août 1911. Cet arrêté donc, "considérant que ledit arrêté (celui du 24 Novembre 1903) conçu surtout en vue des besoins du Sénégal, ne saurait s'appliquer sans de nombreuses modifications, à la Côte d'Ivoire et qu'il convient dans ces conditions d'édicter pour cette colonie du groupe une organisation appropriée à ses besoins propres et adéquates à l'état social de sa population" (97), prévoit la structure suivante :

1 - Un enseignement primaire élémentaire

L'arrêté prévoit quatre types d'écoles où sera donné l'enseignement primaire élémentaire de la colonie.

96. Suivront seulement après, les autres colonies : Guinée le 2 janvier 1912, Haut-Sénégal-Niger et Territoire militaire du Niger le 2 novembre 1912, Sénégal et Dahomey le 30 janvier 1913 : Abdou MOUMOUNI. L'éducation en Afrique, Paris, François Maspero, 1964, P. 44.

97. Arrêté n°731 réorganisant le service de l'enseignement et créant un corps de moniteurs indigènes dans la colonie de la Côte d'Ivoire, 6 juillet 1911, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1911, P. 379.

a) Les écoles de village

IL est dit qu'elles peuvent être ouvertes dans tous les centres où le nombre et l'état social des habitants le justifieront. Cette définition du domaine d'application est, on le voit, très vague. On éprouvera le besoin d'y revenir en 1914. En fait "par l'école de village, nous entendons entrer en contact avec le plus grand nombre possible d'indigènes, les rassurer de nos intentions, établir entre eux et nous des rapports de sympathie, amener insensiblement leur esprit à subir les directives qui les conduisent au progrès économique et social" (98). On prendra le soin de préciser, avec le capital du recul, que l'école du village n'est pas "une école à diplômes". Elle se propose, estime-t-on, des profits moins prosaïques que des succès d'examens. Par conséquent, elle doit proscrire tout enseignement purement livresque et théorique. Au contraire elle doit tendre vers l'utile, le pratique, au bénéfice immédiat.

De ce principe découle le programme : la langue française parlée, l'agriculture pratique, accessoirement la lecture et l'écriture, les premiers éléments du système métrique. Mais on finira par y ajouter les chants, l'histoire et la géographie, dont l'omission dans l'arrêté de 1911 "n'implique pas que le nom de la France ne doit jamais y être prononcée et qu'il est défendu de faire allusion à la grandeur de son rôle" (99).

98. *Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique Occidentale Française, 1914, A.R.S., J 14, f° 1.*

99. *Id., f° 3.*

Le recrutement dans les écoles de village est des plus simple : on doit s'inquiéter de la quantité plutôt que de la qualité. La limite d'âge n'est pas exigée. Mais les élèves ne doivent pas passer plus de trois à quatre ans à l'école. "Ils s'encombrent sans profit et pousseraient le maître à sortir de son programme" (100). A la fin de cette courte scolarité, les plus doués passeront à l'école régionale. Les moins doués, eux, seront renvoyés dans leurs familles, quitte à suivre, s'ils le veulent, des cours d'adultes.

b) Les écoles régionales ou urbaines

Elles doivent en principe s'implanter dans les chefs-lieux de cercles ou dans certains centres urbains de moyenne importance. Contrairement aux écoles de village, les écoles régionales préparent à des examens. De là, l'importance du choix des élèves et du programme.

-D'abord le recrutement. Il se fait à trois niveaux : dans les centres mêmes où sont implantées les écoles, puisque celles-ci comportent à la fois un cours préparatoire, un cours élémentaire (comme des écoles de village) et un cours moyen ; ensuite parmi les meilleurs éléments des écoles de village se trouvant dans son secteur régional (101) ; enfin parmi les fils de chefs ou de notables, "dont l'éducation peut servir à favoriser notre influence et l'expansion de notre oeuvre civilisatrice" (102).

100. Id., §° 3.

101. Id., §° 2.

102. Id., §° 42.

Donc, en définitive, les écoles régionales sont des écoles d'élite. Par opposition aux écoles de village, et à cause des cours moyens qu'elles comportent, les écoles régionales recherchent, sauf dans ses cours préparatoires et élémentaires, la qualité plutôt que la quantité. "Et par qualité, nous entendons non seulement l'intelligence, mais (aussi) le bon esprit, l'équilibre mental, la facilité du caractère" (103). D'où une discipline de fer pour "les non-valeurs et les mauvaises têtes". C'est là une simple question de prudence. En effet, "il est préférable de renvoyer un élève indiscipliné dès les années d'école régionale que de laisser aux cours normaux, aux écoles professionnelles ou à l'école normale, la peine de l'exclure en un temps où il aura aggravé ses prétentions" (104).

-Le programme des écoles régionales reflète à la fois un souci d'utilité pratique et une ferme volonté de conditionnement des éventuels "produits". On fera apprendre, naturellement, la langue française : on fera lire aux élèves ; on leur apprendra à bien écrire et à faire du calcul arithmétique et dans le système métrique. La géographie et l'histoire feront l'objet d'un enseignement approfondi. La première portera de préférence sur "l'activité économique de la France, la variété de ses produits agricoles, les qualités de son industrie, sa situation commerciale, ses voies de communication, ses postes, ses colonies, sa richesse et sa puissance (105) ; en ce qui concerne l'histoire, elle

103. Id., §° 42.

104. Id., §° 42.

105. Id., §° 54.

devra se limiter aux périodes moderne et contemporaine. Car "l'essentiel, c'est de faire comprendre aux enfants la différence profonde, qu'on est bien forcé de constater, entre le passé de leur pays, instable et sanglant, et le présent, pacifique et fécond, et de montrer qu'un progrès si grand et si rapide est dû à l'intervention d'une nation puissante et généreuse. C'est, en effet, un des caractères les plus merveilleux et les plus heureux de notre histoire que nous puissions présenter nos conquêtes comme des conquêtes de civilisation et nos guerres comme des bienfaits" (106). Toutes choses destinées à fixer une bonne fois pour toutes le caractère des futurs collaborateurs.

c) Des cours d'adultes

L'organisation de 1911 prévoit l'ouverture de cours d'adultes, par arrêté du Gouverneur de la Colonie "dans les centres où la nécessité s'en fera sentir". Pendant une heure et demie, les adultes et les anciens élèves n'ayant pu accéder à l'école régionale ou au groupe scolaire central, y apprendront à s'exprimer en français. Un instituteur européen ou indigène désigné par le Lieutenant Gouverneur, ou à défaut un moniteur, devra se charger de diriger l'enseignement. Les fonctionnaires qui devront y dispenser l'enseignement recevront, pour l'année scolaire, des indemnités fixées de la façon suivante (107) :

106. Id., f° 56.

107. Mentionnées dans l'arrêté du 6 juillet 1911, article 18, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1911, P. 380.

Pour le centre de Bingerville :	
Instituteur européen	600 Francs
Instituteur indigène	300 Francs
Pour les autres centres de la colonie :	
Instituteur européen	420 Francs
Instituteur indigène	240 Francs
Moniteur	120 Francs

En outre, il est précisé que, pour les frais d'éclairage dans les localités où les cours auront lieu le soir, une indemnité mensuelle de 6 à 8 francs sera allouée, suivant qu'il s'agit de centres urbains ou d'écoles de village.

L'organisation de cours d'adultes dans la colonie, qui apparaît à première vue comme un effort financier improductif du fait qu'on n'attend pas qu'ils produisent des auxiliaires, présente en réalité d'énormes avantages. D'abord ces cours permettent de porter la politique coloniale d'encadrement des hommes jusque dans les villages, au niveau des adultes. En outre, ils permettent aux responsables administratifs d'entretenir, chez les anciens élèves renvoyés dans leurs familles, le peu de français et de calcul qu'ils ont appris à l'école du village.

1) Une école primaire annexée

Elle est l'une des nouveautés de la réglementation de 1911. Mais l'innovation ne se situe pas au niveau du contenu de l'enseignement qu'on prévoit y dispenser aux petits

Africains. Son programme sera, ni plus ni moins, celui des écoles régionales. La nouveauté provient de ce qu'elle devra être annexée au cours normal des moniteurs créé depuis 1909. En ce sens, elle est destinée à servir de terrain d'expérimentation des connaissances purement théoriques acquises par les élèves-moniteurs. Sa direction sera assurée par un instituteur ou une institutrice, européen ou indigène.

Le régime de l'école est, comme les écoles régionales, l'externat. Mais compte tenu du fait qu'elle est la seule école de ce type, et qu'elle est implantée à Bingerville, il est prévu des bourses familiales au profit des enfants venant des localités lointaines et résidant chez des particuliers. Le taux de ces bourses est fixé à 10 francs par mois. Leur nombre ne dépasse pas cinq pour une année scolaire.

La durée des études y est de trois ans. Les élèves doivent y suivre un cycle complet, sanctionné par un certificat de fin d'études après examen (108).

2 Un enseignement primaire supérieur et commercial

Il a déjà été précisé, plus haut, que par l'organisation locale de 1911, la Côte d'Ivoire entendait rattraper

108. L'examen se déroule en présence d'une commission très étoffée : l'inspecteur de l'enseignement (président), le directeur du groupe scolaire central et un fonctionnaire européen désigné par le Lieutenant-Gouverneur. Arrêté n° 731 du 6 juillet 1911, article 21, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1911, P. 380.

le retard scolaire qu'elle avait accusé depuis sa création officielle en 1893, situation qui l'a empêchée d'appliquer de façon convenable les arrêtés d'organisation générale de 1903. Il ne faut pas s'attendre à ce qu'en 1911, la colonie ait atteint le niveau scolaire des autres territoires du groupe, surtout du Sénégal. Par conséquent, il ne faut pas se tromper sur le sens de l'enseignement primaire supérieur et commercial prévu par l'arrêté de 1911, et qui doit être donné dans un groupe scolaire central, à Bingerville. C'est là, selon Denise Bouche, "un échelon intermédiaire entre les écoles régionales de la colonie et les écoles du gouvernement général, échelon que n'avait pas prévu le Gouverneur Guy, mais dont toutes les colonies autres que le Sénégal ressentaient le besoin, tant était faible le niveau de leurs écoles élémentaires" (109).

De fait, "l'arrêté de réorganisation a pour caractéristiques principales, la formation (du) groupe scolaire au chef-lieu" qui représente ainsi le nouveau sommet de la structure scolaire de la colonie (110). Le groupe comporte deux sections de formation.

a) Une section d'enseignement

Elle est destinée à former les futurs enseignants, et a deux niveaux correspondant chacun à une sous-section

109. D. BOUCHE, *op. cit.* P. 682.

110. Côte d'Ivoire, *rapport d'ensemble instruction publique, 1911*, ANCI-
J25 Microfilms.

de formation :

- première sous-section : un cours normal de moniteurs chargé de former des maîtres pour diriger les écoles de village ou pour seconder les directeurs des écoles régionales. Les élèves - moniteurs sont recrutés au niveau des écoles régionales et parmi les meilleurs élèves du cours normal de moniteurs déjà existant. La capacité d'accueil ne dépasse pas 20 élèves par an, et de nouvelles admissions ne doivent être prononcées que dans la mesure des places disponibles.

Le programme comprend, en plus des disciplines classiques connues dans les écoles régionales, un enseignement moral et civique et un enseignement de pédagogie élémentaire. Le régime est l'internat avec nourriture, logement et habillement. En outre, il est prévu une gratification mensuelle de 2 francs par élèves. Après deux ans, et après un examen, les élèves sortent soit moniteurs titulaires, soit moniteurs auxiliaires.

- Deuxième sous-section : un cours préparatoire à l'école normale de Saint Louis.

Le recrutement de cette sous-section s'adresse également aux élèves des écoles régionales et de l'école primaire annexe. Cependant, le critère travail joue beaucoup plus pleinement dans le choix de ceux qui devront étudier dans la célèbre école normale fédérale et, par conséquent, être classés dans le corps des instituteurs du cadre secondaire. La sélection est

d'autant plus sévère que seuls cinq élèves "parmi ceux qui se seront plus particulièrement distingués" peuvent être admis par an. Il est seulement précisé que le Lieutenant Gouverneur de la colonie aurait toute latitude pour réviser ce chiffre (111) en hausse ou en baisse, selon les besoins du territoire et en tenant compte de la capacité d'accueil de l'école normale. Pour le reste (programme, durée de la scolarité, régime scolaire), rien ne distingue les deux sous-sections.

b) Une section administrative et commerciale

C'est la section véritablement destinée à la formation des agents pour les divers services de la colonie. L'enseignement qu'on y donne s'oriente par conséquent en trois directions caractéristiques correspondant aux trois divisions composant la section. Celles-ci ont en commun le mode de recrutement, qui est en fait le même que celui de la section enseignement, de même que le programme d'enseignement et le régime scolaire. Cependant, il est prévu des enseignements spécialisés se rapportant aux rôles que devront jouer les élèves une fois leurs études achevées.

-Pour la division d'élèves postiers et télégraphistes, cet enseignement spécialisé est dispensé sous forme de stages pratiques à la direction des Postes et Télégraphes.

111. Arrêté n° 731 du 6 juillet 1911, article 37, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1911, P. 381-382.

- Pour la division d'élèves - comptables et dactylographes, il est prévu un enseignement technique portant sur la comptabilité et la tenue de livres, ainsi que sur la dactylographie et l'organisation administrative de l'Afrique Occidentale Française.
- Pour les élèves - médecins et infirmiers enfin, l'enseignement spécialisé est dispensé à l'ambulance de Bingerville.

Dans les trois divisions, les études s'achèvent par un examen donnant droit à un diplôme de fin d'études.

3. Un enseignement professionnel

L'enseignement professionnel tel qu'il est prévu par la réglementation représente une grande innovation, en ce qui concerne en tout cas la structure d'ensemble.

a) Création d'une école professionnelle centrale à Bingerville

C'est là l'une des nouveautés. Cette école est en fait une branche de ce qu'on pourrait appeler le complexe scolaire de Bingerville. Elle est d'ailleurs placée sous la direction du directeur du groupe scolaire central que secondent, dans certains cas, des maîtres ouvriers. Son but est double. D'une part, elle doit préparer des candidats à l'école supérieure professionnelle Pinet-Laprade de Gorée. D'autre part, elle doit former, pour les différents corps de métier de la colonie, des

ouvriers qualifiés. En conséquence, cette école se compose d'une section dite d'élèves - ouvriers à bois et d'une section d'élèves - ouvriers à fer. Le nombre d'élèves à admettre dans les deux sections est de 20 : 10 pour le bois, 10 pour le fer.

Le recrutement est ici relativement plus diversifié. D'abord, il s'adresse aux élèves des écoles professionnelles élémentaires ayant obtenu le brevet d'apprenti (112) ; ensuite, aux élèves des écoles régionales ayant obtenu le certificat de fin d'études avec la mention "travail manuel" ; enfin et de façon tout à fait vague, "aux indigènes présentant l'instruction et les aptitudes indispensables". Quelle que soit leur provenance, les élèves doivent être âgés de 12 à 17 ans. Le régime général est l'internat, avec toutes les prestations prévues pour les sections normale et administrative.

Le programme est exclusivement technique et pratique :

- pour la division bois : menuiserie, charpenterie, peinture ;
- pour la division fer : forge, mécanique de précision, électricité, ferblanterie, réparation et affûtage d'outils, maçonnerie et taille de pierre, tuilerie et briqueterie. Les cours pratiques se déroulent sous forme de stages dans les ateliers publics ou privés du chef-lieu. D'autre part, les élèves de la deuxième année (année terminale), peuvent être détachés soit au Wharf de Grand Bassam, soit au railway d'Abidjan : question de se familiariser avec leur futur métier.

112. Voir plus haut, 3, C.

Les études à l'école professionnelle centrale sont sanctionnées, aussi, par un examen donnant droit à un brevet d'ouvrier.

b) Création d'écoles professionnelles élémentaires

En fait de création, c'est de projets qu'il s'agit. L'article 55 qui aborde ce chapitre dit en effet ceci : "il pourra être créé des écoles professionnelles élémentaires dans les centres de la colonie où la nécessité s'en fera sentir" (113). En fait, il s'agit d'une structure d'attente qui pourra évoluer au fur et à mesure de l'avancement des travaux du chemin de fer en construction dans la colonie. Aussi, prend-on le soin de préciser les localités où de telles écoles pourraient s'ouvrir avec le plus de chance de réussite. Toutes sont situées le long de la voie ferrée ou sur son tracé : Abidjan, Dimbokro et Bouaké. Bien entendu, Bobo-Dioulasso et Ouagadougou ne figurent pas sur cette liste. Mais la Haute-Volta n'est même pas encore une colonie à part entière (114), et de toute façon elle ne fera partie de la Côte d'Ivoire qu'en 1932.

Le recrutement de ces écoles se fait dans les écoles de village, dans les écoles régionales ou même en dehors de ces deux cadres. Après deux années d'études et un examen donnant droit

113. Arrêté n°731 du 6 juillet 1911, article 55, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, P. 383.

114. La colonie de la Haute-Volta est créée par un décret du 1er mars 1919. Le même décret a institué un Conseil d'Administration et un Conseil de Contentieux dans la nouvelle colonie. En 1932, elle est rattachée à la Côte d'Ivoire, par décret présidentiel du 10 septembre 1932.

à un brevet d'apprenti, les élèves admis sont immédiatement intégrés aux ateliers du railway.

c) Création de sections de travail manuel

Il est prévu, en dehors de toutes les unités de formation professionnelle ci-dessus mentionnées, des sections de travail manuel qui devraient être annexées aux écoles régionales. Il existe cependant une exception : de telles sections ne doivent être créées que dans les localités où il n'y a pas d'école professionnelle élémentaire.

Le recrutement des sections de travail manuel s'adresse aux élèves des écoles régionales. Ceux-ci bénéficient d'un enseignement propre à les préparer à leur admission à l'école professionnelle centrale de Bingerville.

4. Un enseignement spécialisé

Par enseignement spécialisé, il faut entendre simplement, éducation des métiers. En fait, celle-ci ne doit pas être regardée comme une innovation de la réglementation de 1911. Ce qu'on a appelé improprement orphelinat de métiers (115) a été officiellement institué par l'arrêté n°519 du 14 septembre 1910.

115. C'est en effet une appellation impropre, puisque les enfants métis qui y accèdent ne sont orphelins ni de mère ni de père, mais simplement des enfants naturels de certains Européens que la barbarie africaine n'a pas empêchés de se laisser séduire par les négresses. L'orphelinat de Bingerville a survécu d'ailleurs à la période coloniale, et ses pensionnaires ne sont pas plus orphelins.

L'arrêté d'organisation de 1911 ne fait que le rattacher au groupe scolaire central qui vient d'être créé à Bingerville.

a) L'orphelinat de métis de Bingerville

Dès son rattachement au complexe scolaire du chef-lieu, cette institution cesse d'être commune aux deux sexes, les fillettes qui la fréquentaient depuis 1910 ayant été confiées aux religieuses de Notre-Dame des Apôtres installées à Dabou. D'autre part, les jeunes filles métisses abandonnées sont élevées en qualité de pupilles de la colonie à l'orphelinat privé de Moosou tenu par des soeurs de la même congrégation de Notre-Dame des Apôtres (116).

L'admission à l'orphelinat de garçons de Bingerville est en principe gratuite. Cependant, compte tenu de la faible capacité d'accueil de l'institution, deux conditions sont exigées aux mamans indigènes. D'une part, les candidats doivent être "complètement abandonnés" à des familles indigènes sans ressources suffisantes ; d'autre part, ils doivent avoir moins de 14 ans. Si ces conditions sont réunies, l'admission est gratuite. Toutefois, ceux qui ne les réalisent pas peuvent y être admis moyennant paiement d'une pension mensuelle individuelle de 25 francs (117). Tous les pensionnaires jouissent du régime de l'internat et suivent les cours de l'école annexe de Bingerville pour leur préparation aux écoles du Gouvernement général.

116. Côte d'Ivoire, rapport d'ensemble annuel, 1924, A.N.F., Microfilms, 200 MI 1705.

117. Arrêté n°731 du 6 juillet 1911, article 66, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1911, P. 383.

b) Les raisons d'un suivi des métis

Le problème des métis se pose aux Français d'abord en termes d'anomalie sociale. Autant, en effet, les indigènes passent pour sauvages à leurs yeux, autant nombre d'entre eux ne se font pas prier pour avoir avec les négresses des rapports qui prennent souvent la forme, non pas d'un simple concubinage, mais d'un véritable "mariage à la mode du pays". Il en naît tout naturellement des enfants, dont l'éducation pose aux pères (français) un problème moral, et aux mères un problème de moyen financier

Pour souci d'ordre social, non moins que par humanité, écrit Georges HARDY, les gouvernements coloniaux ne peuvent se désintéresser de ce problème (...) Aussi, a-t-on créé... à l'intention des enfants métis abandonnés, des établissements, publics ou privés, qui portent pour la plupart le nom, plus pénible qu'exact, d'orphelinats (118).

Il s'agit pour ceux des Français qui contractent des liaisons avec des Africaines de donner leur chance à des enfants que la législation coloniale ne reconnaît pas expressément. Par conséquent, le problème se pose aussi en termes juridiques. Mais quelle signification juridique peut avoir une situation dans laquelle seule la loi du plus fort l'emporte sur toute autre

118. Georges HARDY, Nos grands problèmes coloniaux, Paris, A. Colin, 1929, P. 67.

considération ? Aussi, les métis sont-ils suivis non point parce que la loi prescrit un devoir de paternité aux pères, mais simplement parce qu'en le faisant "il y a bien des chances pour que leurs façons de penser et d'agir (celles des métis), à quelques nuances près, se rapprochent des nôtres" (celles des Français) (119). Il y a là, donc, également, un souci de récupérer les "sang-mêlé", sans toutefois faire d'eux des Français ni de naissance, ni même souvent, de droit.

Situation frustrante, elle ne peut manquer de susciter une certaine aigreur et un réel complexe de marginaux chez ces gens qui ne sont "ni blancs ni noirs". De là à penser que ceux-ci peuvent sombrer dans le désespoir et nourrir des sentiments de révolte, le pas est vite franchi par les responsables administratifs. Les orphelinats coloniaux, ou ce qu'on appelle tels, apportent donc, dans le système qui les a créés, à la fois un confort moral et une certaine marge de sécurité.

* * *

Les principes de l'organisation de 1911 permettent de faire, d'emblée, deux remarques. La première, c'est qu'il y a, chez les responsables locaux, une réelle volonté de rendre l'enseignement à la fois pratique et immédiatement rentable. Cela ne manque pas de logique : en 1911, la colonie a un besoin pressant de cadres, et on doit les former, rapidement et en quantité. La seconde remarque, qui est certainement la plus importante, c'est que, en dépit du retard scolaire de la colonie

l'organisation de 1911 accorde une importance excessive aux diplômes. Au niveau des écoles régionales il y a le certificat de fin d'études ; les écoles professionnelles élémentaires délivrent un brevet d'apprenti, le cours normal des moniteurs octroie un brevet de fin d'études ; un brevet d'ouvrier sanctionne les études à l'école professionnelle centrale de Bingerville, etc. Des parchemins distribués à tous les stades et dans diverses filières de formation permettent, certes, d'organiser les corps de métier. Mais le procédé a un inconvénient : il favorise la course aux diplômes et prédispose les produits de l'enseignement à des revendications d'ordre matériel et social. Dans un contexte colonial, rien n'est plus dangereux.

B) Le fonctionnement du système scolaire ivoirien

L'organisation de juillet 1911 permet à la Côte d'Ivoire de se doter d'un système scolaire théoriquement cohérent. Théoriquement aussi, elle comble un retard scolaire qui s'aggrave au fur et à mesure qu'on s'éloigne de l'organisation générale de 1903. Sur le plan de l'application des principes on doit constater les faiblesses d'un système nouveau et généreux, mais qui ne peut vivre qu'avec les moyens du bord.

1. Problème de personnel et bas niveau scolaire

L'une des grandes faiblesses de l'enseignement ivoirien est liée à l'insuffisance du personnel enseignant, tant européen qu'indigène. Ce problème se pose à deux niveaux :

C'est pour enrayer la pénurie du personnel enseignant dans la colonie que le Gouverneur Angoulvant crée, en 1909, le cours normal de moniteurs. Mais à aucun moment, cette institution ne sera en mesure de jouer ce rôle jusqu'à sa suppression pure et simple en 1916 (120). Dans la colonie on est d'ailleurs obligé de reconnaître que la cessation du recrutement des moniteurs est un bien mauvais service rendu à l'enseignement et aux jeunes gens. Ceux-ci fréquentent volontiers le cours normal des moniteurs avec un enthousiasme si admirable. Et voilà qu'ils sont contraints de déchanter à cause d'une mesure venue de Sénégal. Le malheur, c'est que la perdante est la colonie elle-même, puisque les jeunes gens n'accepteront jamais d'aller passer, plusieurs années à Dakar (121). L'organisation de 1911 ne donnera, deux ans après, qu'un résultat négligeable "à cause du personnel très limité". Celui-ci se compose comme suit (122) :

120. Suite à un arrêté du Gouverneur général en date du 1er octobre 1916 supprimant le recrutement des moniteurs d'enseignement dans toutes les colonies de l'AOF, le cours normal des moniteurs de Bingerville cesse de fonctionner. Il en est de même de la section administrative et commerciale au complexe scolaire du chef-lieu, puisque l'école Faidherbe doit désormais préparer les agents des PT, les comptables et les dactylographes pour les colonies :

Côte d'Ivoire, rapport d'ensemble annuel, 1917, A.N.F., Microfilms

121. Côte d'Ivoire, rapport d'ensemble annuel, 1917, A.N.F., Microfilms, 200 MI 1685.

122. Côte d'Ivoire, rapport d'ensemble, 1913, Microfilms, G. Cangah, bobine n° 2.

<u>Personnel européen</u>	1 inspecteur de l'enseignement 5 instituteurs 2 institutrices 6 sous-officiers enseignant aux heures perdues
<u>Personnel indigène</u>	12 instituteurs de cadre secondaire 29 moniteurs 7 interprètes 1 infirmier 1 commis de PTT 1 ouvrier d'art

La présence, dans ces effectifs, de gens qui n'ont apparamment rien à avoir avec le métier d'enseignant (sous-officiers, interprètes, infirmier, commis de PTT, ouvriers d'art) donne une claire idée du fonctionnement de l'enseignement en Côte d'Ivoire. D'autre part, on ne compte pour toute la colonie que 14 instituteurs européens et 51 enseignants indigènes de toutes catégories, soit 1 pour environ 45 élèves. En 1917, la situation ne présentera pas une meilleure physionomie. Au contraire, sur 92 enseignants prévus pour un fonctionnement normal du service, il ne sera enregistré que 63 présents, ce dernier chiffre comprenant 8 interprètes indigènes chargés de la direction des écoles de villages des cercles du Haut-Cavally et du Haut-Sassandra. Les deux tableaux ci-dessous montrent la composition des effectifs, prévu et réel (123) :

123. Côte d'Ivoire, rapport d'ensemble annuel, 1917, A.N.F. Microfilms, 200 MI 1685.

Prévisions de personnel pour 1917

Inspecteurs des écoles	1
Instituteurs européens	7
Institutrices européennes	1
Instituteurs indigènes	25
Moniteurs indigènes	47
Auxiliaires européens	5
Auxiliaires indigènes	6

Effectif réel pour 1917

Inspecteur des écoles	1 (*)
Instituteurs européens	4
Institutrices européennes	2 (**)
Instituteurs indigènes	23
Moniteurs indigènes	25
Auxiliaires indigènes	8

(*) Il s'agit d'inspecteur par intérim. En 1916, il n'y avait même pas d'inspecteur des écoles dans la colonie (cf. tableaux de l'évolution du personnel enseignant).

(**) Il y a en fait une institutrice auxiliaire sur les deux.

Si, en 1912, on peut minimiser une telle insuffisance en proclamant que "la pénurie n'est que momentanée" et que, "grâce au rapide développement de l'instruction, on pourra, sous peu, créer de nombreuses écoles"(124), l'optimisme finira par céder la place à un sentiment beaucoup plus nuancé. En 1916, on se rend compte que le personnel, surtout le personnel européen, fait cruellement défaut. Des écoles très importantes continuent d'être dirigées par des moniteurs indigènes hâtivement et insuffisamment préparés. Tandis que dans les autres colonies du groupe, de nombreuses écoles régionales sont dirigées par des européens chargés de la surveillance des écoles de village de leur circonscription, en Côte d'Ivoire, seule une école, celle du chef-lieu

124. Côte d'Ivoire. rapport d'ensemble, 1912, Microfilms G. Cangah, bobine n° 2.

est dirigée par un instituteur européen. C'est à la fois insignifiant et inadmissible pour la colonie. D'autant plus que les moniteurs, qui n'ont pas la qualification qu'exige leur métier, donnent aux textes d'application, "les interprétations les plus effrayantes". Manifestement, ces moniteurs ont besoin de refaire leur culture. Et en attendant qu'ils soient tous en sous-ordre", il leur faut "une sorte de credo pédagogique : ce que je dois faire, ce que je ne dois pas faire. Cinquante lignes de texte simple que tous devraient savoir par coeur et dont ils arriveraient à s'imprégner" (125).

C'est là faire preuve d'une totale ignorance de la nature du problème qui se pose au gouvernement de Bingerville. Il s'agit, en effet, d'un cercle vicieux difficile à neutraliser : pour avoir des enseignants on crée un cours de moniteurs en 1909. Mais à cause du besoin urgent en personnel, la préparation de moniteurs est brèves, certains ne passant qu'une seule année dans cette école ; il s'en suit une mauvaise préparation des élèves dans les écoles de village et dans les écoles régionales tenues par des moniteurs insuffisamment formés : il résulte de cela la présentation de mauvais candidats au groupe scolaire central ; d'où, en définitive, mauvais résultats pour les écoles du gouvernement général. Toutes choses aggravées par la guerre, qui mobilise une partie du personnel européen et même indigène.

125. Rapport d'inscription des écoles de l'Afrique Occidentale Française, 1916, A.R.S. J 25, f° 2.

EVOLUTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE 1907 A 1917 (1)

	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917
Insecteurs			1	1	1	1	1	1	1	0	1
Instituteurs euronéens	4	4	3	2	6	2	5	2	2	5	4
Institutrices euronéennes	1	2	2	1	3	2	2	2	1	0	2
Instituteurs indigènes	6	5	9	1	9	12	12	14	19	25	23

- (1) . Source : Rapports d'ensemble de la Côte d'Ivoire années 1907, 1908, 1909, 1910, 1911 ;
 Rapports d'ensemble 1912, 1913, 1914, 1915 : Microfilms G. CANGAH, Bobine n° 2
 Rapport sur l'enseignement en Côte d'Ivoire, 1916, A.R.S., J 14 ;
 D. DOMERGUE, La Côte d'Ivoire de 1912 à 1920, Thèse de 3e cycle, p. 523.

1907 1908 1909 1910 1911 1912 1913 1914 1915 1916 1917

Moniteurs indigènes		8	21	33	26	28	29	29	43	51	3
Monitrices indigènes											
Moniteurs européens		21									
Auxiliaires européens et indigènes									3	1	
Sous-Officiers	6			4	5	5	6	6		5	
Interprètes	15				7	8	7			10	
Infirmiers							1				

(1) Sources : Rapport d'ensemble Côte d'Ivoire 1913, Microfilms G. CANGAH, Bobine n° 2
 : Rapport sur l'enseignement en Côte d'Ivoire, 1916, A.R.S., J 14
 : D. DOUERGUE, La Côte d'Ivoire de 1912 à 1920, thèse 3ème cycle, P. 523

Mais en 1918, le Gouverneur de la colonie propose une solution manifestement inappropriée en demandant, et seulement, "dix bons instituteurs indigènes susceptibles de donner à nos écoles un plus grand développement" (126). C'est donc sans surprise qu'on constate à la veille de la deuxième guerre mondiale, que "le problème de l'enseignement en Côte d'Ivoire est (reste) dominé par ... la pénurie du personnel" : il manque vingt instituteurs et institutrices européens pour que le service puisse commencer (seulement) à fonctionner normalement (127). Ce n'est qu'un souhait, comme on en a émis depuis plus de trois décennies. Et ce n'est pas pendant la guerre qu'il faut attendre qu'il soit exaucé avec une promptitude inhabituelle.

2. Enseignement des filles : l'école dans une maison

C'est tout à fait délibérément que, dans l'analyse des principes de 1911 il n'a pas été fait mention de l'enseignement des filles. Sur le chapitre, le texte n'y va pas de deux façons : "Il pourra être créé des écoles de filles, (seulement), là où la nécessité s'en fera sentir". Et "ces écoles seront rattachées à l'école régionale" de la localité (128).

127. *Rapport sur la situation de l'enseignement en Côte d'Ivoire, par le chef p.i. du service de l'enseignement, 15 septembre 1939, ANCI, 1958.*

126. *Lieutenant Gouverneur de la Côte d'Ivoire à Gouverneur général de l'AOF, demandant "dix bons instituteurs pour la Côte d'Ivoire", n°701 G, 6 Juillet 1915, A.R.S., J 25.*

128. *Arrêté n° 731 réorganisant le service de l'enseignement et créant un corps de moniteurs indigènes dans la colonie de la Côte d'Ivoire, le 6 Juillet 1911, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1911, article 15, P. 380.*

Une école laïque de filles avait pourtant été ouverte à Abidjan en 1909. Mais deux ans après, en 1911, l'institutrice jugeait les 36 pensionnaires incapables de quoi que ce soit. A peine le tiers d'entre elles y avait appris quelque chose. Et d'ailleurs la plupart étaient mariées ou sur le point de l'être (129). Le commandant du cercle d'Abidjan avait fini par mettre fin à cette expérience en mutant l'institutrice à la tête d'une classe de garçons. Il était politiquement plus utile, estimait-il, de promouvoir l'enseignement des garçons que celui des filles (130).

En 1914, on reconnaîtra officiellement l'importance de l'éducation des filles dans les colonies de l'AOF. Grâce à cette éducation, la France aurait pu assurer plus facilement son influence dans les contrées les plus reculées des colonies :

Par l'homme, pensait-on, nous pouvons augmenter et améliorer les produits du pays, implanter dans les esprits la notion de progrès agricole, industriel et commercial ; par la femme, nous pénétrons au coeur même du foyer indigène, nous touchons aux moindres conditions de la vie domestiques, nous prenons l'enfant à la naissance et lui réservons une protection nécessaire. (131)

129. Denise BOUCHE, *op. cit.*, P. 766

130. Note du commandant du cercle des Lagunes, n° 367, 4 novembre 1911, A.R.S., J 40

131. Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique Occidentale française, dressé par Georges HARDY, 1914, A.R.S., J 14, f° 74.

Par conséquent, le recrutement de l'école de filles devra être un recrutement de quantité, puisque le but à atteindre est de former de bonnes ménagères (132). Il est précisé que le français serait la langue qu'utiliseraient les écolières, mais que ce serait un français parlé, étant donné qu'il est moins question de former des femmes savantes que d'honnêtes femmes, et d'une maison d'école qu'une école dans une maison (133).

De tels principes s'adressent à toutes les colonies du groupe, y compris le Sénégal. Dans cette dernière notamment, son application est possible dans le sillage d'un enseignement masculin déjà suffisamment structuré. Au niveau d'une colonie comme la Côte d'Ivoire, où l'organisation de 1911 ne donne qu'un modeste résultat, il ne faut guère se faire d'illusion. La première école de filles ne sera créée qu'en mars 1922, à Bassam. Et encore le fonctionnement posera-t-il tous les problèmes à l'administration locale. En 1924, tout en estimant qu'elle est en bonne voie, on ne peut s'empêcher de reconnaître que son fonctionnement rencontre les pires difficultés. Ses cours sont successivement morcelés à cause de l'inégalité d'âge et d'avancement des élèves. C'est que les cours ne sont pas séparés les uns des autres.

132. *Id.*, n° 75.

133. *Id.*, n° 76.

En vue d'un fonctionnement normal de l'institution, on se propose de séparer le cours préparatoire du cours élémentaire, et de créer un cours moyen à part entière. D'autre part, une deuxième classe devra être ouverte en vue d'accroître l'effectif de l'école. Le moyen d'y parvenir est simple, puisqu'il ne sera pas nécessaire d'embaucher une nouvelle institutrice. Il suffira tout simplement de confier la classe ainsi ouverte à une grande élève susceptible d'être engagée en qualité de monitrice auxiliaire (134). Pour le reste, il faut attendre que la situation générale de l'enseignement se relève et que les autres questions de premières urgences soient réglées de façon satisfaisantes (135). Alors seulement, il sera créer de nouvelles écoles de filles dans la colonie.

Jusqu'en 1937, rien ne sera fait et à ce moment seulement, on posera les principes d'un enseignement de filles en Côte d'Ivoire dans le cadre de l'enseignement populaire et rural (136).

3. Insuffisance des crédits scolaires

a) Les plus faibles crédits du groupe en dehors du Niger et de la Mauritanie

134. Côte d'Ivoire, rapport annuel d'ensemble, 1924, A.N.F., Microfilms, 200 Mⁱ 17-25.

135. Id.

136. De là, la nécessité de réserver l'analyse de ces principes pour la deuxième partie de cet exposé.

C'est une évidence que, autant le bon fonctionnement du système scolaire est lié et au nombre et à la qualité des maîtres, autant il dépend du volume et à la bonne utilisation des crédits qu'on lui consacre. D'un côté, la quantité et la qualité des enseignants assurent les bons résultats attendus d'ordinaire; de l'autre les crédits, suffisants et judicieusement répartis, lui permettent de s'offrir à la fois un personnel nombreux et qualifié, du matériel et des infrastructures adéquates, et les fournitures nécessaires à un travail scolaire de qualité. On sait que l'enseignement colonial ivoirien manque de maîtres en général, de bons maîtres en particulier. Sur le plan financier il ne se porte pas mieux.

Dans un rapport volumineux sur la situation de l'enseignement public en Afrique Occidentale au mois de janvier 1906, la Côte d'Ivoire présente la particularité d'être la seule colonie du groupe qui ne présente ni réalisation nouvelle, ni projet de construction (137). En 1911, ces dépenses scolaires sont les plus faibles en dehors du Territoire militaire du Niger et du Territoire civil de la Mauritanie (138). En 1922, elle ne consacre que 4,8 % de son budget à l'enseignement, ce qui représente le rapport le plus faible du groupe en dehors des colonies du Niger et de la Mauritanie pourtant de création plus récente.

137. MAIROT, *Rapport sur l'enseignement en AOF au 1er janvier 1906*, A.R.S., J 10

138. Voir tableau dressé à partir du J 13, A.R.S.

Même la Haute Volta, qui vient d'être créée en 1919, fait mieux en la matière. Le tableau ci-dessous, qui représente les crédits consacrés à l'enseignement par rapport au chiffre des budgets des colonies de groupe, illustre parfaitement cette situation pour le moins aberrante(139).

Crédits consacrés à l'enseignement par rapport aux budgets des colonies du groupe en 1922.

Colonies	Proportions
Dahomey	7,92 %
Soudan	7,03 %
Haute Volta	7,03 %
Guinée	5,98 %
Sénégal	5,84 %
Côte d'Ivoire	4,28 %
Niger	3,27 %
Gouvernement général	2,28 %
Mauritanie	1,87 %
A.O.F.	4,66 %

Ces crédits consacrés à l'enseignement ne se caractérisent pas seulement par l'insuffisance. Leur progression est lente, à l'image de l'esprit d'abdication qui sous-tend la politique scolaire même de la colonie. En 1916, en réponse à une circulaire de l'inspecteur général de l'enseignement en date du

139. D'après le Bulletin de l'enseignement de l'AOF, n° 53, janvier-mars 1923
P. 38.

Etat comparatif des sommes consacrées à l'enseignement en 1911.

Sénégal	: 666.664,61 francs
Haut-Sénégal-Niger	: 310.420,00 francs
Territoire milit. du Niger	: 7.038,00 francs
Guinée française	: 237.750,00 francs
Côte d'Ivoire	: 83.264,80 francs
Dahomey	: 106.660,00 francs
Territoire civil de la Mauritanie:	6.429,63 francs
TOTAUX AOF	1.422.916,20 francs

SOURCE : Organisation et fonctionnement de l'enseignement en A.O.F.
1911-1913, A.R.S., J 13, f° 27

27 janvier et invitant à la création et à l'organisation de nouvelles écoles, le gouverneur Angoulvant estime que le nombre d'écoles existant dans la colonie est suffisant et, en tout cas, conforme quant au niveau de développement d'ensemble du territoire. A son avis, de nouvelles créations ne s'avèreront nécessaires qu'au cas où des retouches administratives entraînant la formation de nouveaux centres ou le développement d'agglomérations indigènes déjà existantes intervenaient. Dans l'immédiat, à ses yeux, des arrêtés suffisent à maintenir l'essentiel, étant donné que ces arrêtés ont à peu près tout prévu. Ce que les responsables de l'enseignement doivent faire, c'est d'appliquer tout simplement les mesures décidées à Bingerville (139 bis).

Il y a là, à l'évidence un aspect de l'esprit qui anime d'ordinaire les responsables de la colonie dans le domaine précis de l'enseignement. Et c'est en grande partie à cet esprit qu'est lié le problème des crédits scolaires. Dans la série de tableaux que nous estimons nécessaire d'insérer dans le corps de ce texte (et non, en annexe), on peut constater que les paiements effectués au titre de l'instruction publique sont très faibles. Nous devons préciser, avant, que contrairement au tableau comparatif que nous avons dressé plus haut, ceux qui suivent ne prennent en compte que les dépenses budgétaires effectives (et non, les prévisions, comme dans le tableau précédent). D'autre

139 bis. Rapport annuel sur le fonctionnement des écoles pour 1915, 1er avril 1916, A.R.S., J 25, Sous-chemise dite "Côte d'Ivoire : inspection des écoles", f° 19.

part, nous n'avons pas estimé indispensable, comme nous l'avons souvent fait dans ce travail, de remonter à la période antérieure à 1911, dans le choix de nos chiffres. C'est dans le souci de préserver la validité de ces chiffres : avant 1911, en effet, l'instruction publique et la justice indigène constituaient ensemble un chapitre budgétaire unique (140).

140. Chiffres relevés dans le compte définitif des recettes et dépenses, 1911-1947 : Bingerville, Imprimerie du Gouvernement.

Dépense budgétaire et dépense d'enseignement (1911-1925).

Année scolaire	1911	1913	1915	1917	1919	1921
Dépense budgétaire	6.180.811,5	7.567.811,6	7.401.668,6	6.524.665,5	8.437.347,9	14.603.775,3
Dépense enseignement	83.264,8	98.158,4	49.719,5	110.775,7	276.858,7	423.604
%	1,34 %	1,29 %	0,67 %	1,69 %	3,28 %	2,9 %

1923
8.454.888,5
272.070,7
3,21 %

SOURCE : Compte définitif des recettes et dépenses
pour les années 1911 à 1923.
(voir suite n. suivante).

Dépense budgétaire et dépense d'enseignement (1925-1935)

année solaire	1925	1927	1929	1931	1933	1935
dépense budgétaire	25.025.787,12	50.150.050,7	57.331.528	108.293.601,7	77.703.814,5	96.515.341,2
dépense enseignement	823.207,3	1.221.648	1.344.374	590.436	2.926.206	3.100.368
%	3,28 %	2,43 %	2,34 %	0,54 %	3,76 %	3,21 %

SOURCE : Compte définitif des recettes et dépenses pour
les années 1925 à 1935.
(voir suite page suivante).

Dépense budgétaire et dépense d'enseignement (1937 - 1947)

Année scolaire	1937	1939	1941	1943	1945	1947
Dépense budgétaire	106.843.772	177.170.512,5	133.991.756,7	174.544.725,3	371.648.488,6	532.085.593
Dépense d'enseignement	3.411.207,1	4.136.344,4	4.514.517,2	235.560 (a)	19.200.208	25.794.714
%	3,19 %	2,33 %	3,36 %	0,15 %	5,16 %	4,84 %

(a) . Il n'y a pas eu de crédits d'enseignement cette année là. Les sommes portées sur ce tableau représentent le montant des bourses et secours scolaire, entretien des pupilles de la colonie, des orphelins et des enfants abandonnés.

SOURCE : Compte définitif des recettes et dépenses années 1937 à 1947.

Commentaire des tableaux :

D'une façon générale, les dépenses d'instruction publique sont très faibles par rapport au total des paiements effectués dans le cadre du budget de la colonie. Elles n'atteindront que péniblement les 5 % de ce total en 1945, c'est-à-dire après la Conférence de Brazzaville et l'effort scolaire subséquent. Il est vrai que le gouverneur Latrille jouait le jeu des Africains, surtout des Africains "évolués" exerçant dorénavant une réelle pression politique sur le gouvernement colonial d'Abidjan.

A l'intérieur de la période, on constate que, dès 1919 et comme annoncé dans les principes directeurs de 1918, les sommes consacrées aux dépenses scolaires connaissent une certaine progression en volume jusqu'en 1930, avec de faibles oscillations (entre 2,34 % et 3,28 % de l'ensemble des paiements effectués). Les effets de la crise économique ne se font sentir qu'en 1931, ramenant ce pourcentage à 0,54 % de la dépense totale. Si l'on doit constater une reprise apparente dès l'année suivante avec 3,76 %, tendance brutalement interrompue en 1943 par la guerre (0,13 %), il ne faut cependant pas s'y tromper : le rattachement des trois quarts de la Haute-Volta à la Côte d'Ivoire, s'il s'accompagne de fermetures d'écoles en Haute-Côte d'Ivoire, entraîne aussi un accroissement des dépenses scolaires. C'est en quelque sorte, comme si ces dépenses n'ont connu aucune progression et que, au contraire, elles ont accusé une baisse par rapport au nombre d'enfants inscrits dans les écoles dites rurales et populaires.

b). Une solution de remplacement : les mutuelles
scolaires

Devant ce problème de faiblesse des crédits scolaires, situation due à la fois au fait que le financement de l'enseignement relève du seul budget local et, certainement, à la mauvaise volonté de l'autorité locale, une solution aurait pu être l'intervention des entreprises commerciales et industrielles de la colonie. Mais aucune convention ne prévoit une telle intervention quoique les différentes promotions sortant des écoles publiques servent, partie dans l'administration coloniale, partie dans les entreprises privées existant dans la colonie. Par une circulaire en date du 30 janvier 1916, le gouverneur général de l'A.O.F. avait même demandé, pour aider les particuliers à trouver facilement des travailleurs qualifiés, la création d'"Offices de Placements Gratuits" dans chaque colonie. En cette période de guerre, le gouverneur entendait établir l'équilibre entre les offres et les demandes d'emplois "afin que les uns comme les autres, employeurs et employés, ne manquent plus d'intermédiaires qui les renseignent sur leurs besoins réciproques et les mettent en relation" (140 bis).

En réponse à cette demande, le gouverneur Angoulvant décide, le 10 mars 1916, de créer en Côte d'Ivoire un office de Placement Gratuit au service des entreprises privées (140 ter). Malgré cette bonne disposition du gouverneur, rien ne sera fait de la part des particuliers en dehors de la Chambre de Commerce

140 bis. Circulaire du gouverneur général au sujet de l'organisation d'un office de placement gratuit, 30 janvier 1916, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 24 mai 1916, pp. 55-56.

140 ter. Décision du gouverneur Angoulvant créant un office de placement gratuit 10 mars 1916, Bulletin de l'Enseign. de l'AOF, n° 24, p. 187.

qui chaque année, verse somme invariable de 500 francs au service de l'Enseignement de la colonie.

. A défaut de sources de revenu sûres en dehors de l'effort officiel, il est apparu nécessaire de trouver une formule à l'intérieur même du système, qui permette à l'administration d'alléger les dépenses scolaires dans un certain nombre de domaines. Les mutuelles scolaires représentent en cela un moyen appréciable auquel les responsables auront un recours constant.

Ces mutuelles ne sont pas issues, du moins avant 1913, d'une décision autoritaire de Dakar. Une telle décision n'interviendra qu'après inspection des écoles de certaines colonies comme la Guinée et la Côte d'Ivoire. S'appuyant sur les rapports fournis par les chefs de mission, le gouverneur général adresse une lettre circulaire à tous les gouverneurs des colonies du groupe en 1913 :

Les mutuelles scolaires sont, selon Dakar, des "initiatives qui sont à l'honneur du corps enseignant de l'Afrique occidentale française". Par conséquent, le gouvernement général "ne saurait trop vivement féliciter les maîtres dont l'activité sait s'affranchir des tâches ordinaires et fait de l'école ce qu'elle doit être, avant tout notre meilleur instrument de progrès social"(141).

141. Circulaire du Gouverneur général WILLIAM-PONTY aux Lieutenants-Gouverneurs de la Côte d'Ivoire, du Sénégal, du Haut Sénégal - Niger, de la Guinée française, du Dahomey et aux Commissaires du Gouvernement Général en Territoire civil de la Mauritanie et en Territoire militaire du Niger, n° 80 C, 22 juillet 1913, ANCI, 1694.

Conseil est formellement donné de prendre, dans chaque colonie, un arrêté tendant à reconnaître une existence légale aux mutuelles scolaires et à régulariser leur fonctionnement.

En dehors des vertus "civilisatrices" qui leur sont officiellement reconnues, les mutuelles scolaires jouent un rôle économique certain. Sous la direction d'un ou de plusieurs instituteurs, les élèves récoltent du caoutchouc, cultivent les céréales et des légumes etc, et le produit de ces entreprises collectives leur revient sous forme d'aliments, de vêtements, de livres, de récompenses diverses (142).

A certaines occasions, certes, certains instituteurs un peu zélés se servent de ses mutuelles pour démontrer, aux yeux des administrateurs, leur loyalisme et leur patriotisme agissants. Dans une lettre adressée à son commandant de cercle, un instituteur de la Côte d'Ivoire dont le nom est tû "pour ne pas froisser sa modestie", mais à qui on adresse "toutes les félicitations" tout en souhaitant "que son exemple soit suivi", exprime sa joie d'offrir au nom de ses 61 élèves, à la France, "à cette France qu'ils ont appris à aimer et pour laquelle ils souhaitent la victoire, le produit de leurs travaux agricoles"(143). La souscription est modeste : 16,50 francs. Mais c'est le geste qui compte, en cette période 1914-1918 dominée par la guerre.

142. *Id.*

143. *Lettre d'un instituteur du cadre indigène en Côte d'Ivoire à son commandant de cercle, 5 octobre 1915, Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, n° 21, février, 1916, P. 53-54.*

N'importe comment, les mutuelles scolaires concourent à faire vivre l'enseignement en ces temps difficiles.

Il n'est donc pas étonnant que moins de trois mois après la circulaire du gouverneur général, Bingerville adresse une circulaire locale aux administrateurs des cercles des lagunes, du Baoulé-Nord, du Baoulé-Sud et de Touba. Tout en leur montrant les avantages matériels des mutuelles scolaires, le gouverneur par intérim de la colonie pense qu'il faut d'abord procéder par des essais dans ces cercles-témoins. Il demande aux administrateurs d'expérimenter la mesure et de lui faire des propositions sur cinq points :

- 1° - Le terrain qui pourrait être mis à la disposition des écoles;
- 2° - Les cultures susceptibles d'être exploitées avec la meilleure chance de produire en quantité et à brève échéance afin que les élèves ne se laissent pas gagner au découragement ;
- 3° - Les richesses naturelles pouvant faire l'objet d'exploitation rationnelle et profitable ;
- 4° - L'outillage qui s'avèrera nécessaire à l'entreprise ;
- 5° - Enfin, la façon dont pourront être écoulés les produits(144).

144. Note-circulaire du Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire aux administrateurs des cercles des Lagunes, Baoulé-Nord, Baoulé-Sud, Touba, n° 395A, 11 octobre 1919, ANCI, 1694.

Le 13 octobre, en tenant compte des propositions émanant des différents cercles de la colonie, le lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire élabore un projet de statuts des mutuelles scolaires (145). Celles-ci devront tirer leurs ressources des produits récoltés. Ces ressources serviront à alimenter une cantine scolaire ; l'excédent des récoltes et les produits inconsommables seront autant que possible vendus sur place. Le produit de la vente servira à améliorer le menu de l'ordinaire, à acheter le matériel de cantine, des vêtements et des récompenses (146). Même si l'école doit être fermée, comme c'est le cas en juillet 1925 de l'école d'Alépé (147), il est dit que le produit des mutuelles doit revenir sous différentes formes aux élèves (148).

Cette institution vise, par-delà le désir de diversifier les sources de financement de l'enseignement, une plus grande possibilité de sélection par l'attrait des enfants. Une note du gouverneur général de 1918 donne les conseils suivants aux instituteurs :

-
145. Lieutenant-Gouverneur par intérim, G. JULIEN, à tous cercles au sujet du projet de statuts des mutuelles scolaires, 13 octobre 1914, ANCI, 5610.
146. Id., article 7. Egalement dans Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1914, P. 431.
147. Administrateur du cercle de Grand-Bassam à Lieutenant-Gouverneur Côte d'Ivoire, n° 1436, 16 mai 1927, ANCI 5610.
148. Chef du service de l'enseignement à Lieutenant-Gouverneur Côte d'Ivoire, n° 333 E, 4 juin 1927, ANCI, 1694.

Faites labourer, semer et planter, donner aux enfants du riz, de la sauce épaisse du pain de banane, des pagnes, installez des douches, tuez un mouton ou un chevreau chaque mois ; sacrifiez un boeuf au 1er janvier, au 14 juillet, et à la rentrée des classes : je vous prédis qu'en deux ans les écoles seront pleines la fréquentation assurée et la sélection possible(149).

4 - Un certain profil de l'"évolué" de la première génération :
Joseph ANOMA

Il n'a pas été possible à ce travail de s'offrir l'immense privilège de dénombrer tous les produits issus de l'enseignement colonial ivoirien, entre 1903 et 1918. La remarque est également valable pour les autres périodes qu'il envisage de couvrir. Non pas que l'auteur avant tout journaliste, ne s'intéresse pas à ce type d'exercice. Une telle situation est due d'abord aux difficultés de trouver, en quelques mois de recherches de toutes sortes sur le terrain, des anciens de l'école coloniale disposés à parler d'eux-mêmes.

149. Note du Gouverneur général de l'AOF au sujet des mutuelles scolaires, Bulletin de l'enseignement de l'AOF, n° 39, juillet 1918, p. 109.

Un exemple précis concerne l'actuel ministre ivoirien des Affaires Culturelles, qui avait publié en 1956 un article intéressant sur "La mière de l'enseignement en A.O.F." (150). Quelques semaines avant de prendre l'avion pour Abidjan, nous lui avons adressé une lettre dûment recommandée, pour lui demander un entretien sur un sujet qu'il connaît bien, d'abord comme ancien de l'école coloniale, ensuite parce qu'il y a déjà travaillé. Notre lettre est restée sans réponse, de même que la demande d'audience que nous avons formulée sur place et déposée au Cabinet du Ministère des Affaires Culturelles. Cet exemple donne une certaine mesure des difficultés que l'auteur de cette thèse a rencontrées sur le terrain.

Au niveau de ceux qui sont passés par une école du gouvernement général, en 1913, seuls deux Ivoiriens sont sortis de l'école normale de Saint Louis : Lawa BEUGRE, originaire de Lahou, admis dans cette école en 1909 et sorti en 1911, et un nommé SOUKOUROU, admis en 1911 et sorti en 1913. C'est à cette dernière date que, pour la première fois, la Côte d'Ivoire envoie quatre élèves à l'école normale sur les trente deux admis au niveau de l'A.O.F. Ce sont (compte non tenu du rang qu'ils occupent sur la liste) : BEUGRE NIAMBA, Philippe KOUASSI, Lamine TOUMASSI et Joseph ANOMA (151). Avant 1918, la Côte d'Ivoire ne

150. *Dans présence africaine*, n° 11, décembre 1956-janvier 1957, P. 57-70

151. Liste donnée par Joseph ANOMA, in *Fraternité-Hebdo*, 27 mai 1977, P. 12

dépassera jamais ce chiffre, comme l'indique le tableau ci-après.

Nombre d'Ivoiriens admis à l'E.N. de 1913 à 1918

1913	4
1914	3
1915	4
1918	14 (*)

(*) 11 selon G. CANGAH et S.P. EKANZA, op. cit., P. 157
Sources : Bulletin de l'enseignement de l'A.O.F. N° 20
janvier 1916, P. 20 et n° 39, juillet 1918, P. 105.

Nous nous arrêtons sur le cas d'un témoin vivant de l'époque, produit exemplaire de l'école coloniale, devenu une très haute personnalité politique de la Côte d'Ivoire indépendante : Joseph ANOMA.

(a) - L'itinéraire scolaire

M. Joseph ANOMA, que les documents de l'époque désignent sous le nom d'ANOMA AHOUSSE, naît à un moment où les bureaux d'état civil n'existent pas en Côte d'Ivoire, vers 1895

à Aboisso, deux ans après l'érection en colonie autonome des Etablissements français de la Côte de l'Or. L'école, à ce moment, attend les enfants. Le recrutement est donc autoritaire, sans aucune référence à l'âge biologique. Joseph ANOMA est envoyé à onze ans à l'école française d'Aboisso. Il passe du cours préparatoire au cours moyen après deux ans de fréquentation partagée entre quelques randonnées solitaires en brousse - l'école ne l'intéresse pas beaucoup - et la classe. Cinq ans après son inscription à Aboisso, il est admis au groupe scolaire central de Bingerville d'où il partira pour l'Ecole normale de Saint-Louis, en 1913. En 1916, les quatre élèves envoyés par la Côte d'Ivoire achèvent leurs études à l'école normale de Saint-Louis. ANOMA AHOUSI est major de toute la promotion, suivi en deuxième position, par Lamine TOUMASSI (152).

(b). La vie professionnelle

Revenu en Côte d'Ivoire, Joseph ANOMA est affecté lui qui, amoureux de la danse, ne veut pas aller en brousse, dans le poste de brousse d'Abengourou, en qualité d'instituteur de cadre indigène (153). - Deux ans après, il obtient le diplôme supérieur d'études primaires. Pour l'année 1918, seul deux ins-

152. Résultats d'examens et concours fédéraux 1916, Bulletin de l'enseignement de l'ADF, n° 26 Juillet 1916, P. 317

153. "Histoire du R.D.A. "tirée de la série télévisée "Témoins de notre temps" Fraternité-Hebdo, 27 mai 1977, P. 12

tituteurs africains décrochent ce parchemin au niveau de toute l'A.O.F. : Fily Dalo SISSOKO du Haut-Sénégal - Niger et lui-même (154). Au niveau de la Côte d'Ivoire, il est le seul à jouir de ce diplôme, et cela lui permet d'avoir un salaire mensuel de 175 francs, incluant toutes indemnités.

D'Abengourou, il est affecté à Dimbokro en 1922, où il enseignera pendant trois ans. C'est dans cette ville qu'il fait la rencontre avec Gabriel DADIE (155), père de l'actuel ministre des Affaires Culturelles, Monsieur Bernard DADIE (156). Cette rencontre infléchira durablement le cours de la vie professionnelle de Monsieur ANOMA. Gabriel DADIE, qui sert à Dimbokro comme receveur des postes, démissionne de ce poste pour rejoindre à Aghoville certains de ses anciens collègues de services européens entretemps passés à l'exploitation forestière, et qui

154. Résultats d'examens et concours fédéraux 1918, Bulletin de l'enseignement de l'AOF, n° 39, Juillet 1918, P. 104. Fily Dalo SISSOKO est né le 15 mai 1900 à Horokoto (Haut-Sénégal-Niger, puis Soudan français). Instituteur hors cadre, puis chef canton de Niamba, en 1944, c'est lui qui adresse un texte à la conférence de Brazzaville, dans lequel il élève une satire impitoyable contre les Africains qui imitent mal les blancs. En octobre 1945, il est élu du Soudan à la première assemblée constituante française, puis à la deuxième en juin 1946...
cf. Claude GERARD, Les pionniers de l'Indépendance, Saint-Romain-Engier, Imprima, 1975, P. 87-92.

155. Né à Assinie le 14 mai 1891, mort à Abidjan le 16 mai, 1953, membre fondateur du Syndicat Agricole Africain, Secrétaire de la propagande de cette organisation, l'un des premiers artisans à asseoir le P.D.C.I. R.D.A.... cf. G. CANGAH et S.P. EKANZA, la Côte d'Ivoire par les textes Abidjan, NEA, 1978, P. 176.

156. Ce chapitre a été rédigé en mai 1981.



GABRIEL DADIE

commis des Postes et Télégraphes, planteur, membre fondateur du Syndicat Agricole Africain dont il fut secrétaire à la propagande.

(Cliché CRDA - Paris).

lui ont demandé de se reconvertir. En octobre de cette année 1924, Monsieur Joseph ANOMA prend six mois de congé. Il ne reviendra plus à Dimbokro comme instituteur, mais en qualité d'agent commercial, fonction qu'il choisit d'exercer parce qu'elle lui permet de gagner 800 francs, jouir d'un logement et bénéficier de nombreux autres avantages matériels. Par la suite, il touchera un salaire mensuel de 1.000 francs, aura un boy, un cuisinier, et bénéficiera d'une indemnité supplémentaire dite de popote de 600 francs par mois (157).

En dépit de tout cela, il décidera de s'installer à son propre compte à Agboville, où se trouve Gabriel DADIE depuis 1924. Il s'offrira l'un des rares camions de transport de voyageurs de la colonie et aura sa boutique. En 1940, tirant conclusion des conseils de Gabriel DADIE, il crée sa propre exploitation forestière à Agboville.

0). Membre fondateur du Syndicat Agricole Africain

C'est un homme déjà riche, ayant de nombreux intérêts économiques et soucieux de les défendre, qui va se lancer dans la lutte. C'est également un homme mûr, qui portera sur l'Etat colonial un jugement négatif en tirant les conclusions qui s'imposent. Caractérisant la Côte d'Ivoire d'avant le Syndicat Agricole Africain (S.A.A.) et faisant le récit de sa propre vie, il notera que c'est la "période au cours de laquelle s'opérera

DEUXIEME PARTIE

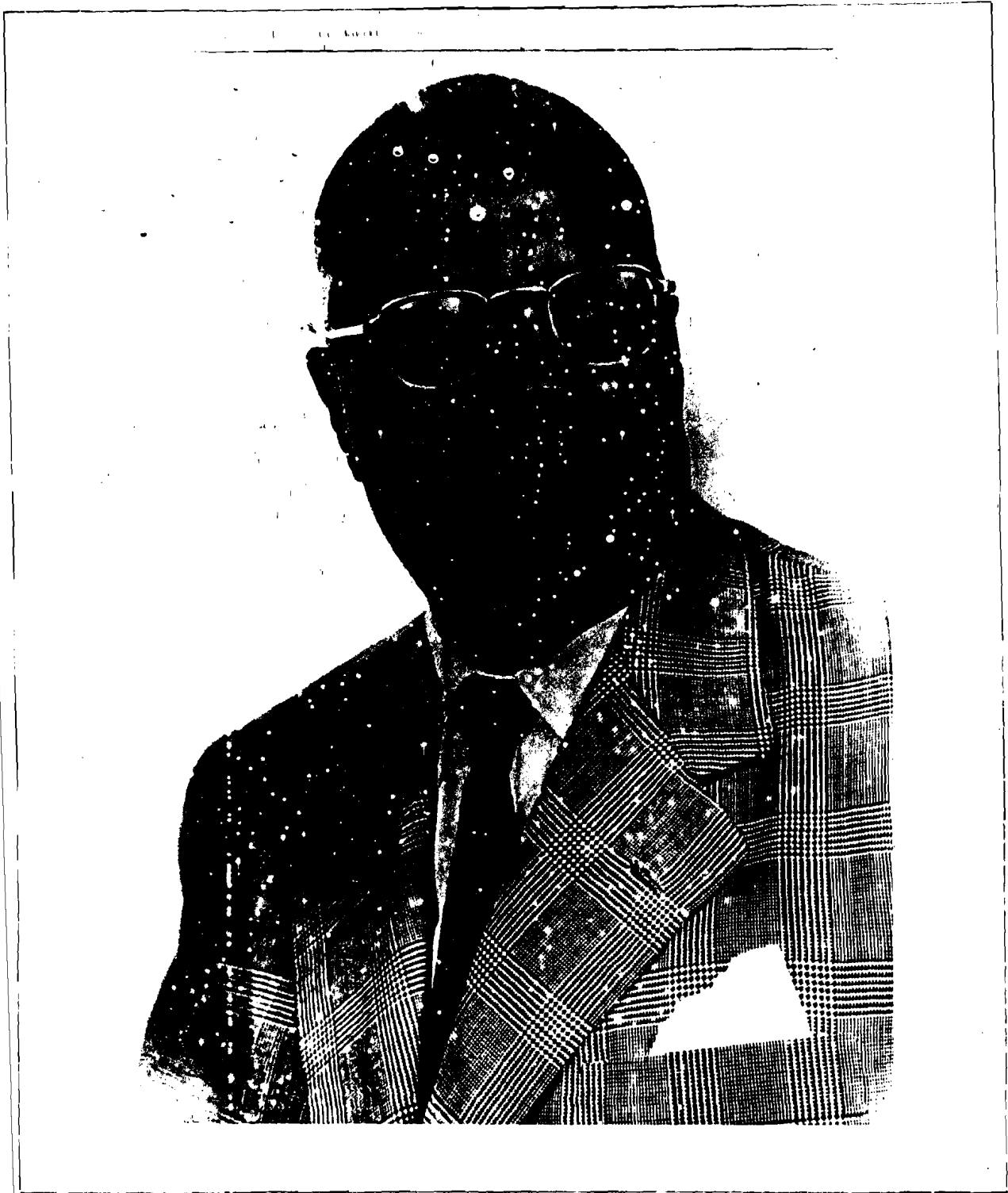
"LA PIRE DES CHOSES" : L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EN CÔTE D'IVOIRE
(1931 - 1946)

en nous une prise de conscience et s'imposera à nous la nécessité de la lutte. Lutte qui fut d'abord axée sur des revendications, avant de déboucher sur une action politisée de véritable remise en cause du système colonial". Car, pense-t-il, "il est évident, aujourd'hui, que le but véritable de la colonisation n'a pas été seulement de nous apporter la "civilisation", mais aussi et peut-être surtout de tirer le maximum de profits de l'exploitation de nos territoires et de (leurs) populations"(158).

Planteur comme de nombreux autres rejetons de l'école coloniale, il fera partie, selon un mot de reconnaissance de Monsieur Mamadou COULIBALY des "sept sages" qui, avec leur benjamin Félix HOUPHOUËT-BOIGNY, prirent l'initiative du Syndicat Agricole Africain, d'où devait naître le P.D.C.I. (Parti Démocratique de la Côte d'Ivoire), précurseur local du R.D.A. (Rassemblement Démocratique Africain)"(159). La réunion constitutive du Syndicat Agricole Africain se tient le 10 juillet 1944 à Treichville (Abidjan), dans la cour même de l'un des fondateurs, Georges KASSI. Cette "poignée d'amis" qui se connaissent tous, rédige le jour même le statut de l'organisation.

158. Joseph ANOMA, "Le combat du Syndicat Agricole Africain", in Fondation Houphouët-Boigny, n° 1, Juillet 1977, PP.19 et 20.

159. Mamadou COULIBALY, Houphouët-Boigny au service de ses frères, Abidjan, P.D.C.I.-R.D.A., 1973, P. 13. Les "sept sages" sont : Félix Houphouët-Boigny, Joseph ANOMA, Amadou Lamine Touré, Georges Kassi, Gabriel Dadié, Kouamé N'Guessan, Djibril Diaby.



JOSEPH ANOMA : Groupe Scolaire Central de Bingerville (1911-1913),
William-Ponty (1913-1916), membre fondateur du
Syndicat Agricole Africain (1944).

(Cliché CRDA - Paris).

Cet aperçu biographique a été nécessaire. Il montre l'itinéraire d'un produit exemplaire de l'enseignement colonial. Certes, faut-il reconnaître que ce caractère exemplaire même, fausse quelque peu l'idée d'ensemble qu'on doit se faire des anciens de l'école coloniale. Il n'en demeure pas moins que l'évolution du personnage, tant au point de vue scolaire, que professionnel et politique, traduit en termes concrets, le type de lutte menée par toute une génération : lutte d'intérêt avant tout, qui ne deviendra politique que parce que les colonisateurs ne savent pas partager. Cette mauvaise appréciation des choses, cet égoïsme conduira au pilori le régime colonial lui-même.

III - L'organisation générale de 1918

L'organisation du 1er novembre 1918 apparaît, au niveau de la Côte d'Ivoire, comme une rupture dans l'évolution qui a suivi la réglementation locale du 6 juillet 1911. Intervenant dans un contexte de fin de guerre, elle va subir, dans ses mobiles, certaines influences de ce contexte.

1 - Base idéologique de la nouvelle organisation

Des retouches périodiques aux textes réglementant l'enseignement colonial sont nécessaires. Diverses motivations, d'inégale importance, se trouvent à la base de chaque nouvelle mesure. Elles partent, d'abord, de l'observation selon laquelle, contrairement à la situation de l'Afrique Equatoriale, l'organisation de l'enseignement en Afrique Occidentale exige plus de vigilance, compte tenu des différences trop prononcées entre les

ethnies, des degrés d'évolution sociale et culturelle différents. Il faut, pour cela, expérimenter plusieurs méthodes pour arriver à établir quelque chose qui soit définitif et qui corresponde exactement au but visé. Ensuite dans certaines circonstances spécifiques, les motivations se renforcent de considérations morales. C'est le cas, par exemple, de celles qui forment la base idéologique de la réglementation générale de novembre 1918.

Deux idées principales semblent avoir été déterminantes : d'abord, celle selon laquelle après la relative décentralisation de 1911-1918, une fusion complète s'est opérée dans les colonies fédérées, mettant les plus modestes, comme la Côte d'Ivoire et la Mauritanie, au niveau d'une vieille colonie comme le Sénégal ; ensuite, celle qui consiste à trouver dans "l'effort de guerre" des colonies une raison officielle pour faire un gros cadeau : l'école. Ni l'une ni l'autre, cependant, ne doit expliquer la mesure. Comme l'économie, l'enseignement doit chercher un nouveau souffle.

a) Une appréciation erronée de la situation scolaire d'ensemble

Cet exposé a déjà souligné le caractère modeste de l'enseignement colonial en Côte d'Ivoire. La guerre n'a fait qu'exacerber la pénurie de personnel enseignant et détourner tous les efforts vers le centre métropolitain. Et pourtant le gouverneur Angoulvant trouvera, en 1918, que toutes les colonies du groupe ont atteint un niveau de développement scolaire suffisam-

ment égal pour qu'il soit désormais possible de revenir à une réglementation commune du type de 1903. Il enlèvera aux colonies, par arrêté en date du 1er novembre 1918, toute initiative en matière de formation (160). Ce n'est là qu'un alibi destiné à voiler le souci nouveau en trouvant du progrès là où les difficultés s'accumulent. La guerre a bouleversé les anciennes données, et il devient nécessaire que le domaine de l'enseignement revienne sous le contrôle direct de Dakar, quitte à revenir à la décentralisation lorsque la situation redeviendra normale.

En 1923, soit quatre ans seulement après la guerre, ce sera le cas. Dans une circulaire adressée à tous les Représentants gouverneurs des colonies du groupe, le gouverneur général Jules CARDE conseillera la décentralisation.

"Le développement de l'instruction, estimera-t-il, n'implique pas la concentration de l'enseignement à Dakar, et si vos colonies peuvent localement former les fonctionnaires en nombre suffisant, je serais tout disposé à remanier les arrêtés organiques actuels de façon à vous permettre de les employer dans vos cadres secondaires et locaux" (161).

160. L'oeuvre scolaire de la France dans ses colonies, par BEURAIN, janvier 1944, ANSOM, Agence F.O M, carton 385, dossier XII, sous-dossier 2b.

161. Circulaire du Gouverneur Jules CARDE sur l'enseignement, 31 décembre 1923, Bulletin de l'enseignement de l'AOF, n°56, octobre 1923, P. 30-31

Par-delà la vision personnelle d'un nouveau gouverneur, il faut bien admettre que l'enseignement ne peut s'encombrer de principes imuables. Ceux-ci pourraient le figer et le vouer à un rôle qui ne lui sied pas : la formation d'intellectuels authentiques.

b) L'enseignement : le salaire du sang versé.

Si l'enseignement, en cette période de fin de guerre, doit être organisé directement à Dakar, il ne faut pas voir dans l'organisation de 1918 la seule volonté de réarmer l'usine à cadres. Les responsables coloniaux n'ont pas un coeur de pierre, et ils vont habilement utiliser le contexte pour administrer quelque preuve d'un sens élevé du devoir moral. Car l'opinion française, qui a longtemps ignoré l'utilité des colonies, vient de vérifier concrètement l'immense travail accompli par les soldats, les administrateurs et les colons.

Quoique Michel MARC rejette "l'image d'une Afrique vidée de sa substance, où la mobilisation n'aurait laissé dans les villages que vieillards, femmes, et enfants", en affirmant au contraire que "l'effort de mobilisation en A.O.F. peut apparaître finalement moins massif qu'on était disposé à le croire" (162), il faut noter que la fédération a souscrit entre

162. Michel MARC, le concours de l'Afrique Occidentale Française à la France pendant la première guerre mondiale, Thèse, Paris I, 1979, P. 937.

1915 et 1920, 31.212.031,15 francs aux emprunts de guerre (163) Environ 200.000 hommes se trouvaient sous les drapeaux au moment de la démobilisation, sans compter la fourniture de produits de toutes sortes exigés des colonies. Par conséquent "comment la France pourrait-elle ne point estimer à son juste prix une telle somme de sacrifices, et comment n'avouerait-elle pas qu'elle a contracté envers les indigènes de l'Afrique Occidentale Française, en plus des devoirs généraux de civilisation qu'elle s'est toujours fait une gloire d'observer, des devoirs particuliers de reconnaissance ?" (164).

Le prix de l'effort devra être, non pas des dons en espèces, ni des primes de recrutement et des pensions de retraite, mais le progrès social. Le moyen à mettre en oeuvre existe déjà : l'enseignement. Il ne reste plus qu'à tirer conséquence "des quatre années, si pleines d'évènements, qui viennent de s'écouler", et au cours desquelles des évènements nouveaux propres à accentuer ou à modifier certains principes de notre politique coloniale" et que, pour se refuser à connaître, "il faudrait faire preuve de mauvaise foi ou d'aveuglements" (165).

Tout ce discours ne doit pas cacher l'essentiel : l'école restera pratique, d'utilité immédiate et non génératrice de remise en cause. C'est en tout cas ce que laissent voir les éléments nouveaux prévus par la réglementation de 1918.

163. Albert SARRAUT, la mise en valeur des colonies françaises, Paris, Payot, 1923. P. 46

164. L'enseignement en Afrique Occidentale, note du Gouverneur Général Angoulvant sur l'organisation du 1er novembre 1918, Afrique Française, n° 1-2 janvier-février 1919, P. 35

165. Id., P.34

2 - A contexte nouveau, nouvelles retouches

D'une façon générale, les structures scolaires imaginées en 1903 et 1911 ne subiront pas de profondes modifications. Quelques apports de détail suffiront pour adapter l'enseignement à la situation du moment. Ces nouveaux éléments sont :

- a) au niveau des écoles de village, c'est toujours la classe unique. Mais désormais elles devront comporter deux degrés : le cours préparatoire et le cours élémentaire. Elle accueilleront les enfants âgés de 6 à 11 ans selon le cas ;
- b) au niveau des écoles régionales, il est désormais prévu trois classes dont deux du niveau préparatoire et élémentaire et une du niveau moyen. Le cours moyen accueillera les meilleurs éléments du cours élémentaire locale ainsi que ceux qui viennent des écoles voisines, le tout formant un secteur scolaire. Il est dit que le secteur scolaire devra épouser l'aire du cercle dans lequel il fonctionne. Enfin, les études devront être sanctionnées par un certificat d'études primaires locales ;
- c) au niveau des écoles urbaines, il devra également y avoir trois classes. Mais distinction sera faite entre classes indigènes et classes européennes. Les premières devront suivre le programme des écoles régionales locales et les secondes celui des écoles de la métropole ;
- d) une école primaire supérieure (EPS) doit être organisée dans chaque colonie du groupe. Cette institution devra comporter trois sections :

- une réservée aux fils de chefs ;
- une aux candidats instituteurs et médecins-auxiliaires ;
- une enfin, prévoyant deux années d'études, formera les agents des cadres locaux strictement nécessaires aux colonies ;

e) Enfin, les écoles du gouvernement général achèveront la liste :

- le cours secondaire de Saint Louis (qui sera érigé en Lycée en 1920) prépare au baccalauréat , ainsi que le cours secondaire de Dakar qui sera créé en 1925.
- L'école normale William-PONTY ;
- une école de médecine est créée à Dakar : en 1924, une section vétérinaire sera transférée à BAMAKO.

3 - Une grande première : l'Ecole d'Agriculture et de Sylviculture de l'A.O.F.

Cet établissement fait partie des huit grandes écoles spécialisées prévues par l'arrêté de réorganisation de 1918. Placées sous le contrôle immédiat du gouverneur général, ces écoles forment une espèce de complexe universitaire dont les programmes d'enseignement font une large place aux matières techniques. L'école d'agriculture et de sylviculture de l'Afrique Occidentale devra être créée à Bingerville, chef-lieu de la colonie. Le choix de la Côte d'Ivoire pour abriter la nouvelle institution n'est pas un fait du hasard.

a) Les raisons officielles du choix de Bingerville

Elles sont au nombre de trois :

- Raison scientifique : les activités de l'école prévoient un programme d'études botaniques et agronomiques. La Côte d'Ivoire réunit à elle seule trois types de végétation intéressant à la fois le botaniste et l'ingénieur agronome. Au sud, la végétation lagunaire puissante et spéciale, qui s'étend de part et d'autre jusqu'en Guinée française et en Gold Coast. Au centre s'étend la forêt claire. Enfin au nord, la forêt arborée cède insensiblement la place à la savane. Le sous-sol de la colonie n'est pas encore exploré. Mais "il recèle sans doute les richesses intéressantes, et des recherches heureuses sur l'origine des sables aurifères, en particulier, pourraient peut-être devenir pour la colonie une source de revenus fort intéressants" (166).

- De même l'étude du régime des pluies et une meilleure utilisation des rivières pour l'exploitation forestière permettraient à l'administration locale de se créer un moyen supplémentaire d'enrichissement. Enfin la pêche artisanale en lagune pourrait bénéficier de conseils de spécialistes installés tout près. Le Noir, qui est gros consommateur de poisson séché, pourraient désormais recevoir, même à l'intérieur de la colonie, la quantité de poisson souhaitée. Il faut bien le reconnaître : les raisons scientifiques officielles le sont, en réalité, moins qu'autre chose. C'est de soucis économiques qu'il convient de parler.

166. Rapport sur l'enseignement en Afrique Occidentale, 1919, ANSOM, Agence F.O.M., Carton 385, dossier XII, sous-dossier 2b, f° 9.

- Raison d'ordre géographique : elle est basée sur des estimations pour le moins hasardeuses. "Grand Bassam (la première capitale de la colonie avant 1900) se trouve sensiblement à mi-chemin de Dakar au Congo et les paquebots rapides y font tous escale". En outre, d'Abidjan (future capitale de la colonie, dès 1934) on arrive facilement à Bouaké au coeur du territoire d'où on accède aisément au Soudan. Cela facilitera la mise en valeur des parties de la colonie qui restent d'accès encore difficile (169). Comme raison de création d'une école, force est de reconnaître qu'elle est très spéciale.

- Raison pratique : elle est manifestement la plus logique des trois. Prévoyant, pour des raisons économiques, le transfert de la capitale de la colonie à Abidjan, tête de ligne du chemin de fer, Dakar estime qu'il y aura à Bingerville "des installations toutes prêtes, un parc forestier de 72 hectares et un jardin d'essai". La nouvelle école aura là, pour ses laboratoires et son personnel, tout l'emplacement désirable. Ainsi, l'établissement "constituera à la fois un centre de recherches, un organe de coordination et d'impulsion, un service de renseignements techniques. Il vient admirablement compléter la réorganisation de l'enseignement technique supérieur en Afrique occidentale" (168).

167. Id., f° 10

168. Id., f° 11.

b) La raison réelle

La Côte d'Ivoire est avant tout une colonie forestière. Pauvre en ressources minières, elle a attiré très tôt, l'attention des colonisateurs grâce à sa richesse forestière et aux possibilités d'exploitation de toutes sortes que celle-ci offre. Dès 1871, déjà, le commerçant Arthur VERDIER bénéficie d'une concession rurale 5 millions d'hectares pour trente ans (169). Par la suite, plusieurs textes officiels interviendront, à partir de 1912 notamment, pour réglementer le domaine foncier, tant urbain que rural (170). La création, en Côte d'Ivoire forestière, d'une école d'Agriculture et de Sylviculture apparaît dans ces conditions à la fois comme une logique en soi et une confirmation. Ceci pour le rôle que la colonie est appelée à jouer durablement dans le système colonial, cela parce qu'elle a toujours tiré son importance de sa richesse naturelle.

La principale innovation de l'organisation de 1918 aura donc été, au niveau local, la création de l'Ecole d'Agriculture et de Sylviculture de l'Afrique Occidentale. Cet exposé montrera plus loin que, quoique restée figée à l'état de projet, cette institution présageait du sort de la Côte d'Ivoire en matière d'enseignement.

Dès l'organisation générale de 1924, déjà, se montreront les signes du changement qui conduira à ce stade. Le dernier chapitre de cette première partie tentera d'analyser ce changement à la fois doctrinal et pratique.

CHAPITRE TROISIEME L'ORGANISATION GENERALE DU PREMIER MAI 1924
ET LE CHANGEMENT DE CAP

Position du problème

Depuis l'organisation locale de 1911 et la fusion proclamée par les principes de 1918, les colonisateurs ont pu recenser les bons et les mauvais côtés de l'enseignement dispensé dans les colonies. En ce qui concerne les avantages, on note que, d'une façon générale, l'enseignement a effectivement permis de former le personnel administratif, commercial et industriel qui faisait cruellement défaut au début de l'entreprise coloniale. Par ailleurs, alors qu'à ses débuts, l'école coloniale poursuivait les petits nègres à travers campagne pour leur apporter la lumière de l'instruction, dorénavant, ce sont les enfants eux-mêmes et les parents indigènes, qui viennent vers l'école pour solliciter ses bienfaits.

Cela n'est pas sans explication. L'enseignement, qui a déjà produit des lettrés, employés soit dans l'administration soit dans les entreprises industrielles et commerciales, démontre aux yeux des indigènes qu'après tout, l'école peut permettre à ceux qu'elle instruit de s'offrir une vie matériellement relativement aisée. Désormais, les valeurs sociales sont bouleversées dans leur appréciation la plus ordinaire. Ce n'est plus le grand chasseur, l'intrépide guerrier, le grand sculpteur sur bois, le forgeron ou le tisserand qui fait valeur de référence dans la société. C'est bien le "commis", le "représentant", l'"interprète"

ou même le "boy-cuisinier-blanchisseur" (171) qui représente l'image la plus positive dans les villages indigènes.

Du mauvais côté, on se rend à l'évidence que l'engouement pour l'école suscité chez les Noirs par les avantages liés à la fréquentation scolaire devient de plus en plus précis, de nature à nuire à l'entreprise coloniale dans ses fondements. On s'interroge de plus en plus fébrilement sur le sort à réserver à ceux que l'école coloniale a déjà formés ou va former, et que le marché de l'emploi ne peut absorber. On imagine avec une certaine appréhension, voire avec une réelle stupeur, le comportement social de ces "déclassés" qui, en désespoir de cause, pourraient exprimer leur aigreur sous la dangereuse forme de révolte contre le statu quo.

Les différentes retouches de la période 1924-1946 traduiront le souci constant des autorités administratives de "corriger" la trajectoire d'une balle qui, sous l'effet de

171. A partir de nos enquêtes orales au centre de la Côte d'Ivoire, nous avons tenté d'établir un lexique des appellations locales des anciens de l'école, ou simplement des fonctionnaires de la Colonie. Par altération due à l'ignorance de la langue française, on trouve une gamme extrêmement riche de ces appellations. Par exemple :

Commis	:	Commis
Interprète	:	Atéplèt
Cuisinier	:	Coussougnin
Représentant	:	Brissantan
Garde-Cercle	:	Gladi-floco
Lieutenant	:	Djétran
Brigadier	:	Bligadjé etc...

certaines pesanteurs incontrôlables, montre des signes de déperdition . Le but à atteindre est clair : il faut éviter, comme dit le proverbe akan, que l'enfant se salisse dans la boue, avant de se voir obligé de le porter dans ses bras. Traduisons : l'enseignement, par l'insouciance de ceux qui l'on organisé, ne doit pas déboucher sur la remise en question du système colonial au service duquel il a été - il reste - placé.

Un tel raisonnement ne manque pas de logique. Et il sera suivi de mesures concrètes pour éviter que l'enseignement devienne "la pire des choses". Mais l'enseignement, cette "étincelle" qui produit de grandes flammes, a eu le temps de "faire" non seulement des aigris, mais aussi et surtout, des impatientes. Le danger qui guette la forteresse coloniale a donc un autre nom : l'élite intellectuelle issue de l'enseignement.

I. Fondements idéologiques

La nécessité d'organisation d'un enseignement colonial ne souffre en principe aucune espèce de remise en cause. La réglementation générale de 1924 n'en demeure pas moins une étape importante dans l'évolution des idées sur l'enseignement au niveau de toute l'Afrique Occidentale française. On remarquera à travers les textes officiels, que l'enthousiasme insouciant des premiers moments a fait long feu, et qu'au contraire, l'accent est mis désormais sur la prudence.

1 - Rapprochement sans égalité

L'idée de rapprocher les Africains des Français revient de façon fréquente dans le discours sur l'enseignement depuis que celui-ci existe dans les colonies. L'organisation générale de 1903, la réorganisation locale de 1911 et la réglementation de 1924 l'ont plus ou moins ouvertement proclamée. En 1924, elle devient l'un des principes directeurs de l'enseignement. Mais il ne faut pas s'y tromper : l'évolution même de l'enseignement, et l'ouverture des esprits qui en découle, ne permettent plus de croire à une authentique volonté des autorités coloniales de mettre les Africains à leur niveau. Les Africains se doivent d'accomplir un effort personnel pour raffermir leur civilisation. Les Français, dont le rôle en la matière est celui de mères attentives, peuvent et doivent les y aider. Il y a pour cela une règle fondamentale à observer : ils ne doivent pas prétendre mettre les Africains à leur niveau plus vite que l'exige l'allure normale d'une

évolution sociale (172).

Le rapport entre les deux communautés reste celui du cavalier avec le cheval. Mais rapprocher n'a plus nécessairement le même sens. Il n'est plus nécessaire cette idée, à vrai dire factice, de faire des Africains des heureux bénéficiaires de l'action civilisatrice de la colonisation. De plus en plus, l'idée dominante devient que, pour préserver l'essentiel, il faut flatter ceux qu'on opprime et dont on exploite le territoire. Il faut leur faire comprendre, pour les besoins de la cause, que leur destin est lié à celui de leurs dominateurs. En conséquence de quoi, il n'est pas dans leur intérêt de se dresser contre le statu quo.

Une telle idée, qui est destinée au conditionnement psychologique de ceux qui passent par l'école, est de nature à favoriser leur isolement social : tout ce que souhaitent les colonisateurs, et qui joue contre la cohésion des Africains (intellectuels et non intellectuels).

Dans un rapport sur la suppression du travail forcé à l'Assemblée Constituante française en 1946, HOUPOUET-BOIGNY critique froidement cette "politique de repli du colonialisme qui consiste à dresser l'élite contre le Chef, le Chef et l'élite contre la masse".

172. Arrêté du Gouverneur général Jules CARDE fixant l'organisation générale de l'enseignement, 1er Mai 1924, Journal Officiel de l'A.O.F., 1924, P. 326.

Cette politique doit être combattue après avoir été longtemps pratiquée, recommande le Député R.D.A. :

Aucun Africain conséquent ne doit accepter de se laisser couper de la masse, pense-t-il. Nous formons un tout avec le peuple asservi par le colonialisme oppresseur. Accepter de constituer une classe intermédiaire entre les exploités et les exploités, ce serait non seulement nous faire les valets de l'impérialisme, mais encore et surtout retarder l'émancipation de cette masse africaine qui nous est chère à plus d'un titre (173).

Les colonisateurs proclament en effet le rapprochement. Mais c'est un simple principe. Les intellectuels Africains doivent certes marquer la distance qui les sépare de la multitude, mais ils ne doivent pas perdre de vue cette autre distance qui les sépare des Européens. Dans un discours prononcé à l'occasion d'une distribution de prix au lycée Faidherbe de Saint-Louis, le 4 juillet 1934, l'inspecteur général de l'enseignement, CHARTON, invite les jeunes nègres à admettre à la France le droit de coloniser. Le berceau des "lumières" doit apporter à des peuples attardés, qui n'ont pas connu l'âge des métamorphoses, le sens de l'homme. Mais l'évolution doit être mesurée, dosée en fonction du niveau des hommes :

173. *Anthologie des discours : 1946-1978-HOUPHOUET-BOIGNY*. Abidjan, CEDA, 1978, T1, P. 50.

On ne s'élève pas d'un coup jusqu'au sommet, déclara-t-il devant la jeune assistance. Mesurons le temps et les impatiences. Vous êtes, croyez-vous promis à des destins choisis, vous allez devenir des hommes qui comptent, qui auront des ambitions et des appétits mais aussi des responsabilités... Votre promotion, c'est de la France que vous la recevez. C'est de la France que vient la lumière ... (174).

Cependant, l'école ne va pas si loin. Sa véritable destination, écrit en 1924 l'inspecteur général de l'enseignement, Aristide PRAT, est d'apprendre aux enfants à parler, à lire, à écrire et à compter en leur donnant de bonnes habitudes de propreté, d'ordre et de travail (175).

2. Eviter la formation de "déchets"

Le programme ainsi sommairement défini obéit à une nécessité nouvelle. L'enseignement doit être organisé de telle sorte qu'il ne produise pas plus de diplômés que l'exigent les rouages de l'administration et de l'économie. Deux principales règles sont envisagées à cet effet :

174. Discours prononcé à la distribution de prix du lycée Faidherbe de Saint-Louis, 4 Juillet 1934. *L'Education africaine*, n° 87, Juillet-Décembre 1934, P. 152.

175. Note de l'Inspecteur de l'Enseignement (en réponse à la circulaire n° 152 du 8 Mai 1924), 13 Mai 1924, A. N. F., Microfilm, 2 24 = 200 Mi 1704.

a) Une sélection plus sévère à la base

Une telle mesure s'oppose à celles, nombreuses et diverses adoptées au début de l'entreprise, "pour amener les enfants à fréquenter l'école". Si elle peut se justifier par le fait que la scolarisation à cent pour cent, surtout en territoire colonial, est une vaine utopie, il n'est pas juste de ne voir que cela. Un an seulement avant l'adoption des nouveaux principes, tout en tenant compte du caractère officiel du bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F. (176), et en supposant que les enfants fréquentant un établissement scolaire représentent 1/10ème de la population de la colonie, la Côte d'Ivoire compte 1 élève sur 379 habitants et sur 37 enfants en âge scolaire. Le Dahomey fait nettement mieux avec 1 élève sur 176 habitants et sur 17 enfants en âge scolaire (177).

Le rétrécissement de la porte de l'école devient un principe directeur à la suite d'un constat d'insuffisance budgétaire. Dans une circulaire adressée en décembre 1923 à tous les Lieutenants-Gouverneurs des colonies du groupe, le Gouverneur Général Jules CARDE sollicite des suggestions sur l'organisation

176. Le Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F. a été créé en 1913 par Georges Hardy, qui venait d'être nommé, pour la première fois en A.O.F., Inspecteur général de l'enseignement, poste qu'il a occupé jusqu'en 1918. Organe officiel de l'enseignement, il reflétait l'optimisme de ses créateurs. De 1934 à 1959, il paraît sous le titre plus général de l'Education africaine : les autorités de Dakar n'ont pas voulu maintenir l'ancien titre alors qu'elles venaient de proclamer les principes de l'enseignement populaire et rural.

177. Se référer au tableau ci-après

colaire susceptible de correspondre à la situation d'ensemble. Mais il prend soin de tracer les grandes lignes de cette organisation. En principe, l'enseignement restera le même à la base. Il diffusera, comme par le passé, la langue française parlée dans la masse indigène. L'école restera en principe ouverte à tous. Mais les colonies souffrent de l'insuffisance des moyens financiers. Par conséquent, le Gouverneur Général fait comprendre aux administrateurs qu'"il est impossible de ne pas procéder dès le début à une sélection" (178).

Le texte règlementant l'enseignement au niveau de l'A.O.F. ne dira pas autre chose. Au contraire, il sera plus précis et plus restrictif. Il dit ceci :

En principe l'école indigène, celle du premier degré surtout, est largement ouverte à tous les enfants. Mais puisque nos moyens actuels ne nous permettent pas encore d'atteindre la masse et restreignent nos efforts à une minorité, choisissons judicieusement cette minorité. Faisons une sélection dès le début. Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés (179).

178. Circulaire sur l'enseignement, 31 décembre 1929, Bulletin de l'enseignement de l'A.O.F., n° 56, octobre-décembre, 1923, P. 31.

179. Arrêté du Gouverneur Général Jules CARDE fixant l'organisation générale de l'enseignement, 1er mai 1924, Journal Officiel de l'AOF, P. 327

En supposant qu'en 1923, les enfants fréquentent un établissement scolaire (y compris les écoles congréganistes et abstraction faite des cours d'adultes) représentent 1/10 de la population de chaque colonie du groupe A.O.F., on arrive au tableau suivant (*) :

1 élève...	..sur habitants	..et..en âge scolaire...	.....au (en...)
-----	----- 176 -----	----- 17 -----	Dahomey
-----	----- 195 -----	----- 19 -----	Sénégal
-----	----- 379 -----	----- 37 -----	Côte d'Ivoire
-----	----- 589 -----	----- 58 -----	Guinée Française
-----	----- 600 -----	----- 60 -----	Soudan Français
-----	----- 1 231 -----	----- 123 -----	Mauritanie
-----	----- 1 607 -----	----- 160 -----	Niger
-----	----- 1 782 -----	----- 178 -----	Haute-Volta
-----	----- 536 -----	----- 53 -----	A.O.F.

Source : Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 53, janvier-Mars 1923

(*) Données d'autant moins crédibles qu'elles ne prennent en compte qu'une partie de la population de chaque colonie. Bâti sur une supposition, le tableau ne restitue qu'imparfaitement la physionomie de l'enseignement en A.O.F. Au reste, le taux de fréquentation, même relativement élevé, ne peut nécessairement signifier que l'enseignement donné est de qualité. C'est avec ces réserves qu'il faut apprécier le tableau.

b) l'école obligatoire pour les fils et neveux de chefs

Les bénéficiaires qualifiés ne seront pas nécessairement les enfants les plus doués. Le principal critère de choix sera d'ordre social, et exclura d'office les candidats de familles modestes. En revanche, les fils et neveux de chefs feront l'objet d'une attention particulière. L'école deviendra pour eux, officiellement pour la première fois, obligatoire (180). Le texte réglementaire de 1924 ne souffre, là-dessus, aucune équivoque :

Choisissons nos élèves, écrit le Gouverneur Général CARDE, d'abord parmi les fils de chefs et de notables.

Ceux-ci seront mis en fiches individuelles avec leurs nom et prénoms, leur filiation, le nom de leur village, de leur circonscription cantonale et l'appréciation de l'instituteur sur leur conduite. Ce document sera ensuite transmis au Gouverneur de la colonie. A titre d'exemple, un texte du Lieutenant Gouverneur de la Côte d'Ivoire note en 1930 qu'à cette date, l'école régionale de Dimbokro comporte huit enfants appartenant aux chefs des huit cantons qui composent le cercle. Deux d'entre eux suivent le cours moyen, trois le cours élémentaire et trois le cours élémentaire. La fiche individuelle de l'un d'eux se présente comme suit :

180. Note de l'Inspecteur général de l'enseignement, CHARTON, 13 mai 1924, A.N.F. Microfilms, 2G24 = 200 Mi 1704.

Nom	:	KIPRE
Prénom	:	Zunon
Classe	:	CM
Appréciations de l'Instituteur	:	se prépare au CEPE et au CEPS en fin d'année bon élève
Santé	:	Très bonne
Conduite	:	bonne (181)

Encadrement strict, mais qui comporte un bénéfice matériel : ces enfants de "bonnes familles" jouissent tous des bourses d'études quels que soient leur rendement scolaire et la distance qui sépare leur village du centre scolaire auquel ils sont rattachés. Pour l'année scolaire 1931 - 1932, le taux et le nombre des bourses accordées aux fils et neveux de chefs sont ceux qui figurent sur le tableau de la page suivante, selon les cercles et les écoles régionales considérées.

181. Note du Gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet des fils et neveux de Chefs, le 23 juillet 1930. A.N.C.I., 3746.

NOMBRE ET TAUX DES BOURSES ACCORDEES AUX FILS ET NEVEUX DE CHEFSPOUR L'ANNEE SCOLAIRE 1931 - 1932 (182)

Localités	Taux	Nombre
Tangananas	3,50 F	9
Ouorodougou	2,00	9
Lagunes	2,00	1
Agneby	1,75	3
N'Zi Comoé	1,50	9
Sassandra	1,50	5
Assinie	1,25	2
Baoulé	1,00	3
Couro	1,00	26
Man	1,00	18

Une telle option n'est pas sans explication. Celle-ci s'appuie principalement sur des considérations sociologiques. On pense, non sans raison, que la société africaine est très hiérarchisée. Si on se trompe souvent sur le mode de succession dans les territoires pluriethniques comme la Côte d'Ivoire, l'idée que l'administration coloniale doit s'appuyer sur la classe des vieux réalise une importante condition pour l'efficacité de l'entreprise. En revanche, il n'est pas évident que les fils de chefs et de notables ne font pas de mauvais produits scolaires. C'est pourtant l'un des principes clés de la nouvelle organisation qui laisse apparaître une réelle appréhension des colonisateurs devant le problème du "chômage intellectuel" :

182. *Décision du gouverneur de la Côte d'Ivoire fixant le taux et le nombre des bourses à accorder aux fils et neveux de chefs, n° 2694, 20 octobre 1931, ANCI-3746.*

Le fils de chef et de notable, ou simplement de famille aisée, instruit dans nos écoles, estime le Gouverneur Général, fait rarement un déclassé. S'il ne peut trouver ou s'il ne sollicite pas d'emploi dans nos services, il retourne dans son groupement familial où il trouve de quoi vivre et s'occuper, et où le milieu le ressaisit tout entier. Le déclassé, au contraire, est généralement l'enfant sans famille ou d'origine médiocre que les circonstances ont détaché de son clan ou soustrait de l'autorité familiale. C'est souvent aussi un ancien domestique sans emploi que le séjour auprès des blancs a désaxé. Une instruction inachevée et inutilisable n'a fait qu'exalter son orgueil. Il ne peut retrouver dans son milieu d'origine ni bien-être, ni considération. Il devient un aigri, un mécontent. C'est ce déclassé qu'il faut éviter de produire (183).

C'est là la sagesse, compte tenu à la fois du caractère désormais pléthorique des effectifs des services et du danger que pourrait représenter l'accumulation des éléments inutilisables. Cela ressemble à une séquence filmée de science-fiction ou, après avoir mis au point un beau robot, l'ingénieur se voit menacé par sa propre machine. Les autorités coloniales ont désormais peur de la foule grandissante des collaborateurs qu'ils ont souhaité avoir. Mais l'école continuera d'exister. Seulement, elle sera réaménagée.

183. Arrêté du Gouverneur Général Jules CARDE fixant l'organisation générale de l'enseignement, 1er mai 1924. Journal Officiel de l'A.O.F. P. 327

II - Organisation pédagogique et matérielle

Les nouvelles préoccupations des autorités coloniales se traduisent, au niveau de l'organisation pédagogique et matérielle, par une nette tendance au relâchement.

1. "Une tête bien faite plutôt que bien pleine"

Il ne faut pas se méprendre sur le sens de cette formule. L'idée selon laquelle le Noir a besoin d'une ration intellectuelle est l'expression d'une véritable hérésie pédagogique. Il ne paraît donc pas indispensable d'y revenir. Mais ceci explique cela. "Une tête bien faite" signifie, dans l'esprit des textes réglementaires de 1924, une tête qui a assimilé parfaitement les leçons de la non-violence et du respect des institutions coloniales. Une telle tête considère que la colonisation est un bienfait. Elle loue l'école, par laquelle le Noir découvre que ses ancêtres sont des Gaulois et grâce à laquelle il se sent

au-dessus de tout, comme le colonisateur lui-même. Mais c'est une tête insatisfaite puisqu'après tout, elle n'a ni la qualité intellectuelle qu'elle croit avoir, ni l'influence qu'elle souhaite exercer dans la société. C'est une tête mécontente : grosse dans le rang des Noirs, suspectée dans celui des Blancs. C'est donc une tête indésirable.

Pour faire de bonnes têtes et, au contraire, éviter d'en créer de mauvaises, deux mesures sont envisagées au niveau du premier degré :

a) Une scolarité courte

Il s'agit selon le texte de 1924, de doter le petit Noir de connaissances rudimentaires, mais qui serviront à ouvrir son esprit à une culture seulement "ultérieure".

b) Eviter de heurter les sensibilités culturelles du jeune Noir

C'est là un point nouveau, qui traduit une préoccupation nouvelle. En ménageant un certain "créneau culturel" aux élèves, les autorités coloniales entendent désormais garantir leur place dans la société ancestrale. Puisque l'emploi n'est plus garanti après l'école, une telle mesure a pour fonction de faciliter leur réinsertion sociale si l'administration et l'économie coloniales ne parviennent pas à les utiliser. Dans cette perspective, il est aussi dangereux de faire table rase de la tradition africaine que de dispenser un enseignement normal aux

élèves.

C'est là le principal mérite du Gouverneur Général CARDE, qui s'emploie à rectifier le tir afin d'éloigner les dangers auxquels une réglementation hâtive pourrait exposer le système colonial dans son ensemble. L'Inspecteur Général de l'Enseignement de l'A.O.F., Aristide PRAT, se félicitera en 1925 de ce qu'il considère comme "une véritable doctrine d'enseignement indigène". Car depuis le début de son organisation, l'enseignement a pris une importance que l'esprit le plus optimiste n'aurait pu lui soupçonner. Il y a donc nécessité de s'arrêter, de juger le résultat et de redéfinir les principes. Et l'Inspecteur Général de se livrer à une courageuse autocritique :

A l'époque héroïque de notre colonisation, écrit-il, notre enthousiasme généreux nous entraîna à transplanter purement et simplement sur le sol d'Afrique le système d'enseignement qui était appliqué dans la métropole. L'erreur était lourde, les inconvénients ou les dangers en apparurent bientôt. Le cerveau de ces peuples d'Afrique n'était pas un terrain vierge auquel il suffit de confier n'importe quelle semence pour qu'elle germât et produisît ; dans ce prétendu désert s'était accumulé depuis des siècles le lent rapport de traditions ethniques, préjugés, superstitions, croyances, coutumes. Faire table rase de tout cela serait une "excellente méthode pour former des déracinés (ce qui est juste), des vaniteux et

des révoltés (ce qui l'est moins)(184).

2. Les programmes scolaires

Les programmes scolaires sont conçus de manière à traduire au niveau des classes les nouvelles préoccupations. Ce travail ne retiendra que trois points caractéristiques.

a) N'enseigner que le français

Ce principe n'est pas nouveau. La nécessité de rompre la barrière linguistique qui sépare les colonisateurs des indigènes est une constante dans les rapports entre les deux communautés. Mais en 1924, une flagrante contradiction apparaît dans les principes, qui permet de croire à une réelle nervosité dans le rang des organisateurs de l'enseignement. Tout en proclamant, en effet, la nécessité de ne pas déraciner les petits Africains, les autorités coloniales rejettent formellement le principe de l'utilisation des idiomes locaux à l'école.

Cela peut s'expliquer. D'abord parce que les idiomes locaux ne sont pas "colonialement" utiles étant donné que les colonisateurs ne font aucun effort pour les apprendre,

184. "L'enseignement en Afrique Occidentale Française et les principes de l'instruction indigène" par Aristide PRAT, in Société belge d'étude et d'expansion, avril 1925, P. 171 - 172.

ils ne s'attardent pas sur un élément culturel qu'ils jugent, comme tous les autres, primitifs. Ensuite parce que, finalement, le principe de la prise en compte des réalités culturelles africaines proclamées par le texte de 1924 traduit la volonté des autorités de faire de nécessité vertu. Les petits Africains ne doivent pas être coupés de leur société, mais seulement parce qu'ils ne sont plus assurés de trouver un emploi après leurs études. Cela n'exclut pas l'essentiel : rapprocher par la langue les indigènes des blancs.

Le système mis en place par les Français diffère de la méthode appliquée dans les colonies anglaises. Redoutant de donner accès, par les langues européennes à des idées ou ouvrages qu'ils jugent dangereux, les britanniques organisent l'enseignement élémentaire dans les langues locales. Cela n'empêche pas de considérer, outre-Manche, que le système français est bien meilleur. Car le personnel enseignant de l'A.O.F. fait preuve d'un enthousiasme exemplaire. Pourtant, il est payé beaucoup moins que le personnel enseignant des dépendances britanniques. Les maîtres d'écoles coloniales français possèdent tous des diplômes.

Ils sont dévoués, sont en contact plus direct avec l'indigène et travaillent avec lui, dans le but que dans un avenir nouveau les deux races se réuniront en une famille réellement française avec les variations de la culture française.

Un tel libéralisme s'explique par le fait que "la France a confiance en l'esprit d'assimilation" et qu'"elle croit que

tous les humains, sont fondamentalement égaux"(185).

Une telle opinion ne manque pas de choquer la sensibilité du colonisé lorsque celui-ci la confronte au discours officiel sur l'enseignement en A.O.F. et au "contradiction entre la généreuse idée d'instruire le peuple ignorant et le sabotage systématique de l'enseignement..., contradiction en un mot, entre les principes généreux édictés à Paris et leur défectueuse application en Afrique"(186). Elle est assez proche d'une pensée de l'éminent physicien et homme d'Etat américain, Benjamin Franklin, selon laquelle tout homme a deux patries : la France, et son pays natal. Depuis la révolution de 1789, les jugements sur les actes de Paris vont rarement au-delà de l'admiration et du respect dû à un peuple qui a proclamé le principe de la Liberté, de l'Egalité et de la Fraternité. Il n'est donc pas indispensable d'accorder un crédit excessif à l'opinion qu'un universitaire britannique peut avoir sur le système scolaire français dans les colonies.

Ce système a d'ailleurs des aspects très négatifs pour l'Afrique. Au niveau des colonies, il explique "l'absence de toute étude sérieuse de la linguistique africaine, de toute littérature imprimée dans les langues locales et même de tous systèmes de

185. *Comparaison des systèmes anglais et français d'éducation, discours prononcé à l'Education Circle de la Royal Empire Society, par Dr. W. Bryant MUNFORD, premier conférencier du Colonial Department de l'université de Londres, 9 Janvier 1936, ANCI, 1691.*

186. "Le continent africain en marche", extrait d'un discours d'HOUPHOUET-BOIGNY publié dans le réveil de Dakar, Décembre 1947, Anthologie des discours (1946-1978), Abidjan CEDA, 1978, T 1, P. 50.

transcription"(187). D'autre part et surtout, le principe de l'utilisation exclusive de la langue française dans les écoles indigènes renferme une grave erreur d'appréciation. Quelle que soit la façon dont elle est enseignée, la langue française représente une importante voie d'accès aux idées révolutionnaires qui ne sont pas, en France, une denrée rare. Car, pour reprendre une réflexion de Georges HARDY, "il est admis que répandre la langue d'un peuple, c'est étendre d'autant le rayonnement de ce peuple, enraciné profondément son influence morale... Les langues européennes, par opposition aux langues indigènes les plus affinées, possèdent certaines vertus spécifiques... Et le seul fait de les apprendre entraîne une heureuse modification des mentalités".(188).

Et on sait désormais une chose : après la seconde guerre mondiale, le système scolaire français n'a pu empêcher l'éveil politique et la prise de conscience des populations. Aussi bien, ce système a eu pour conséquence de se retourner contre ses initiateurs.

b) L'enseignement de l'histoire

Cet enseignement doit être fondé selon les responsables scolaires, sur une double comparaison. D'une part, un passé

187. Jean SURET - CANALE, *op. cit.* P. 477.

188. Georges HARDY, la politique coloniale et le partage de la terre aux XIV^e et XX^e siècles, Paris, Albin Michel, 1937, P. 393.

précolonial instable, dominé par des "roitelets barbares et sanguinaires" et un présent "pacifique, tranquille et fécond". D'autre part, entre l'Afrique colonisée et la France avec laquelle les indigènes sont en relations journalières. Il est évident, affirme-t-on, que c'est à la France et aux Français que les indigènes doivent leur "prospérité" et leur "sécurité". Il faut donc leur faire connaître l'histoire de la France et celle de leur pays. Par "un enseignement bien conduit", il faut les amener "à situer convenablement" leur race et leur civilisation par rapport à celles des européens. "C'est un excellent moyen d'atténuer cette vanité native qu'on (leur) reproche, de les rendre plus modestes, tout en (leur) inculquant un loyalisme solide et raisonné"(189).

Sur ce chapitre, il y a nécessité de faire un rappel afin de souligner une incohérence incompatible avec la volonté de maintenir durablement un système oppressif. En pleine guerre mondiale, Georges HARDY rappelait à ceux qui l'ignoraient que les Français étaient un peuple pacifique. Leur mission en Afrique était de pacifier et ils l'assumaient avec succès. Les guerres intestinales n'existaient plus. Les "pseudo-prophètes qui couvraient de voiles religieux leur passion de meurtre et de pillage" étaient ramenés à la raison. Aux populations indigènes, qui donnaient depuis un an et demi, à travers des épreuves singulièrement pénibles, l'exemple

189. Arrêté du Gouverneur Général Jules CARDE devant l'Association générale de l'enseignement, 1er mai 1924, Journal officiel de l'AOF, 1924, P. 339

d'une fidélité parfaite et d'un dévouement entier, on avait su imposer "l'idée que seule la paix était bonne et féconde, et que la guerre ne convenait qu'à des sauvages".

L'inspecteur général de l'enseignement se félicitait du comportement honorable des indigènes, résultat qu'il attribuait aux programmes d'enseignement appliqués "dans les plus humbles" des écoles. Il regrettait seulement que "la France pacifique" fût en guerre :

Eh bien ! s'exclama-t-il, il faut que tous les enfants de nos écoles, tous sans exception, sachent que cette guerre, la France ne l'a pas voulue... Nous avons été lâchement attaqués contre toute prévision, et sans qu'il y ait eu provocation de notre part ..." (190).

Comment peut-on être Persan ? Pourrait-on s'interroger avec Jean POUILLON (191) et, avec lui, affirmer que l'ironie de la question appelle l'évidence de la réponse : "vous en êtes un autre !". Même si "tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que la France est une nation riche, puissance, capable de se faire respecter, mais en même temps gran-

190. "En passant" rubrique animée par Georges HARDY, Bulletin de l'enseignement de l'AOF, N° 20, Janvier 1916, P. 15.

191. Jean POUILLON, "l'oeuvre de Claude LEVI-STRAUSS" in Race et Histoire, Paris, Gauthier, 1975, P. 79

de pour la noblesse des sentiments, généreuse et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou pour apporter aux peuplades sauvages avec la paix, les bienfaits de la civilisation"(192), il reste une chose : la France, aussi, fait la guerre.

La contradiction entre les principes et les réalités quotidiennes est trop profonde pour que les africains n'y voient la mauvaise foi. Si l'enseignement existe dans les colonies, il sera, dans ces conditions, le bourreau de la colonisation.

c) L'éducation morale

Cette éducation est à la base de tous les programmes conçus pour les écoles. L'enseignement moral doit inviter au civisme, et au loyalisme, à la modestie et au travail : toutes qualités souhaitées par les autorités parce que de nature à faire des jeunes diplômés africains des exécutants dociles, dévoués, et souvent zélés. L'éducation morale revêt une telle importance qu'elle empêchera longtemps la jeunesse africaine de s'ouvrir sur le monde extérieur. Même à l'intérieur des territoires coloniaux, l'enseignement fait l'objet d'une vigilance qui n'a de mesure que la psychose de la remise en cause qui ronge ses organisateurs.

192. Arrêté du Gouverneur Général Jules CARDE réorganisant l'école William-Ponty, Journal Officiel de l'AOF, 1924, P. 356.

Ainsi, l'action scolaire des religieux, qui aurait pu être une importante contribution à "l'effort de mise en valeur", est tour à tour combattue et soumise à une réglementation stricte. La dénonciation unilatérale de la convention scolaire de 1900, quatre ans après sa signature avec les pères de la Mission africaine de Lyon, et sur laquelle il n'est plus nécessaire de revenir, fait partie des mesures élaborées en vue de tenir en laisse le domaine de l'enseignement. Très souvent, l'administration locale n'hésite pas à utiliser la méthode de l'occultation pour assurer les autorités de Dakar de l'inexistence, depuis la fin de la convention, de toute intrusion congréganiste dans les affaires scolaires de la colonie.

Si l'enseignement congréganiste tend à disparaître, comme l'affirme le lieutenant-gouverneur ANGOULVANT en 1911, c'est que l'enseignement public fait des progrès inespérés. Seules deux écoles sur les six existant en 1904, continuent de fonctionner à Lafondougou et à Jacquerville (193). De toute façon, si ces deux misérables établissements peuvent apparaître comme indésirables, le souci du gouverneur général ne tardera pas à laisser la place à l'espoir. En 1916, Jacquerville n'aura plus d'école congréganiste. Une école publique y sera ouverte, où seront inscrits 70 petits Alladian tandis que sera fermée celle que tient la Mission

193. Rapport d'ensemble sur l'instruction publique en Côte d'Ivoire, 1912, ANCI, microfilms, J25.

de Lyon (124).

Est-il vrai que la Côte d'Ivoire abrite une seule école congréganiste ? Si c'est le cas, alors elle est en tête de la course à la laïcisation en Afrique Occidentale Française. Ce qui est sûr, c'est qu'au niveau du groupe, les missionnaires font preuve d'une tenacité manifeste, au point qu'en 1922, un décret du président de la République française réglementera l'enseignement privé.

Dans un rapport adressé à l'Elysée par Lucien DIOR, Ministre du Commerce et de l'Industrie chargé de l'intérim du Ministre des colonies, le 14 février 1922, il est dit que le Protocole de Saint-Germain du 10 septembre 1919 serait le texte de référence de la nouvelle mesure. Ce protocole avait institué "un régime de liberté protégé en faveur des missions religieuses étrangères qui désireraient évangéliser les populations africaines". A l'occasion de sa signature "les puissances (...) se sont engagées par cet acte à protéger et à favoriser sans distinction de nationalité ni de culte, les institutions et les entreprises religieuses, scientifiques ou charitables, créées et organisées par les ressortissants des autres puissances signataires".

Aussi, le Ministre par intérim des colonies approuve-t-il le projet de décret qui vient de lui être soumis par le

194. Rapport d'ensemble sur l'instruction publique en Côte d'Ivoire, 1916, ANCI, microfilms, J25.

gouverneur général de l'A.O.F., et qui "a pour but d'établir dans cette colonie un régime légal de contrôle, tant de l'exercice des cultes que l'enseignement privé donné par des associations religieuses, aussi bien françaises qu'étrangères"(195).

Le projet de décret est immédiatement approuvé et signé par le président de la République. Dès l'article premier, il soumet à une autorisation préalable toute ouverture d'école et toute création d'établissement d'assistance aux enfants. Si telles institutions existent déjà, elles ne pourront continuer de fonctionner qu'à condition que leurs initiateurs demandent et obtiennent une autorisation réglementaire dans les six mois suivant la publication du décret au Journal Officiel de l'A.O.F. La demande d'autorisation devra préciser expressément la destination et le caractère de l'établissement, l'importance de sa clientèle, le nombre de classes et de maîtres ; le plan des bâtiments d'enseignement et d'habitants devra y être joint.

Le demandeur d'autorisation est tenu d'appliquer les plans d'études et les programmes de l'enseignement officiel ; il doit s'engager à tenir les registres en usage dans les écoles officielles, à fournir un rapport annuel sur la situation matérielle annuelle de l'école, à se soumettre à la visite des inspecteurs de l'enseignement, des médecins de l'hygiène et des administrateurs de la circonscription, à donner l'enseignement

195. *Rapport au Président de la République Française, 14 février 1922*
Bulletin de l'enseignement de l'AOF, n°49, Janvier Mars 1922,
P. 52-53.

exclusivement en français, à recruter un personnel enseignant pourvu des mêmes diplômes exigés dans les écoles officielles. Un conseil de surveillance de l'enseignement privé (article 5 du décret) est institué, qui pourra proposer la fermeture de l'établissement privé si, après un avertissement et une interdiction préventive, le propriétaire ne se conforme pas au règlement (196)

Tel que le montre le décret, il s'agit d'un contrôle strict, ne laissant aucune porte ouverte à la fantaisie. On comprend que moins d'un an après, les demandes d'autorisation affluent à Bingerville. Et on ne peut s'étonner si les suites favorables se comptent sur les doigts de la main. Pour toute l'année 1923, seules sont autorisées une école de garçons à Korhogo (école du village), une école régionale de garçons à Katiola et une école de filles à Moossou, toutes les trois réunissant six classes et employant six maîtres (197).

Le contrôle de l'enseignement privé traduit la volonté des autorités coloniales d'encadrer tout le domaine de l'enseigne-

196. Décret du Président de la République Française réglementant l'enseignement privé, le 14 février 1922. articles 1, 2, 3, 4 et 9, Bulletin de l'enseignement de l'AOF, P. 53-56.

197. Arrêté autorisant des établissements privés en Côte d'Ivoire, 17 Janvier 1923, Bulletin de l'enseignement de l'A.O.F., N° 53, janvier-mars 1923.

ment. La morale religieuse qui, d'ordinaire, combat l'injustice et l'oppression, est de nature à inquiéter ces autorités pour qui l'école doit être prétexte à la morale : faire accepter le système colonial aux indigènes et cultiver l'humilité et le loyalisme dans la société africaine par l'apologie de la domination. Certes, en appelant à l'acceptation de la souffrance, la religion chrétienne place les missionnaires dans le sillage de la colonisation. Mais quelle confiance peut-on faire à une religion qui proclame tous les hommes égaux devant Dieu ? Les écoles congréganistes seront donc encadrées parce qu'elles sont filles d'une morale fondamentalement opposée à la "morale" coloniale.

L'éducation morale des jeunes africains empêche également l'enseignement colonial de s'ouvrir sur le monde extérieur. L'armature scolaire mise en place à Dakar n'a pas d'autre objectif, en cela, qu'éviter toute obligation d'envoyer des élèves africains dans des établissements de formation métropolitains. En 1920 et en 1923, deux arrêtés du gouverneur général avait prévu l'octroi de bourses aux trois premiers de chaque promotion d'instituteurs sortant de l'école William-Ponty en vue de compléter leur formation à l'école normale d'instituteurs d'Aix-en-Provence. Les jeunes normaliens durent faire face "à une surveillance tracassière allant jusqu'au contrôle des lectures et la censure des correspondances". On comprend qu'en 1922, alors qu'ils avaient été sélectionnés grâce à leur excellent travail, deux d'entre eux furent licenciés par le gouverneur général CARDE pour "mauvaises notes". Un troisième le fut en octobre 1924, sur rapport du directeur de l'école normale d'Aix-en-Provence, qui le considérait comme "sourde-

hostile à l'administration française" (198).

Ce n'était pourtant qu'un prétexte. En réalité, "ces hommes, qui auraient franchi en quelque cent ans le trajet parcouru en plusieurs siècles par l'Européen, n'apprécieraient jamais le patient cheminement, le dur calvaire de l'homme blanc à la conquête de la science, de la technique"(199). Ainsi malgré le "succès complet des étudiants" que n'a pu s'empêcher de reconnaître le député Houphouët-Boigny en 1946, l'initiative fut frappée d'une "suppression brutale" en 1925. Et le député R.D.A. d'accuser :

On nous traite d'anti-français et on nous refuse le contact avec la jeunesse française en empêchant par tous les moyens l'envoi de la nôtre dans la métropole (200).

Si les autorités redoutent tant le contact des intellectuels africains avec la jeunesse métropolitaine, font-elles un effort pour élever le niveau des écoles fédérales et les écoles primaires supérieures ? Il est vrai que l'idée n'est pas totalement absente dans les annales de l'enseignement de A.O.F. En 1927, un professeur de l'école normale William-Ponty, DUPONT, qui trouve anormal de dispenser un enseignement au rabais aux jeunes

198. Jean SURET-CANALE, *op. cit.* P. 486

199. Bernard DADIE, "Misère de l'enseignement en A.O.F.", Présence africaine, n° 11, déc. 1956 - janv. 1957, P. 61.

200. *Le continent africain en marche*, Anthologie des discours, Abidjan, CEDA 1978, P. 53.

Africains, change le programme de cette école. Il s'en suit une modification de celui des écoles primaires supérieures existant dans la plupart des colonies. L'expérience du professeur est dangereuse parce qu'elle favorise l'amélioration du niveau de connaissance des Africains. Aussi, les autorités de Dakar mettront-ils à profit son congé pour mettre fin à "la bourrasque" DUPONT" (201).

Le "risque d'être rapidement débordé" commande une telle attitude. Il motive également l'orientation des diplômés africains. Ceux-ci, en principe, peuvent exercer toutes sortes de fonctions sous le commandement des Européens. Toutefois, il est recommandé de leur "faire place dans les domaines autres que l'enseignement ou la médecine" (202). Jusqu'où peut-on faire confiance à un instituteur nègre dans le domaine de l'enseignement de la morale ? Il ne faut pas voir dans cette méfiance excessive le fait que les Européens doutent, à juste titre, des qualités intellectuelles de

201. Bernard DADIE, *op. cit.* P. 61

202. Extrait du discours du gouverneur général BREVIE à l'ouverture du Conseil de gouvernement, en décembre 1931, Bulletin de l'enseignement de l'A.O.F., n° 77, oct.-déc. 1931, P. 5.

ceux qu'ils ont formés. La raison principale est toute autre : l'enseignement est trop important pour être abandonné aux opprimés; son rôle dans l'éducation morale de la jeunesse africaine est si important qu'il ne doit pas échapper à l'attention des autorités elles-mêmes.

3. Les infrastructures et les équipements scolaires

Si les responsables coloniaux dispensent un enseignement au rabais à la jeunesse africaine, c'est essentiellement parce qu'ils craignent la remise en cause d'un système qu'ils ont patiemment construit. Sur le plan strictement logique, une telle méthode ne doit pas surprendre. Comme l'écrit Konan BANNY (203) "il serait bien naïf de croire que le régime colonialiste accepte délibérément de forger, lui-même, les armes de sa propre destruction, car il est bien certain qu'un enseignement rationnel et adéquat à l'esprit et aux caractères propres des masses colonisées ne peut qu'élever le niveau de combat de ces masses vers l'indépendance" (204).

203. KONAN BANNY a fait partie des 140 boursiers de l'"Aventure 46". Ayant fait des études juridiques, il est d'abord avocat. Ministre de la défense et du service civique de la Côte d'Ivoire de 1960 à 1963. Accusé d'avoir participé à un complot contre le régime de M. HOUPHOUET-BOIGNY, il fut emprisonné à Yamoussoukro puis reconnu non coupable et réhabilité. Depuis janvier 1982, il est redevenu ministre de la Défense de la Côte d'Ivoire.

204. J.K. BANNY, A. SAR, I. FOFANA, "Esprits et situation de l'enseignement en Afrique Noire", *Présence africaine*, n° 11 décembre 1956 - janvier 1957, P. 72.

La modestie des infrastructures et des équipements scolaires ne peut pas forcément s'expliquer par une raison d'ordre psychologique. C'est plutôt à la faiblesse des crédits à l'enseignement qu'il conviendrait d'imputer cet état de chose. Bernard DADIE pense justement que cette faiblesse des crédits scolaires est l'une des principales causes de l'insuffisance de la scolarisation dans les colonies. Elle est également la raison du piétinement constaté dans l'évolution de l'enseignement au niveau du groupe A.O.F.

" Pour que les petits Africains, dont la langue maternelle n'est pas le français, puissent suivre avec profit l'enseignement qu'on leur dispense, il est nécessaire qu'ils commencent, dès l'âge de quatre ou cinq ans, à fréquenter une école maternelle. De sorte qu'ils puissent par la suite aller de bref en bref sans être collé par le terrible écueil de la limite d'âge(205)". C'est là un souhait. Mais la réalité montre qu'il n'a pas été exaucé avant longtemps quoique l'étape maternelle ait été prévue par certains textes officiels depuis 1914(206). On pourrait imputer cet état de chose à la mauvaise volonté des responsables coloniaux. Mais on n'aura pas oublié que, n'importe comment, l'insuffisance et la médiocrité des infrastructures et des équipements scolaires en sont les principales causes.

205. Bernard DADIE, *op. cit.*, P. 64.

206. Notamment dans le "plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique Occidentale Française", 1914, A.R.S., 114. En réalité, ces écoles maternelles sont réservées aux ménages européens et assimilés. Son objet, en effet, "est de rendre service aux parents qui sont dans l'impossibilité de garder leurs enfants toute la journée"

La modestie des infrastructures et des équipements scolaires ne peut pas forcément s'expliquer par une raison d'ordre psychologique. C'est plutôt à la faiblesse des crédits affectés à l'enseignement qu'il conviendrait d'imputer cet état de chose. Bernard DADIE pense justement que cette faiblesse des crédits scolaires est l'une des principales causes de l'insuffisance de la scolarisation dans les colonies. Elle est également la raison du piétinement constaté dans l'évolution de l'enseignement au niveau du groupe A.O.F.

"Pour que les petits Africains, dont la langue maternelle n'est pas le français, puissent suivre avec profit l'enseignement qu'on leur dispense, il est nécessaire qu'ils commencent, dès l'âge de quatre ou cinq ans, à fréquenter une école maternelle. De sorte qu'ils puissent par la suite aller de bref en bref sans être collé par le terrible écueil de la limite d'âge (205)". C'est là un souhait. Mais la réalité montre qu'il n'a pas été exaucé avant longtemps quoique l'étape maternelle ait été prévue par certains textes officiels depuis 1914 (206). On pourrait imputer cet état de chose à la mauvaise volonté des responsables coloniaux. Mais on n'aura pas oublié que, n'importe comment, l'insuffisance et la médiocrité des infrastructures et des équipements scolaires en sont les principales causes.

a) Le mobilier scolaire

On n'insistera que peu sur le confort des classes, pourtant important sur le plan du rendement scolaire des enfants. Il n'y a pas d'intérêt, pensons-nous, à s'attarder sur un luxe qui ne peut être envisagé dans le contexte scolaire colonial où la recherche du strict minimum pose déjà d'énormes problèmes :

Le mobilier scolaire, même quand il existait, écrit André SALIFOU, était des plus rudimentaires et insuffisants, Il était courant de voir les élèves assis sur des nattes ou à même le sol. Pas de fournitures scolaires (...) Les autorités locales s'arrangeaient à leur guise, loin de l'administration centrale (207).

L'enseignement colonial ne sera d'ailleurs jamais en mesure, jusqu'à la veille des indépendances, de résoudre ce problème. C'est là le regret de cet ancien élève à qui le directeur de l'école primaire publique de Gourominankro, M. Youssouf KONATE, demandera en 1959 d'apporter en classe, chaque matin, son petit tabouret s'il voulait être inscrit "comme les autres gros-grands-

207. André SALIFOU, "l'éducation de l'enfant dans la société africaine précoloniale", in Mères et enfants de l'Afrique d'autrefois, Abidjan, Unicef, 1979, P. 21

gaillards qui espèrent que certains candidats n'ont pas de tabourets chez eux"(208). Il n'est donc pas étonnant que visitant l'école officielle de Dabou en décembre 1927, l'inspecteur des Affaires Administratives de la colonie trouve dans un bâtiment couvert de tôles ondulées en bon état, un mobilier sommaire et 170 petits Adioukrou qui suivent les leçons de M. SOUKOU KRABE, assis à même le sol ou debout (209).

Peu importe. Dans son rapport d'inspection, M. JACQUIER notera que trois chefs de canton du pays alladian (Jacqueville, Addah et Akrou) demandent avec insistance la réouverture de l'école de Jacqueville fermée faute de personnel et d'équipements(210) Ce qui surprend, c'est lorsqu'un rapport de 1929 laisse voir l'indignation des autorités de Bingerville, comme si l'existence d'une belle école dépend d'autres personnes qu'elles-mêmes. L'école régionale de Dimbokro qui vient d'être visitée, souligne le rapport, ne comprend que cinq "misérables cases indigènes". Le mobilier est insuffisant pour une ville qui devrait normalement être dotée d'une école à quatre classes avec dortoir pour 20 élèves, lavabos, toilettes, et salles d'enseignement pour fillettes. Par conséquent l'affectation urgente d'un crédit à l'enseignement ménager prévu par les textes devient nécessaire (211).

208. *L'intéressé, D. ALLANGBA, n'a pu tenir le coup que pendant deux mois parce que les trois kilomètres qui séparent son village de Gourominakro lui causaient plus de fatigue que ne l'auraient fait les travaux champêtres.*

209. *Rapport d'inspection de l'école élémentaire et de l'infirmerie de Dabou, n° 4 et 5, 15 décembre 1927, ANCI, 1694.*

210. *Id.*

211. *Rapport statistique scolaire pour l'année 1928 - 1929, par PERRUCHOT, n° 133, 3 juillet 1929, ANCI, 3746.*

b) Bâtiments scolaires et logements des maîtres

Si les petits Africains doivent apprendre la langue française pour collaborer avec leurs dominateurs, il ne faut pas croire que les séances de cours se déroulent dans des bâtiments construits sur des modèles européens. Les colonisateurs savent, au besoin, tirer profit des techniques architecturales locales et se plier aux nécessités du moment. Les bâtiments scolaires seront par exemple en terre battue (murs et toit) en Haute Volta. La charpente sera en bois du pays. On aménagera une large véranda tout autour des constructions et les fenêtres seront le plus large possible. Elles ne sont pas belles en soi. Mais puisqu'elles sont bien éclairées et bien aérées, les petits Voltaïques les aimeront bien et seront contents d'y entrer chaque matin de jour de classe, eux qui dorment dans des cases humides sans fenêtres et sans véranda (212).

Même si les grandes fenêtres restent sans battants et même, doivent être renouvelées chaque année, comme le note M. SOME NAON Charles (213), ils ont pour fonction d'être des modèles

-
212. *Précisions fournies par M. ROUAMBA Benoît, instituteur à la retraite à Ouagadougou. Elles concernent l'école de village de Kaya, où l'intéressé avait commencé ses études en 1920.*
213. *Ancien de l'école coloniale, il fut inscrit à l'école de Diébougou le 4 avril 1938 grâce à son oncle qui était chef de village et donc tenu d'envoyer un certain nombre d'enfants à l'école. M. SOME NAON Charles remplit aujourd'hui les fonctions d'inspecteur de l'enseignement du Premier degré de La Haute-Volta et de directeur de l'enseignement du Premier degré et de l'Alphabétisation de ce même pays.*

dans les villages africains. Ils doivent être construits à peu de frais et cependant, présenter une physionomie gaie, avenante et accueillante : ils sont les cases modèles des villages, sans qu'il soit besoin pour cela d'en faire des palais de pierre ou de ciment armé(214). C'est là la sagesse. Mais le souci d'exemplarité et d'économie ne doit pas faire oublier que l'école coloniale est tous les ans prise d'assaut par la foule des enfants.

Transmettant la lettre d'un instituteur européen de Sassandra au gouverneur de la Côte d'Ivoire en 1927, l'administrateur du cercle du Bas-Sassandra se plaint du nombre des élèves qui s'accroît considérablement chaque année. Or les locaux scolaires n'ont pas subi de modification. Les élèves s'entassent dans les deux classes de l'école régionale. Aussi, propose-t-il de démolir le mur qui les sépare pour en faire une seule classe qui devra être réservée au cours moyen ; doit être démoli, également, le bâtiment du cours préparatoire, sur l'emplacement duquel devra être construit une nouvelle école à deux classes pour recevoir les 150 petits Kroumen (215).

L'agent des Travaux Publics provisoirement affecté à Sassandra dressa comme le demande l'administrateur, le plan d'un groupe scolaire à 2 bâtiments dont l'un, comportant un étage, de-

214. Discours du gouverneur général BREVIE au Conseil de gouvernement, en décembre 1931, Bulletin de l'enseignement de l'A.O.F., n° 77, octobre - décembre 1931, p. 7.

215. Administrateur du cercle du Bas-Sassandra à gouverneur de Côte d'Ivoire, n° 970, 31 avril 1927, ANCI, 5618

vrait servir de logement au directeur(216). C'est faire fi des imprévus. La crise économique mondiale frappera de plein fouet une Côte d'Ivoire forestière et productrice de denrées d'exportation. Le projet ne connaîtra un début de réalisation qu'après la dépression.

Il en sera de même du logement du directeur de l'école, malgré la lettre qu'il adresse au gouverneur et dans laquelle, estimant qu'une habitation affectée à un instituteur indigène ne satisfait pas un ménage d'instituteurs européens, il le supplie de remédier le plus rapidement possible à cet état de chose (217).

Le problème du logement des instituteurs titulaires ou stagiaires se pose depuis l'aube de la colonisation. Le texte organique du 18 octobre 1894 avait prévu un logement à chaque enseignant. Ce texte n'a cependant jamais été convenablement appliqué. Au point qu'à la conférence pédagogique de l'enseignement, le directeur de l'instruction publique de l'A.O.F. demandera "de ne voir permise l'ouverture d'une école sans que le (ou les logements) du personnel soit prêt à le recevoir"(218). Il est vrai que, le plus souvent, on s'en tient aux villageois eux-mêmes en faisant de telles déclarations et que, de toute façon, c'est une méthode astucieuse qui permet de contourner le problème.

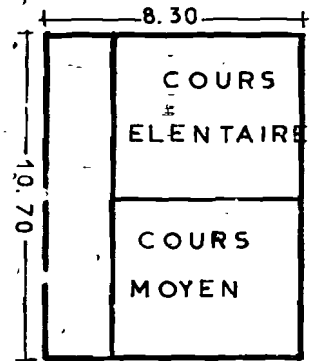
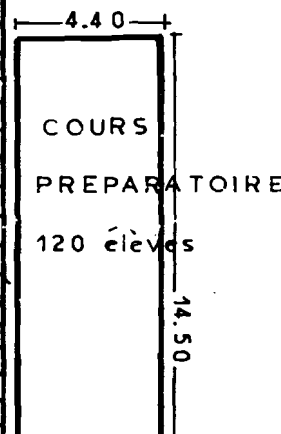
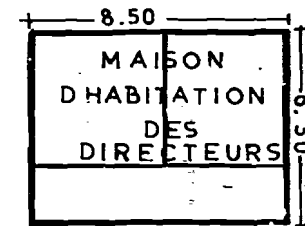
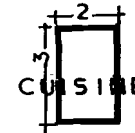
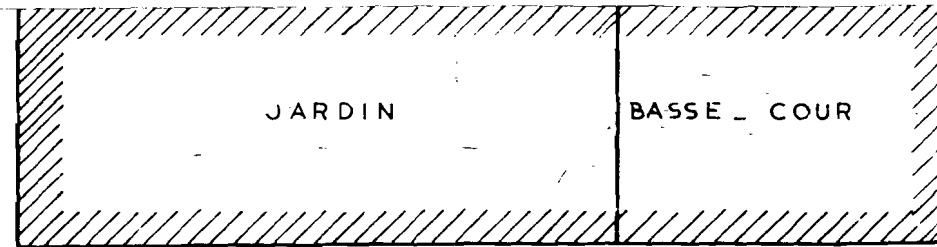
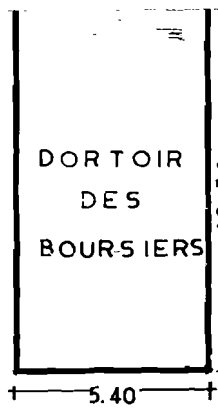
216. *Id.* Voir aussi la reproduction de ce plan, page ci-après.

217. Directeur de l'école régionale de Sassandra, M. ARENILLA, à gouverneur de Côte d'Ivoire, n° 967, 16 mars 1927, ANCI 5618.

218. Cité par Bernard DADIE, *op. Cit.*, P. 66.

Plan sommaire de la concession scolaire de Sassandra.

Concession Administrative de 55m de long sur 39m de large.



Source: Enseignement - Bâtiments scolaires
G2 - XVI - 7 - 10 - ANCI -

III. Fonctionnement après la réglementation de 1924

Les années qui suivent la réglementation de 1924 se caractérisent par une réalité à double volet : premièrement, il y a un réel effort accompli par les autorités locales pour mettre les nouvelles mesures en application ; en second lieu, on doit constater qu'en dépit de cet effort, le bilan scolaire est maigre.

1. L'effort d'application des mesures de 1924

Les années qui suivent l'organisation générale de 1924 se caractérisent en Côte d'Ivoire par une réelle volonté de traduire dans les faits les principes définis à Dakar. Certes, le mouvement devra être brutalement arrêté en 1931 lorsque sera décidée, en haut lieu, la refonte des arrêtés de 1924 (219). Mais ignorer ce train de mesures pratiques prises par les autorités locales équivaldrait à nier ce qui pourrait être considéré comme relativement positif dans l'organisation de l'enseignement en Côte d'Ivoire.

219. Quoiqu'on y précise qu'"il ne s'agit pas de faire une critique de l'organisation de 1924 qui fut un effort remarquable de mise au point des textes relatifs à l'enseignement et qui a exprimé d'une façon satisfaisante les tendances et les besoins de l'époque", la circulaire n°107 E du 8 avril 1933 du gouverneur général a mis fin à l'évolution qui avait suivi les arrêtés de 1924 : ANCI, 1658.

Jusqu'en 1924, il n'existait pas encore un examen permettant d'obtenir le Certificat d'Etudes Primaires quoique les principes de 1918 aient prévu cette importante évolution. En application des principes de 1924, un examen pour l'obtention du Certificat d'Etudes Primaires est institué par l'arrêté local n°1085E du 20 septembre 1924. Mais c'est en 1927 que, s'appuyant sur trois années d'expérience, l'autorité scolaire de la colonie s'attachera à affiner les conditions de cet examen. Les modifications intervenant à cette date montrent une nette volonté de l'inspecteur des écoles de durcir de façon sensible ces conditions afin de renforcer la qualité du recrutement de l'unique école primaire supérieure de la colonie. Par ailleurs il n'est pas exclu que cette restriction soit une façon d'endiguer le flot montant des candidatures pour l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville.

Dans une lettre adressée en février 1927 au gouverneur de la Côte d'Ivoire, le chef du service de l'enseignement de la colonie préconise deux mesures qui, selon lui, permettraient d'enrayer le risque d'une dévalorisation de l'examen du Certificat d'Etudes Primaires. Cet examen a en effet, pour principale fonction, non d'établir une hiérarchie dans le corps des fonctionnaires indigènes, mais plutôt de permettre à l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville d'attirer des candidats de qualité. Par conséquent, certaines épreuves reconnues favorables aux candidats doivent être soit purement et simplement supprimées, soit débarrassées de l'importance qui leur avait été préalablement attribuée. Ainsi, il ne doit plus exister d'épreuves de travail manuel et d'éducation physique, c'est-à-dire des disciplines qui ne font pas appel à des qualités intellectuelles particulières. D'autre part, les

disciplines comme le dessin, l'histoire et la géographie verront leur importance sensiblement diminuée dans l'évaluation des connaissances.

La deuxième mesure proposée par le chef du service de l'enseignement concerne la composition des commissions régionales chargée de surveiller la régularité des examens. Les membres de ces commissions, qui sont au nombre de trois depuis 1924, seront désormais cinq. Dans certains centres, et chaque fois que cela sera possible, le chef du service de l'enseignement présidera lui-même quelques unes des commissions. Toutes ces précautions ont pour but de renforcer la surveillance du déroulement des épreuves et donc, de garantir la sincérité de l'examen (220).

Le gouvernement de la Côte d'Ivoire rend son arrêté d'organisation 2 jours après réception du texte. Le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (C.E.P.E.) sera décerné après un examen auquel auront été présentés les élèves du cours moyen des écoles régionales et urbaines âgés de 18 ans (?) révolus au moins. Cet examen tiendra lieu de concours d'admission à l'école primaire supérieure de Bingerville(221). Chaque candidat devra au préalable adresser à l'administrateur du cercle où se trouve son établissement d'attache un dossier comprenant :

220. Chef du Service de l'Enseignement à gouverneur de Côte d'Ivoire, n° 58 E, 5 février 1927, ANCI, 5610.

221. Arrêté du gouverneur de Côte d'Ivoire réorganisant l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires, n° 147 E, 7 février 1927, ANCI, 5610.

1. une demande d'inscription rédigée de ses propres mains;
2. un bulletin de naissance ou une pièce en tenant lieu ;
3. un bulletin de scolarité délivré par le directeur de son école et portant une appréciation générale sur sa conduite et son travail ;
4. s'il est candidat à l'école primaire supérieure, un certificat médical attestant qu'il est sain et robuste (222).

L'examen comportera deux séries d'épreuves : les épreuves écrites composées d'une dictée d'orthographe de douze lignes environ suivie de questions, une rédaction d'une heure, deux problèmes d'arithmétique pratique et de système métrique, et une épreuve d'écriture ; les épreuves seront éliminatoires en cas de 0. La seconde série portera sur des épreuves orales et pratiques : lecture expliquée et récitation, calcul mental, sciences usuelles histoire et géographie, dessin ; enseignement ménager, couture et hygiène pour les jeunes filles (223).

D'autres secteurs font objet d'attention. Le 14 octobre 1924, l'arrêté n° 1188 E du gouverneur de la Côte d'Ivoire institue un règlement scolaire dans la colonie, dont les principales dispositions se rapportent à l'attribution de bourses, à la

222. *Id.*, article deuxième.

223. *Ibid.*, article 4.

fréquentation et à des détails d'organisation administrative. Le 25 août 1925, l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville est réorganisée pour jouer pleinement son rôle de pourvoyeur de cadres dans une colonie où seul existe l'enseignement primaire(224). Un nouveau régime des grandes vacances entre en vigueur dans la colonie. La fermeture des classes s'étend désormais sur deux mois au lieu de deux et demi, du 1er juillet au 31 août de chaque année. La liste des livres scolaires est dûment établie dès 1924. Ainsi, les écoles préparatoires et élémentaires devront utiliser "Lecture" 1er et 2è livrets de MONOD ; la lecture prescrite aux écoles régionales est le livre de GUECHOT : "Par l'effort" ; pour les matières scientifiques : "arithmétique" de LIBRET, "sciences physiques et naturelles" de DUTILLEUL et RAME (225).

Il y a donc, après 1924, un réel effort d'organisation au niveau des établissements scolaires de la colonie. C'est un fait. Mais on ne peut s'empêcher de s'interroger sur le résultat du système dans son ensemble.

224. Arrêté local n°1283 E du 25 août réorganisant l'école primaire supérieure de Bingerville, ANCI - Microfilms. J 25.

225. Côte d'Ivoire - Rapport d'ensemble annuel, A.N.F. Microfilms, 2024 = 200 Mx 1705.

2. Bilan partiel d'un système

Le fonctionnement du système scolaire ivoirien se caractérise par le piétinement, dû pour l'essentiel à la pénurie du personnel et à l'insuffisance des crédits. En 1924, l'enseignement primaire, le seul qui existe en Côte d'Ivoire, est représenté par 55 écoles officielles sur 67 prévues et 3 écoles privées françaises. L'école primaire supérieure de Bingerville, qui coiffe toutes les écoles de la colonie par l'importance de son rôle dans la formation de l'élite africaine, souffre d'une grande instabilité. Alors qu'elle comprenait 4 sections depuis sa création, elle se verra amputer des deux sections administrative et professionnelle. Celles-ci, estime-t-on, "sont réservés à une spécialisation vaine et illusoire"(226).

Les résultats atteints par cette école à l'issue des concours fédéraux ne reflètent aucunement l'importance qu'on lui attache. En juin 1927, un seul candidat sur les 5 présentés au concours d'entrée à l'école William-Fonty est admis. Certes, les trois qui se sont présentés pour l'école des pupilles mécaniciens de la marine sont tous admis. Mais il faut reconnaître que les candidatures elles-mêmes sont en nombre insuffisant. Les autorités de Bingerville agréent six des élèves en fin d'études dans l'administration et en mettent six autres à la disposition des

226. Côte d'Ivoire - Rapport d'ensemble annuel, 1924. Exposé sommaire de la situation de l'enseignement en 1924, A.N.F., Microfilms, 200 M₁ 1705.

commerçants de la colonie, qui en feront des boutiquiers et des comptables(227).

Un remède à cette situation aurait pu être une meilleure organisation des écoles régionales. Mais là encore, les chiffres laissent voir une grande faiblesse. A la fin de l'année scolaire 1924-1925, seules six écoles régionales fonctionnent dans la colonie. A la rentrée, en 1925, elles ne seront que neuf et finiront à huit au terme de l'année. Il y a là une instabilité qui permet d'affirmer que leur organisation est pour le moins précaire. Entre 1922 et 1924 par exemple, l'école régionale de Grand Bassam était classée urbaine avant de redevenir régionale. Leurs résultats sont loin d'être bons, comme le montre le tableau des résultats (voir page 192) (228).

La bonne marche d'un enseignement se mesure par la quantité des recrues et la qualité de l'enseignement donné. Autrement dit, par le volume et la qualité des "produits" qui sortent du système. L'enseignement ivoirien produit peu de diplômés. En 1927, seuls 52 élèves obtiennent le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires(229). A l'issue de l'examen de certificat d'études primaires supérieures, quatre candidats sur les cinq présentés obtiennent le fameux diplôme(230). Le concours d'admission à

227. *Ibid.*

228. *D'après le rapport d'ensemble annuel, 1924, A.N.F. Microfilms, 200 Mi 1705.*

229. *Décision du Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire p.i portant admission au CEPE, N°1217 E, 29 juillet 1927, A.N.C.I., 1694.*

230. *Décision du Lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire p.i portant admission au CEPS, n°103 DE, 29 juillet 1927, ANCI 1694*

l'E.P.S. de Bingerville, qui est en même temps l'examen du CEPE, permet à 43 élèves des écoles régionales d'accéder à cet établissement au titre de l'année 1927. Mais ce résultat, qui est finalement assez bon, ne doit pas faire oublier la piètre performance de l'EPS de Bingerville. En août 1927, on doit en effet constater que six élèves de la première année, 29 de la deuxième année et 18 de la dernière année redoublent leur classe (231).

231. *Décision du Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire p.i portant admission à l'école primaire supérieure de Bingerville n° 1234/E, août 1927, ANCI-1694.*

Résultat de l'examen subi par les élèves des écoles régionales de la Côte d'Ivoire pour l'admission à l'EPS de Bingerville 1924.

Ecoles	Cand. présentés	Cand. admis	% Admission
Abidjan	9	6	66,6 %
Gd-Bassam	4	4	100 %
Sassandra	7	1	14,2 %
Dimbokro	5	4	80 %
Bouaké	5	5	100 %
Korhogo	11	0	0 %
Séguéla	6	0	0 %
TOTAUX	47	20	42,5 %

SOURCE : Côte d'Ivoire - Rapport d'ensemble annuel 1924, ANF, Microfilms, 2G24 = 200Mi 1705

COMMENTAIRE DU TABLEAU :

D'abord, le nombre de candidats présentés est faible par rapport au nombre d'écoles régionales de la colonie.: en moyenne 6 candidats par école. C'est là une parfaite illustration de la sévère sélection qu'on opère au niveau des cours moyens. Il y a ensuite le faible taux d'admission : moins de la moitié des candidats (42,55 %). Nous sommes en 1924, c'est-à-dire à une époque où la psychose des "déclassés" gagne les esprits : les mailles se resserrent par conséquent. Enfin, il est à noter le fait que les écoles du Nord (Korhogo et Séguéla), qui ont pourtant présenté à elles seules 18 candidats (38,29 % de l'ensemble), se retrouvent avec un résultat nul. C'est là, sans doute, une conséquence de la distribution des bons maîtres (les maîtres européens) dans le territoire. Comme l'écrit B. DADIE, les instituteurs européens ou africains affectés dans la colonie "préfèrent servir au chef-lieu" (op.cit., p.67). Aux mains d'Africains précipitamment formés, ou de bénévoles sans connaissance pédagogique, les écoles du Nord souffrent plus que celles du Sud et du Centre de la pénurie de personnel.

Le bilan provisoire de l'enseignement ivoirien n'est pas des plus brillants, du moins jusqu'en 1930. Et cela ne doit pas surprendre outre mesure. En effet, il serait vain d'attendre mieux d'un système qui, tout en continuant d'exister, suscite de plus en plus de méfiance dans le rang de ceux qui l'ont créé. Les recherches entreprises pour la construction de cette thèse n'ont pas permis à l'auteur d'établir une liste complète des anciens de l'école coloniale. C'eût été la meilleure façon d'évaluer l'effort scolaire des autorités coloniales, ainsi que la capacité intellectuelle des africains ou au moins, de situer irréfutablement les responsabilités. A défaut de cela, il n'est pas inintéressant, semble-t-il, de suivre les traces d'un "produit-témoin" : HOUPHOUET-BOIGNY, personnage qu'on retrouvera fréquemment dans la suite de cet exposé.

3. Un produit témoin de l'école coloniale : Houphouët-Boigny

En 1925, F. HOUPHOUET BOIGNY arrive de Dakar. Il est médecin africain. En 1946 naît à Bamako le Rassemblement Démocratique Africain (R.D.A.). Le député HOUPHOUET BOIGNY en avait lancé l'idée à Paris. Il en est le président. Quatorze ans plus tard, il proclamera l'indépendance politique de la Côte d'Ivoire.

a) Origine et itinéraire scolaire

En octobre 1945, la campagne pour les élections à l'Assemblée Constituante française, donne l'occasion au candidat

HOUPHOUET BOIGNY d'évoquer un épisode douloureux de sa vie. Il aime la France à laquelle, déclare-t-il, il doit tout. Il aime aussi la Côte d'Ivoire, partie intégrante de l'empire français. S'il se présente aux élections, c'est dans le but de servir "la plus grande France, la France de 130 millions d'habitants, une et indivisible". Car il est héritier, et il se souvient de celui dont il est successeur traditionnel : Kouassi N'GO, assassiné en 1910 par un membre de sa propre tribu(232) pour son loyalisme à l'égard des premiers Français arrivés dans la région. Le candidat aura un mot d'admiration à la mémoire d'un homme qui, quoique descendant, comme lui-même, de "sanguinaires roitelets nègres", n'avait pas hésité à tendre la main aux colonisateurs.

Mon oncle, déclare-t-il, est mort bravement au service de la France. Il a le même sang utérin qui coule dans mes veines. Bon sang ne peut mentir(233).

Enfant, on le disait né sous le signe de devins-guérisseurs : DIA. La mort de son oncle fit de lui, à cinq ans (1910), un chef traditionnel. Il devait aller à l'école française, pour deux raisons principales. D'abord, il est neveu de Kouassi N'GO

232. La tribu Akoué, qui est un sous-groupe Akan issu de la dislocation (vers 1750) du royaume de Koumassi. Au sujet de cet assassinat, HOUPHOUET-BOIGNY dira en 1950 : "Je vous dirai que j'ai perdu mon oncle dans cette collaboration avec les métropolitains. Vous trouverez à Yamoussoukro une pyramide que l'Administration a fait élever à la mémoire de KOUASSI N'GO, Chef des Akoué, fidèle serviteur de la France". Rapport n°11348 sur les incidents survenus en Côte d'Ivoire, dit Rapport DAMAS. Annexes (dépositions), T1, P. 11.

233. Programme électoral du candidat HOUPHOUET-BOIGNY en octobre 1945, Revue de la Fondation HOUPHOUET-BOIGNY, n°2, 25 août 1977, annexe, P. 153.

qui avait été leur allié, celui à qui ils doivent la soumission des Akoué et la tranquillité dans leur domination ; ensuite, parce que le jeune DIA est le futur chef des Akoué, dont l'éducation représente un placement sûr pour l'avenir. En 1911, il doit fréquenter l'école du poste français de Bonzi, établissement qu'il quittera pour celui de Yamoussoukro où la subdivision militaire vient d'être transférée. En 1915, il est directement admis au groupe scolaire central de Bingerville. Certaines biographies indiquent que, transgressant toutes les règles qui le préparaient à son futur rôle de chef traditionnel, il s'est converti au christianisme. De fait, raconte M. Mamadou COULIBALY (234)

Le jeune DIA n'avait jamais prêté foi au mystère dont on entourait les pratiques d'initiation; par ailleurs, il était traumatisé par celles qui avaient lieu à l'occasion des funérailles princières. Aussi bien, il avait juré dès ces temps là de racheter par une vie de charité tous les excès ancestraux contraires à sa conscience. (235).

Si le jeune DIA ne cache pas son admiration pour certaines valeurs attachées à la civilisation des colonisateurs, accepte-t-il sans réaction les méthodes pédagogiques ouvertement

234. Ancien élève de l'Ecole primaire supérieure de Bingerville (1923-1925) et de l'Ecole Normale William-Ponty de Gorée (1925-1928), il a exercé la fonction d'instituteur. Militant R.D.A. et grand ami de M. HOUPHOUËT-BOIGNY, il est aujourd'hui président du Conseil économique et social.

235. Mamadou COULIBALY, Houphouët-Boigny au service de ses frères, Ouvrage réalisé sous l'égide du P.D.C.I.-R.D.A. et dont la première partie a été mise en musique par l'Orchestre National de la Côte d'Ivoire, et reprise en 1977 dans le n° 1 de la Revue de la Fondation HOUPHOUËT-BOIGNY, P. 11-12.

inhibitrices qu'ils employaient dans les écoles ? Paul-Henri SIRIEY rapporte dans son ouvrage consacré à "l'homme de la paix", une anecdote permettant de croire qu'il n'en est rien :

A la maîtresse qui lui demandait pourquoi il refusait de chanter un certain couplet : "La France est venue briser nos liens lorsque nous vendions les nôtres comme des bêtes de somme", écrit-il, le jeune garçon avait répondu tout à crac : "Parce que ce n'est pas vrai !" (236).

Dans un ouvrage biographique réalisé sous l'égide du secrétariat d'Etat chargé des Affaires Culturelles de la Côte d'Ivoire, on rapporte un autre fait par lequel l'élève DIA s'est confirmé dans un rôle qu'on ne pouvait lui soupçonner à son âge. Contre l'avis de l'administrateur de Bassam, il avait exigé et obtenu que les élèves-médecins affectés à Dakar, voyagent en troisième classe, comme leurs camarades Dahoméens. Et les auteurs d'écrire :

Dans notre Côte d'Ivoire d'aujourd'hui (...), cette action peut paraître anodine et sans aucune signification. Mais dans l'Afrique des années 22 où le Noir n'était rien, ce que venait de faire le jeune DIA, ce n'était pas du courage, de la bravure, mais de la hardiesse, de la témérité. Elle ne devait pas être la dernière, mais la première d'une longue série (237).

236. Paul-Henri SIRIEY, Félix HOUPHOUET-BOIGNY, l'homme de la paix, Paris Seghers, 1975. P. 19.

237. Le président HOUPHOUET-BOIGNY et la Nation ivoirienne, ouvrage biographique réalisé sous l'égide du Secrétariat d'Etat chargé des Affaires Culturelles de la Côte d'Ivoire (actuellement ministère des Affaires Culturelles), Nouvelles Editions Africaines (NEA), 1975, P. 20-21.

b) La vie professionnelle.

Métropole à la fois politique et intellectuelle, le Sénégal, dit-on dans les milieux coloniaux, faisait des révolutionnaires. Revenu en Côte d'Ivoire en 1925, le médecin Félix Houphouët Dia doit porter un dossard dangereux à l'époque : comme tous ceux qui, les études achevées, ont regagné leur patrie, on le dit contaminé par "l'esprit sénégalais".

Ce qu'on appelait ainsi, écrit Joseph ANOMA, c'était la réaction qui prenait corps dans l'élite sénégalaise contre les injustices les plus flagrantes de l'administration coloniale . C'était aussi ce qu'on appelait à l'époque le "diagnisme", du nom du premier député africain Blaise Diagne, mais qui n'était, en fait, qu'une théorie d'assimilation et de revendication pour l'application des droits, reconnus par la loi française, aux quatre communes du Sénégal. Pourtant, parce qu'il bousculait les préjugés des colons, il faisait figure, à cette époque, de théorie révolutionnaire qui enthousiasmait les jeunes que nous étions, alors. En revanche, elle inquiétait l'administration coloniale (238).

Cette inquiétude n'est pas sans raison si l'on se réfère à la vie professionnelle de celui qui deviendra très tôt le leader politique le plus habile et le plus écouté de la colonie. Affecté

238. Joseph ANOMA, "le combat du syndicat agricole africain",
Revue de la Fondation HOUPHOUËT-BOIGNY, n° 1 juillet 1977,
p. 17.

en qualité de médecin auxiliaire à l'hôpital central d'Abidjan, il ne tarde pas à remarquer que les autorités médicales coloniales cultivent la division parmi les auxiliaires africains. A ses yeux, une telle pratique est de nature à maintenir ces derniers dans l'ignorance de leurs droits et, au contraire, à conforter les colonisateurs dans leur sentiment de supériorité vis-à-vis des intellectuels noirs. Par conséquent, il organise rapidement une amicale des médecins auxiliaires, aides-médecins et infirmiers, structure dont le rôle principal sera de reconcilier "les frères divisés".

Cette action est regardée par les Français comme une manifestation dangereusement précoce de "la mentalité sénégalaise" du jeune médecin. Celui-ci sera muté à Guiglo, poste militaire situé dans l'Ouest de la colonie. Ils espéraient ainsi baillonner définitivement "le révolutionnaire médecin auxiliaire". L'opération n'est certes pas sans une apparente efficacité. Mais la riche région forestière de Guiglo permettra au médecin de se faire, aussi, planteur : il y créera sa première caféière. Quelques mois avant la proclamation de l'indépendance de la Côte d'Ivoire, il aura un mot chaleureux pour cette ville qui fit de lui le plus grand planteur africain du territoire et, en grande partie pour cela, le premier président du Syndicat Agricole Africain :

C'est ici, déclarait-il, que, jeune médecin en 1926, j'ai appris à vivre, à lutter, à espérer, Guiglo où je suis "entré à une grande école, à l'école de la vie (...); Guiglo qui m'a rendu au centuple le peu de dévouement que je lui ai prodigué (239).

239. Discours prononcé à Guiglo à l'occasion d'une tournée dans cette ville en février 1960, discours reproduit dans l'ancêtre de *Fraternité-Matin*, *Abidjan-Matin*, numéro du 12 février 1960.



FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY :

Groupe Scolaire Central de Bingerville (1916-1918), William-Ponty et Ecole de Médecine de Dakar (1918-1925) membre fondateur du Syndicat Agricole Africain (1944), du PDCI (1946), inspirateur du RDA (1946).

(Cliché CRDA - Paris).

Si le médecin est devenu planteur à Guiglo, c'est à Abengourou, où il est muté en 1928, que le planteur se révolte contre l'Administration. Dans une région où la culture du café et du cacao prospère plus que partout ailleurs, il ne tarde pas à s'affronter aux traitants malhonnêtes agissant sous la protection complice de l'administration coloniale. Pour la première fois, il publie un article dans le journal socialiste Le Trait d'Union sous le titre vengeur : "On nous a volés". Nous en lisons quelques extraits :

Nous nous sommes créé d'importantes plantations dont les produits doivent assurer notre bien-être. Pour justifier leurs spéculations, certaines personnes affirment cyniquement que nous avons peu de besoins à satisfaire. Si les conditions dans lesquelles nous vivions il y a vingt ans sont jugées satisfaisantes, la France n'aura pas sa raison d'être dans cette colonie. Or si nous avons la paix, nous n'avons pas encore le bien-être. Nous avons des maisons à construire pour remplacer les taudis, nos femmes et nos enfants à habiller, à nourrir d'un aliment de plus en plus riche, nos enfants à élever. Nous n'avons d'autres ressources que le produit de nos plantations (...). Diminuer nos pouvoirs d'achat c'est porter également un grave préjudice au commerce. Or depuis dix ans, une bonne partie de nos revenus est détournée par des agents malhonnêtes qui fraternisent avec des traitants dont la plupart, vieux employés licenciés, n'ont pour tout capital que l'amitié, la complaisance de leurs anciens camarades (240).

240. F. HOUPHOUET-BOIGNY. "on nous a volés", Trait d'Union, n° 39, 22 décembre 1932.

En mai 1950, à la suite des "incidents survenus en Côte d'Ivoire", le député R.D.A. devra déposer à Paris, devant une commission d'enquête parlementaire. Ce sera pour lui, occasion de rendre publique l'idée qu'il se fait de la colonie de Côte d'Ivoire :

Notre territoire, déclarait-il, est le plus jeune des territoires de l'A.O.F. et, aujourd'hui, nous pouvons dire qu'au point de vue économique et même au point de vue social c'est presque la synthèse de tous les autres territoires (241). Quand je dis que la Côte d'Ivoire, au point de vue économique, est la synthèse des autres territoires, c'est qu'elle produit en effet, indépendamment de l'arachide du Sénégal, de l'huile de palme du Dahomey, du cacao du Togo, de la banane de la Guinée du cacao, du café, du kola, et fournit beaucoup de bois (242).

Il y a là, manifestement, une certaine idée économique que se fait le député- planteur. Cette idée naquit en lui en 1926 à Guiglo quand, médecin dans une masse colonisée très pauvre, il se fit aussi planteur parmi des intellectuels regardés à l'époque comme des gens assez riches.

Il n'y a d'ailleurs pas lieu de dissocier cette conversion spectaculaire de ce qu'il apparaît comme l'une de ses conséquences logiques : la lutte pour une juste rémunération du travail des planteurs dont, dorénavant, il fait partie, indépendamment d'un

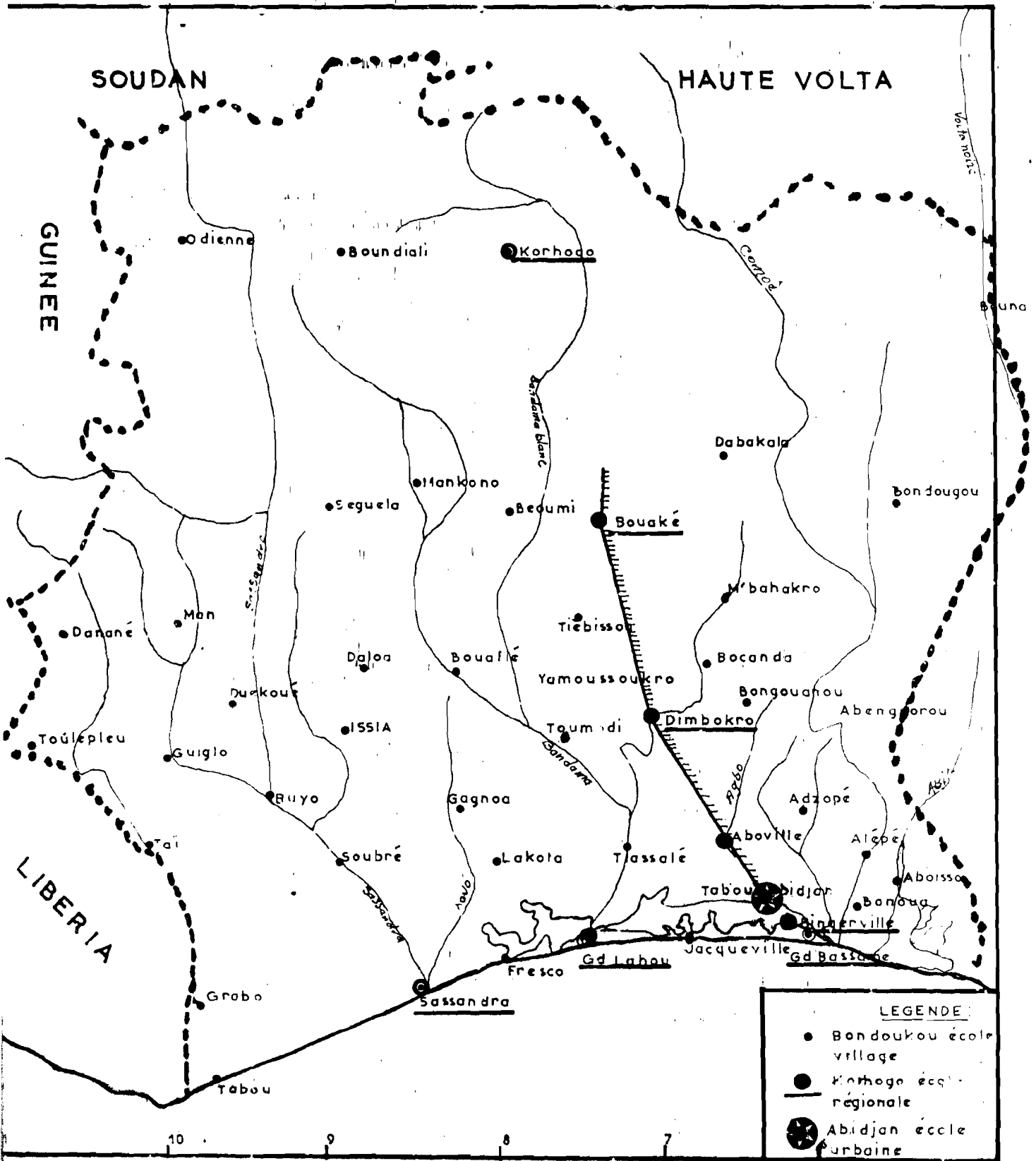
241. Souligné par nous.

242. Déposition de M. HOUQUET-BOIGNY devant la Commission parlementaire sur les incidents survenus en Côte d'Ivoire, 31 Mai 1950. Rapport N° 11343 dit Rapport DAMAS, T.1, Annexes (dépositions), P. 2

rôle public dont, à cette époque, il n'a certainement pas une idée claire. Les choses auraient pu durablement en rester à ce stade si, dans un esprit de discernement et de l'intérêt bien compris, les Français avaient eu le sens du partage. Mais à l'offre de collaboration faite par les planteurs africains, les Français ont opposé le refus et la duplicité. Aussi, M. Houphouët-Boigny et ses amis seront amenés à mettre sur pied leur propre moyen de défense : le Syndicat Agricole Africain, dont les membres fondateurs seront des anciens de l'école coloniale (243).

243. Les membres fondateurs de ce syndicat, que M. Mamadou COULIBALY appelle "les sept Sages", sont : Félix HOUPHOUËT-BOIGNY
Joseph ANOMA
Amadou Lamine TOURE
Georges KASSI
Kouamé N'GUESSAN
Djibril DIABY

Côte D'Ivoire Carte scolaire Année 1924



Source: Rapport politique d'ensemble 1924
 Archive nationale rue des Francs-Bourgeois, Paris
 2G24= 200 Mi 1705-

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Si les aventures françaises d'ANIABA, de BANGA et de NATOU ne sont que de simples tentatives d'éducation de princes, de la part de la France, en vue d'en faire de futurs souverains côtiers soumis et dévoués, l'organisation d'un enseignement dans un territoire déjà conquis vise des objectifs plus immédiats. L'exploitation économique, qui motive en grande partie l'action coloniale, nécessite une masse de collaborateurs autochtones dotés de connaissances élémentaires dans tous les domaines de la vie quotidienne. L'enseignement permet de former ces collaborateurs qui suppléent, en outre, à l'insuffisance de la population expatriée, insuffisance due, pour la Côte d'Ivoire du moins, à la crainte du complexe pathogène.

On peut donc s'expliquer la fréquence des mesures réglementant cet enseignement. Si l'arrêté d'organisation locale de 1911 mettait l'accent sur la nécessité de "civiliser" et préconisait de nombreuses mesures tendant à attirer les enfants dans les écoles, c'était parce que l'administration et les intérêts privés avaient un énorme besoin en personnel. L'organisation générale de 1918 a d'ailleurs exprimé les mêmes préoccupations après le coup d'arrêt de la guerre, tout en insistant sur la dette morale des Français envers les indigènes. Pour le sang versé au nom de la France, la récompense devait être une relative diversification des formations et un relèvement tout aussi relatif du niveau des connaissances. Mais on l'a déjà vu : cet effort, en fait, faisait partie d'un ensemble de démarches tendant à relever l'économie coloniale des ruines issues de la

période armée.

La réglementation générale de 1924 a cependant mis fin, partiellement du moins, à cet effort. Celui-ci ne pouvait plus être soutenu par les autorités administratives : il y allait de l'avenir même du régime colonial. Si l'organisation d'un enseignement s'était imposée dès le début de la conquête, c'était que cet enseignement apparaissait pour le fait colonial dans son ensemble comme "la meilleure des choses". Il était l'un des instruments - le principal moyen - de conditionnement des esprits et en même temps de la mise au travail des hommes. Pouvait-on, dans ces conditions, ne pas suivre l'évolution et les résultats ? L'organisation générale de 1924, en décrivant les risques d'une formation qui ne serait pas suivie d'emploi, a permis aux responsables administratifs d'éviter de se faire déborder, de façon précoce, par les produits de l'enseignement.

Le souci de préserver le régime, qui était au centre des principes de 1924, sera également la base idéologique des principes d'éducation populaire et rurale. La seconde partie de cet exposé tentera d'analyser cet aspect de la question.

CHAPITRE QUATRIEME : L'ERE DE L'ENSEIGNEMENT POPULAIRE
ET RURAL (1931 - 1941)

POSITION DU PROBLEME

La période 1924-1930 s'est caractérisée chez les Français par une prise de conscience manifeste du danger que pouvait représenter l'organisation d'un enseignement dans les colonies. Mais l'école était pour l'administration, un mal nécessaire. Par conséquent, il était hors de question d'y mettre fin de façon brutale

Confrontée à cette espèce de dilemme tragique, elle finira par opter pour une voie médiane. A savoir, maintenir l'effort de formation de collaborateurs soumis et dévoués, de préférence en nombre restreint, et organiser l'encadrement du plus grand nombre. Ce dernier principe, dont l'application absorbera l'essentiel des efforts des autorités de Bingerville dès 1931, est destiné à assouvir la soif d'instruction de la masse tout en la maintenant dans l'ignorance par un enseignement élémentaire judicieusement dilué, limité aux rudiments de la langue française.

Rien de vraiment sérieux, pourtant, ne permet d'estimer qu'à cette époque, le régime colonial était menacé dans son existence. "L'esprit sénégalais" représentait certes une réalité parmi le petit nombre de privilégiés, sortis du sérail sénégalais et, il faut le reconnaître, souvent fiers de leur condition. Mais toute réflexion faite, ils n'étaient que des collaborateurs. Et

ceux d'entre eux qui supportaient mal les excès de la colonisation, comme HOUPHOUET-BOIGNY, ne poussaient guère leur réaction au-delà de la désobéissance professionnelle et de la création de quelques associations locales.

Tout cela ne devrait pas représenter une source sérieuse d'inquiétude sur le moment. Au-delà, seul l'horizon semblait s'assombrir, sans qu'il fût possible de déterminer si le lendemain serait ensoleillé ou morose. Hormis la progression du nombre de diplômés dont elles redoutaient les conséquences et sur laquelle elles ont prises, les autorités coloniales ne pouvaient que se livrer à de vagues suppositions sur l'avenir de l'entreprise. Leur drame donc, se traduisait en termes d'incertitude. C'est pourquoi, sans mettre définitivement fin à l'enseignement, et sans que celui-ci change fondamentalement d'objectifs, elles décidèrent de lui prescrire d'autres principes et d'autres méthodes.

I - Les nouveaux thèmes du discours sur l'enseignement colonial

Les idées développées sur l'enseignement colonial revêtent, depuis 1924, un caractère évolutif.

1. Prologue : la révision des principes de 1924

Un premier stade de cette évolution sera la remise en cause des principes généraux de 1924, sur un triple plan :

a) Au coeur du débat : le choix d'un objectif

L'encadrement des indigènes doit dépasser le simple cadre de l'enseignement. Il faut désormais les éduquer. Ce n'est pas une affaire de pédagogie, d'horaire : une simple approche technique. Il est souhaitable que ce soit une action globale fondée sur des considérations politiques et économiques. On s'aperçoit alors que l'organisation de 1924 ne correspond plus à ce qu'on attend de l'école.

A l'occasion de l'Exposition coloniale internationale, le gouverneur général Jules BREVIE critique "l'enseignement individuel de qualité". Celui-ci ne devrait plus exister dans les colonies. Au contraire, "il faut de plus en plus songer à l'enseignement collectif, à l'éducation massive des peuples de l'A.O.F. Cette école indigène, c'est l'école rurale affranchie des programmes ambitieux et scolaires, c'est une ferme et un atelier, un dispensaire et un champ d'expérience (...) Pour que l'indigène aille à l'école, il faut que l'école aille à l'indigène"(1).

C'est donc d'éducation, et non d'école au sens pédagogique du terme, qu'il faut désormais parler. En effet, déclarera le même gouvernement BREVIE devant le Conseil du Gouvernement en 1931, "l'éducation indigène dépasse et déborde le cadre de l'école. Elle se prolonge par l'apprentissage économique, par l'entraînement au travail, par l'adaptation, sous la direction de l'autorité

1. "L'orientation actuelle de l'enseignement", discours prononcé par le Gouverneur Général BREVIE à l'exposition coloniale internationale d'Anvers, 1930, ANSOM, Agence FOM, Carton 385, dossier XII, sous-dossier 2 b.

d'une vie sociale transformée. C'est dire que l'école n'est pas une fin en soi ; elle prépare l'avenir, elle ouvre les voies à l'action du médecin, de l'ingénieur, de l'agronome, de l'administrateur enfin à qui appartient la tâche de grouper en faisceau unique les efforts de tous" (2).

Une telle vision de l'école est suffisamment large pour laisser deviner le rôle que Dakar entend désormais faire jouer au domaine de l'enseignement. L'exposition coloniale internationale qui se tient en 1931 à Vincennes (Paris) n'en dit que trop long sur les intentions nourries dans les capitales des grands pays coloniaux. Cette grandiose manifestation invite, sous des dehors folkloriques et résolument baroques, à une tâche à la fois difficile et nécessaire : adapter, après plus d'un siècle d'expérience scolaire dans certaines colonies comme le Sénégal et plusieurs décennies dans d'autres comme la Côte d'Ivoire, l'enseignement aux réalités des différents territoires. En d'autres termes, l'Europe colonialiste entend pratiquer désormais, une colonisation programmée et dirigée, où l'enseignement aussi bien que l'économie ne paraissent plus comme deux domaines étrangers l'un à l'autre. Car, dit le gouverneur BREVIE "l'école engage notre politique toute entière, et pour tout dire, notre

2. Extrait du discours prononcé par le Gouverneur Général BREVIE à l'ouverture du Conseil du Gouvernement, 14 décembre 1931, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 77, Octobre-Décembre 1931, p. 4.

philosophie coloniale"(3). Mais de quelle philosophie s'agit-il ?

On l'a déjà écrit dans cet exposé même : l'homme qui colonise, c'est fondamentalement, l'homme qui exploite la colonie. L'école ne doit pas exister en dehors de l'effort colonial dans son ensemble. Un seul moyen permet d'éviter qu'elle joue contre ses promoteurs et, finalement, contre elle-même, un peu comme le crocodile qui, selon les anciens, fait des buttes tout en les détruisant avec sa queue : en faire un instrument d'éducation globale.

En janvier 1931, le gouverneur BREVIE va plus loin dans sa définition de l'enseignement massif et de l'école indigène :

Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre oeuvre d'éducation une double tâche (4) ; il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement instruite et rigoureusement choisie(4) ; il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie (4)... En ce pays, la colonisation, qui doit être dès l'abord une oeuvre

3. Id. Ibid

4. Soulignés par nous.

indigène, exige l'éducation. Au point de vue politique il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions de les rattacher à leur place, à la vie française. Au point de vue social, il s'agit de faire évoluer la société indigène dans son cadre, de la dégager, sans heurt et sans trouble, de ses traditions trop tyranniques. Au point de vue économique enfin, il s'agit de préparer les producteurs et les consommateurs de demain (5).

Il ne faut pas se méprendre sur le sens et le rôle de l'"élite" telle qu'elle apparaît dans les textes officiels et la littérature colonialiste de l'époque. L'élite indigène, c'est ici d'abord, le produit exemplaire de l'enseignement colonial ; autrement dit, l'ensemble de ceux qui, par leur bonne conduite et leurs qualités intellectuelles, réussissent à passer à travers les mailles du filet scolaire et à accéder à des emplois intéressants. Mais qu'on ne s'y trompe pas : cette élite n'est pas forcément d'un haut niveau intellectuel parce que les autorités veulent que les éléments qui la composent soient d'une intelligence inférieure à celle des Blancs.

En fait de justification des mesures scolaires discriminatoires, Albert SARRAUT conseillera la patience à ceux des Africains qui attendent que les portes de l'université s'ouvrent enfin :

5. "Enseignement massif et école indigène", par le Gouverneur Général BREVIE, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 74, Janvier-Mars 1932, P. 3

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, écrit-il, il convient de ne le diffuser qu'avec une sage clairvoyance(...) Ici, plus que partout ailleurs, il importe de ne progresser qu'avec prudence et de ne pas brûler les étapes (...) De même, l'enseignement supérieur suppose, avec une hérédité préparatoire, un équilibre des facultés réceptives, un jugement dont seule une faible minorité de nos sujets et protégés est encore capable (...) D'ores et déjà, je formule nettement mon opinion : le chemin qui conduit aux universités et aux grandes écoles doit être ouvert seulement à ceux qui risquent le moins de trébucher et d'y chuter ; l'enseignement supérieur ne doit être distribué qu'à ceux qui sont en mesure de le recevoir et de l'absorber ; on n'accède aux cimes qu'avec un coeur bien accroché (6).

L'auteur du livre parle au présent, et de ce présent. La Côte d'Ivoire est exclue : elle n'est qu'au stade primaire.

De fait, le ministre des colonies avait déjà, depuis 1929, précisé son opinion sur l'exploitation des colonies. Selon lui la France expansionniste doit compenser les pertes subies ailleurs par l'exploitation de son empire colonial. Si la France soigne et instruit ses indigènes, elle le fait dans un but essentiellement utilitaire.

6. Albert SARRAUT, Grandeur et servitude coloniales, Paris, Sagittaire, 1931, pp. 152 et 153.

L'instruction, en effet, a d'abord pour résultat d'améliorer largement la valeur de la production coloniale en multipliant dans la foule des travailleurs indigènes, la qualité des intelligences et le nombre des capacités ; elle doit, en outre, parmi la masse laborieuse, dégager et dresser les élites de collaborateurs qui, comme agents techniques contre-maîtres, surveillants employés ou commis de direction, suppléeront à l'insuffisance numérique des Européens et satisferont à la demande croissante des entreprises agricoles, industrielles ou commerciales de colonisation (7).

La survie du régime colonial, ce sont les colonisés eux-mêmes. Mais cette logique a un prix : préparer les colonisés à aider à l'exploitation de leurs propres territoires. L'enseignement ne peut seul jouer ce rôle délicat. L'école doit éduquer.

b) Une première démarche : décentraliser

L'éducation des indigènes suppose en effet qu'une importante condition est réalisée : la décentralisation. L'organisation de 1924 l'avait proclamée à trois niveaux : administratif

7. Les éléments d'un colonialisme "libéral", dossier sur fiche y reproduisant un chapitre de l'ouvrage d'Albert SARRAUT : la mise en valeur des colonies françaises, Paris, Payot, 1923, documents d'histoire vivante de l'antiquité à nos jours, par les Editions Sociales.

financier et pédagogique. C'était une question d'ordre pratique, pour en venir à bout à une équation simple en apparence, mais complexe sur le terrain de la pratique : établir un sage équilibre entre les emplois disponibles et la production de diplômés. L'expérience qui a suivi la réglementation de 1924 a montré que ces principes n'ont pas donné les résultats qu'on entendait. La course aux diplômes n'a pu être arrêtée. Les écoles régionales qui sont les antichambres de l'Ecole Primaire Supérieure, sont restées des établissements de sélection. Leur organisation manque de souplesse, respectant un schéma unique et rigide proposé par Dakar.

Dans ces conditions, elles n'ont pu s'empêcher de préparer des candidats et de distribuer des diplômes comme par le passé : toutes choses indésirables au regard des réalités quotidiennes sur le terrain de l'emploi et, d'une façon générale, sur le plan social. Par une circulaire en date du 28 janvier 1931, le gouverneur général BREVIE explique à tous les gouverneurs de colonies ce que doit être, désormais, "l'enseignement dans la masse indigène" (8). Deux autres textes affineront la nouvelle doctrine : les circulaires du 20 janvier 1932 et du 8 avril 1933 sur l'enseignement populaire (9).

8. *Circulaire du Gouverneur Général BREVIE au sujet de l'enseignement dans la masse indigène, N° 45/E, 28 janvier 1931, ANSOM, Agence FOM, carton 859, dossier 2331.*

9. *Pour le 20 Janvier 1932, il s'agit du N° 30/E, ANSOM, Agence FOM; carton 859, dossier 2331.
Pour le 8 Avril 1933, c'est la circulaire n° 107/E, ANCI, 1658.*

L'idée d'une orientation de l'enseignement dans un sens populaire et rural fait son chemin depuis 1931. Certaines colonies de l'A.O.F., dont la Côte d'Ivoire, sont déjà franchement engagées dans la nouvelle voie proposée par Dakar. Ce travail ambitionne de montrer, plus loin, que le choix des "cobayes" n'est pas délibéré, et que les conséquences en seront irréversibles. Cependant, c'est en 1953 que véritablement, les autorités coloniales s'emploient à critiquer les principes élaborés le 1er mai 1924.

Dakar considère en effet, que, quelque minutieux que puisse être un code déjà vieux de près de dix ans, il ne saurait correspondre aux nécessités de l'heure. Dans la capitale de l'A.O.F., on croit qu'il n'est pas nécessaire de détruire systématiquement une réglementation "qui a exprimé d'une façon satisfaisante les tendances et les besoins de l'époque. Qu'un tel appareil législatif comporte des lacunes, qu'il aboutisse parfois à des erreurs d'orientation et d'exécution, qu'il soit dépassé par les faits nouveaux et par le propre mouvement qu'il a déterminé, le fait est tout à fait normal". Cependant, il y a nécessité d'élaborer de nouveaux principes sans lesquels "la direction de la société indigène risquerait ainsi de nous échapper". d'Autant que, toute analyse faite, "l'instruction donnée et reçue détermine des forces sociales qu'on n'a pas mesurées". Il faut en effet se convaincre qu'"en réalité, l'enseignement est d'abord affaire de politique indigène et de politique Française" (10).

10. *Rapport sur le Conseil Supérieur de l'Enseignement*, n° 2491/E, 6 décembre 1933. ANCI, 1658.

Les conséquences de la réglementation de 1924 s'articulent autour de deux points : tendance prononcée de l'enseignement en tant qu'ensemble de techniques strictement pédagogiques et à une sélection plus apparente que réelle, au détriment de l'éducation ; échec sur la question de la décentralisation administrative, financière et pédagogique : toutes choses à revoir parce que ne permettant pas à l'école d'agir en profondeur avec la souplesse convenable sur le milieu social indigène. En 1933, le Conseil Supérieur de l'Enseignement propose entre autres changements, la "distinction fondamentale entre deux types d'enseignement : enseignement de premier degré populaire et primaire ; enseignement de deuxième degré, de culture générale, technique et professionnelle.

"Populaire" : c'est là, et seulement là, que réside l'innovation. En effet, il préconise la "décentralisation" et l'"assouplissement des réglementations pédagogiques pour l'enseignement du premier degré"(11). Mais ce principe, qui revient en quelque sorte à la mode, n'a jamais été absent dans les textes réglementaires. C'est au niveau de l'application que se situe la différence entre le rêve et la réalité : l'utilisation pédagogique des langues locales dans les écoles populaires et rurales, pourtant proclamée par le nouveau principe, ne sera jamais respectée. Seul le principe de la sélection renforcée fera l'objet d'une application stricte, quelquefois au-delà des prescriptions autoritaires.

11. Procès-verbal du Conseil Supérieur de l'Enseignement, session du 12 décembre 1933, document signé par BOISSON (Président), CHARTON (Vice-Président) et GAUMON (Secrétaire). ANCI, 1658.

c) Une seconde démarche : décrire les vices de l'ancien système

Dans un rapport sur le Conseil Supérieur de l'Enseignement en décembre 1933, l'Inspecteur Général de l'Enseignement de l'A.O.F. écrit au sujet de la surproduction des diplômés :

Considérons le bataillon des élus dans sa marche triomphante ; à chaque étape, il laisse sur la route ceux dont on a surestimé les forces. Le souci de la sélection prime sur celui de l'éducation de la masse (12).

Il faut reconnaître à cette représentation imagée et à l'affirmation qui la suit, une bonne part de vérité. Depuis sa création, l'école africaine est placée au service de la colonisation. Cet exposé a déjà suffisamment insisté sur cet aspect du sujet. La structure générale de l'enseignement reflète la volonté des autorités de rendre l'école immédiatement productive. Entre plusieurs mesures susceptibles de susciter l'enthousiasme chez les indigènes, la distribution généreuse de diplômes a été considérée pendant de longues années comme la meilleure. En Côte d'Ivoire, on a du mal à croire qu'à chaque étape correspond un parchemin (13). Il en est de même à quelques nuances près, de toutes les colonies de l'A.O.F.

12. Rapport sur le Conseil Supérieur de l'Enseignement, par l'inspecteur général de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 2.491/E, 6 décembre 1933, ANCI. 1658.

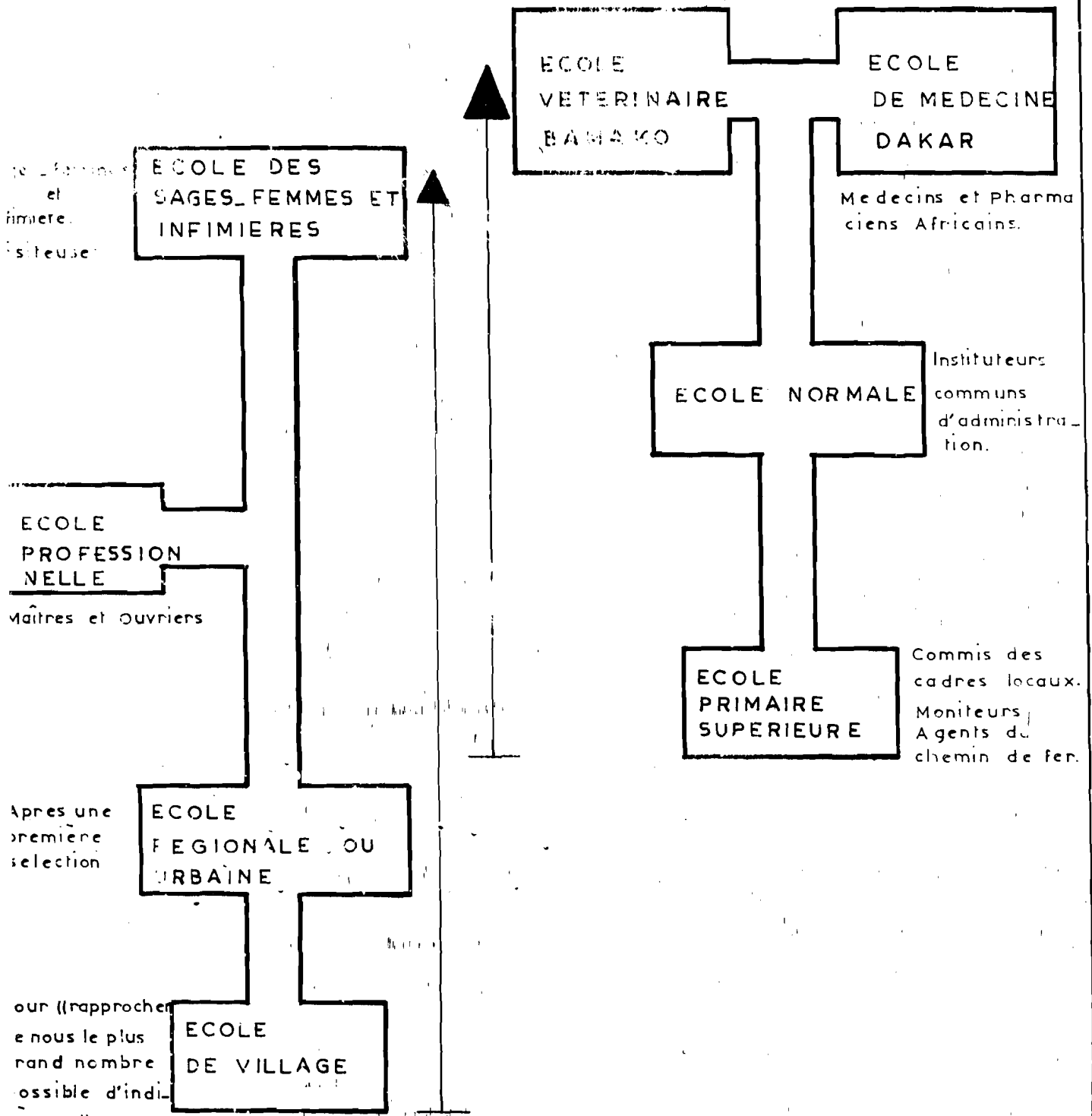
13. Sur cette question de diplômes, se reporter au chapitre deuxième, conclusion.

Le schéma de l'organisation de l'enseignement public au niveau de la fédération illustre parfaitement la description faite ci-dessus par l'inspecteur général de l'enseignement de l'A.O.F. Au pied de ce que nous appelons "arbres scolaires"(14) se trouvent les écoles de village. Les élèves y sont accueillis en grand nombre. A la fin de la première année ou dans certains cas des deux premières années, une première sélection conduit les plus méritants au cours élémentaire. Puis deux ans après, une seconde sélection s'opère en vue de pourvoir les écoles régionales, où deux autres années auront été nécessaires pour qu'il soit décidé de leur sort. Une partie des effectifs sera dirigée vers des écoles professionnelles pour devenir rapidement productive (maîtres ouvriers) ; une autre, composée de jeunes filles, sera conduite à l'école des sages-femmes et infirmières visiteuses ; les plus méritants de la promotion auront le privilège d'accéder à la fameuse Ecole Primaire Supérieure pour devenir des commis des cadres locaux, des instituteurs du cadre local, des agents de l'administration et du chemin de fer ; une minorité particulièrement brillante finira dans les écoles fédérales : Ecole Normale (instituteurs du cadre commun), Ecole de Médecine de Dakar (médecins et pharmaciens africains), Ecole Vétérinaire de Bamako (médecins vétérinaires), Ecoles des Pupilles Mécaniciens de la Marine (ouvriers marins).

14. Voir schéma : "arbres scolaires - enseignement public". Construit par nous.

ARBRES SCOLAIRES

ENSEIGNEMENT PUBLIC (1)



(1) - Schema commun à toute l'A.O.F.

d) Une troisième démarche : renforcer la sélection

Un tel système obéissait aux exigences de la colonisation et répondait effectivement à l'attente de ceux qui l'ont inventé. Mais à mesure que les années passent et que les certitudes les plus coriaces s'effritent, les critiques prennent officiellement et ouvertement le pas sur les louanges. L'inspecteur général de l'enseignement reconnaîtra, ainsi, que "donner à l'éducation le but essentiel de former des cadres indigènes surtout subalternes est une attitude qui ne va pas sans danger et sans inconvénients"(15). L'expérience a déjà prouvé dans maints pays coloniaux que de tels dangers sont réels, et que les conséquences du système représentent une grande menace contre les intérêts coloniaux. Ces menaces ont toutes des noms d'épouvantail et l'inspecteur les cite :

surproduction des candidats aux emplois, création d'une mentalité bureaucratique qui fait de l'enseignement une recette et non une culture : constitution de demi-élites ou de fausses élites demi ou mal instruites (16).

Partie des Etats-Unis d'Amérique en 1929, la crise secoue l'Europe et ses excroissances coloniales, aggravant partout,

15. *Rapport sur le Conseil Supérieur de l'Enseignement n° 2.491/E, 6 décembre 1933, ANCI, 1658.*

16. *Id., ANCI, 1658.*

mais certainement ici plus que là, une situation déjà préoccupante. Les chiffres parlent d'eux-mêmes et inquiètent les autorités scolaires coloniales :

Pour 50 000 élèves (au niveau de toute l'Afrique Occidentale Française), écrit l'Inspecteur Général de l'Enseignement, nous avons 4.000 élèves de cours moyen, plus ou moins candidats à des fonctions publiques et privées (17).

Puisque les structures d'accueil ne peuvent offrir que 300 à 400 emplois divers, seuls 7,5 à 10 % des demandeurs d'emploi pourront être satisfaits. Le malaise se traduit d'autre part en termes de tendance et cela est autrement dangereux. Non seulement, la vague de chômage ne peut être stabilisée dans le moment mais aussi surtout, la tendance est à l'aggravation, puisque l'offre augmente en même temps que se réduisent et se limitent les débouchés.

L'écart, écrit à ce sujet le gouverneur Jules BREVIE, devient de plus en plus grand entre les effectifs accrus des cours moyens et le nombre de places à pourvoir soit dans les emplois publics soit dans la vie économique. Ce déséquilibre risque de grandir encore à mesure que

17. *Ibid.*

s'affirme le relèvement du niveau des études. Si nous n'y prenons garde, c'est à l'école régionale que nous risquons le plus de fabriquer des "déracinés" incapables de prendre place parmi les cadres indigènes. La plupart des jeunes gens éliminés par la course scolaire forme une masse flottante de candidats éventuels et importuns à de menus emplois. Aigris par des déceptions précoces ils sont incapables de se réadapter à leur milieu d'origine et par conséquent inaptes à répandre autour d'eux les bienfaits d'une éducation nouvelle(18).

Le mal est apparemment énorme, et le diagnostic précis. Il reste cependant à en proposer un traitement qui soit approprié à l'état réel du malade et à l'évolution de la maladie. Là encore la méthode de l'autorité scolaire sera analogue à celle du médecin. Cette méthode se compose de deux principales parties : un traitement d'attaque, immédiat et vigoureux, qui sera le renforcement de la sélection, et un traitement d'entretien et de prévention, plus étalé et exigeant un immense travail de réflexion et de conception. Si la première étape se déroule à peu près sans à coup, la dernière exigera une vigilance tâtilonne, seule mesure de l'importance de la tâche et que cet exposé se propose d'aborder ultérieurement.

18. Circulaire du Gouverneur Général BREVIE citée par BEAURAIN : l'oeuvre scolaire de la France dans ses colonies, Janvier 1944, ANSOM, Agence FOM, dossier 385. dossier XII, sous-dossier 2b.

La sélection existait bien avant les années 30. Elle permettait, par le jeu des concours et des orientations professionnelles, de pourvoir tous les rouages de l'administration et de l'économie en personnel indigène, et en même temps, de dégager une élite de proches collaborateurs formés dans les écoles du gouvernement général. Dorénavant, elle deviendra systématique et renforcée à tous les niveaux ouvrant à la fois sur l'emploi et sur un cycle supérieur. Il en sera ainsi au niveau de l'École Primaire Supérieure et, surtout des écoles régionales où le tamisage se déroulera en deux temps.

L'idée de base est que, contrairement à l'ancien système "pyramidal" où les divers types d'écoles s'emboîtaient les uns dans les autres, la nouvelle structure fait de chacune des catégories scolaires une entité autonome. L'école régionale, où les élèves jouent l'une des cartes les plus importantes de leur sort, cesse d'être un cycle préparant essentiellement aux écoles supérieures. Elle devient une école complète, préparant à la fois à l'emploi local et à certains concours d'entrée dans les écoles de formation supérieure générale ou professionnelle.

La sélection se situe donc à un double niveau : à un premier stade, elle s'opère sur la base de considérations intellectuelles et de besoins en personnel de la région où est implantée l'école régionale ; cette première sélection conduit la majorité des élèves vers des filières de formation agricole, pastorale, manuelle ou artisanale, voire vers une sélection de pêche ; les plus méritants des élèves, c'est-à-dire ceux qui sont jugés aptes aux études poussées et plus générales et qui pour cela sont réunis

dans une classe spéciale de l'école régionale, ne sont pas quittes pour autant : pour accéder à l'Ecole Primaire Supérieure ou, dans certains cas, à l'Ecole Normale Rurale, ils en auront été déclarés aptes à l'issue d'un concours spécial dit de sélection.

De toute façon, ce ne sera jamais une porte grande ouverte : le nombre proprement insignifiant des cours de sélection ne signifie pas, en effet, que le concours sera un exercice intellectuel destiné à une simple formalité de fin d'année. A la rentrée de septembre 1935, la Côte d'Ivoire (y compris la Haute-Côte d'Ivoire) ne dispose que de trois cours de sélection à Abidjan Dimbokro et Bobo Dioulasso. Seuls 77 petits Ivoiriens pourront y accéder à l'issue du concours qui s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 1934 - 1935, dont 25 pour Abidjan, 22 pour Dimbokro et 30 pour Bobo Dioulasso (19). C'est manifestement dérisoire pour une colonie qui vient d'accroître son étendue et sa population de l'équivalent de sept cercles de la voisine du Nord-Est, la Haute-Volta. Aussi, les autorités scolaires locales décideront d'y ajouter une liste complémentaire de 11 élèves dont 3 pour Abidjan, 7 pour Dimbokro et un pour Bobo Dioulasso(20).

19. *Décision du gouverneur de la Côte d'Ivoire portant admission dans les cours de sélection, N° 2922/E, 19 septembre 1935, ANCI, 3746.*

20. *Décision du Gouverneur de la Côte d'Ivoire complétant la liste des admis dans les cours de sélection, N° 3063/E, à Octobre 1935, ANCI, 3746.*

Quelle que soit l'importance de la sélection à la veille de la généralisation de l'enseignement populaire, elle n'est qu'un remède d'attaque. Comme la décentralisation, elle intervient pour guérir l'enseignement colonial malade des erreurs initiales de ses organisateurs. C'est là une phase importante nécessaire dans la recherche d'une voie autre que celle qui a été suivie depuis les débuts de l'école en Afrique Occidentale Française. Mais ce n'est qu'une phase : elle sera suivie d'une autre, autrement longue, riche en péripéties et décisive.

2. Une école rurale pour un monde de paysans

a) La vieille idée qui fait du chemin : rapprocher les colonisés des colonisateurs.

L'enseignement populaire et rural n'est strictement nouveau que dans sa propre appellation. Dans les faits, certains de ses caractères étaient déjà présents dans le système "pyramidal" qu'on se propose de détruire. Il en était ainsi, par exemple, des écoles dites de village, où l'on attirait d'énormes foules de petits Africains, question d'opérer, ensuite, une sélection sévère. Les éléments les plus fins, ceux que les tamis n'ont pas retenus, étaient dirigés vers les classes élémentaires et moyennes des écoles régionales. Quant aux autres, l'immense majorité, ils regagnaient leurs familles, quittes à suivre par la suite, et s'ils le souhaitent, des cours d'adultes. Ayant "fait l'école" et se trouvant dorénavant parmi les leurs, ils jouaient, consciemment ou non, le rôle de traits d'union entre les colonisateurs et les colonies. Quelquefois, ils étaient

sollicités pour servir d'interprètes lorsque le "commandant" de cercle ou le gouverneur de la colonie rendait visite à leur village. C'était en cela, principalement, que les écoles de village avaient pour but de "rapprocher" des colonisateurs "le plus grand nombre possible d'indigène" (21).

Or, en 1931, c'est-à-dire au moment où démarre le nouveau système, le souci d'éduquer pour rapprocher est toujours présent dans les discours officiels. L'enseignement massif et rural doit tenir compte des nécessités politiques et économiques de la France. C'est de ces nécessités que provient la double tâche assignée à l'éducation. Par celle-ci, il s'agit de former des cadres indigènes qui deviendront les auxiliaires indispensables dans tous les compartiments de l'administration et de l'économie et, en même temps, d'assurer l'ascension d'une élite restreinte, prête à jouer les témoins quant à la bonne volonté des colonisateurs :

Il s'agit d'autre part, dit le gouverneur général BREVIE, d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie (22).

Une telle idée n'était pas absente dans l'ancien système.

21. C'était le but des écoles de village : cf. schéma "arbres scolaires".

22. "L'enseignement massif et l'école indigène", par le Gouverneur Général BREVIE. Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., N° 74, Janvier - Mars 1931, P. 3.

b) Le maintien d'une formule à succès : les mutuelles
Scolaires

Il en est de même des mutuelles scolaires. Nées des difficultés que rencontraient les colonies dans le financement de l'enseignement, elles devaient faire l'objet, dès 1913, de constantes réglementations de la part de Dakar (23). Par la suite, on s'est aperçu qu'elles concouraient pour une part non négligeable au financement de l'enseignement au niveau de toutes les colonies et principalement, de celles dont les écoles manquaient presque totalement de moyens, comme la Côte d'Ivoire. Organisées à leurs débuts par certains maîtres particulièrement attachés à leur profession et seulement dans certaines colonies, elles finirent par se généraliser.

Au moment où commencent l'élaboration et l'application du nouveau système, une telle formule ne peut être rejetée. De fait, réserve faite de leur fonction principalement financière, les jardins, les fermes et les cheptels scolaires étaient, avant les années 30, les embryons des plantations et de l'élevage scolaires après cette date. La nouveauté tient à ce que, désormais, on insistera beaucoup plus sur l'aspect éducatif de la mise au travail des jeunes Africains que sur le rendement immédiat de l'entreprise : il faut éduquer les futurs producteurs, c'est-à-dire leur inculquer le goût du travail, surtout du travail de la terre :

23. Sur les mutuelles scolaires, Voir chapitre deuxième. "B", 3b.

L'école de brousse faite par le village et pour lui, écrit le gouverneur général BREVIE, devra répondre à ses besoins. L'écolier est le paysan, le pasteur, l'artisan de demain (24), car "l'Afrique est un monde de paysans; notre école élémentaire doit être d'abord une école de paysan" (25).

L'idée d'une école de paysans pour un monde de paysans remonte en fait à l'année 1914. Elle revient à un instituteur français, Directeur de l'école de garçons de Rufisque avant la Grande Guerre, Ernest VAILLANT. Dans un article qu'il rédigea en 1914 à l'occasion de l'élaboration d'un programme scolaire commun à toutes les écoles de l'A.O.F., il rapporta des réflexions que lui avaient faites des coloniaux sur l'enseignement indigène. Tous ses interlocuteurs lui avaient presque infailliblement exprimé leur désapprobation sur le système scolaire mis en place en A.O.F. :

Vous instruisez trop les noirs, ou plutôt vous les instruisez mal, lui avaient-ils dit ; vous leur enseignez des choses souvent inutiles, vous en faites des pédants, des orgueilleux, des déclassés dont la plupart

24. Circulaire du Gouverneur Général BREVIE, citée par BEAURAIN : *L'oeuvre scolaire de la France dans ses colonies*, janvier 1944, ANSOM, Agence FOM, carton 385, dossier XII, sous-dossier 2b.

25. Id., Ibid.

du temps nous ne pouvons rien en tirer. Orientez donc votre enseignement vers une voie pratique ; apprenez aux indigènes à cultiver la terre, à planter des arbres, à soigner leurs animaux, à devenir dans leur pays des facteurs de production et à songer à envisager leurs devoirs avant de réclamer des droits (26).

L'instituteur, qui partageait cette opinion, s'est alors fait l'apôtre des coloniaux ayant à associer l'indigène à leurs besognes quotidiennes en écrivant à propos des jeunes Africains :

Jusqu'ici, en effet, qu'avons-nous appris à l'indigène en dehors du verbalisme grammatical et des idées abstraites ? Rien. En l'acceptant sur nos bancs jusqu'à 16 ans et plus, - 25 et 30 il y a quelques années - nous l'avons éloigné du travail et préparé au rôle d'électeur, nous lui avons appris à connaître ses droits sans trop insister sur ses devoirs, nous l'avons poussé à outrance vers les emplois sans aléas (planton, écrivain, employé) et nous avons de la sorte encore développé son orgueil, son goût inné de la paresse et du clinquant (27).

26. Ernest VAILLANT, "Ce que doit être l'enseignement en Afrique Occidentale française", Bulletin de l'enseignement de l'A.O.F. n° 25, Juin 1916, P. 255.

27. Id., P. 256.

C'était là, une erreur commise par ignorance de la réalité africaine. Or, cette réalité était frappante :

L'Afrique Occidentale Française, poursuivait l'auteur, n'a aucune industrie, c'est un pays essentiellement agricole et c'est vers l'agriculture que l'école de la colonie doit porter tous ses efforts (28).

La proposition d'Ernest VAILLANT date de 1914. Entre-temps, l'auteur est tombé au front, dans une guerre que se livraient deux pays civilisés : la France et l'Allemagne. Mais la proposition reviendra à l'actualité, dix-sept ans après qu'elle a été émise. Ernest VAILLANT était un précurseur, c'est une évidence. Mais outre-tombe, il a un complice : le temps qui passe, et qui change beaucoup de données sur le terrain colonial. Ainsi, désormais, l'enseignement devra céder la place à une éducation économique, morale et sociale des indigènes. Comme le notera plus tard BEAURAIN, ce n'est pas la lettre qui est changée, c'est l'esprit" (29). Ernest VAILLANT ne souhaitait pas autre chose : il avait raison.

II - L'application du nouveau système

1. Esprit du principe et contexte d'application

28. Id., P. 257

29. L'oeuvre scolaire de la France dans ses colonies, janvier 1944
ANSOM, Agence FOM, Carton 385, dossier XII, sous dossier 26.

En 1931, la critique de l'ancien système est encore en cours. De même, le nouveau type d'école que Dakar souhaite voir fonctionner en A.O.F. reste au stade de la conception. Des circulaires et des rapports sont constamment adressés aux responsables des différentes colonies composant le groupe. Ces derniers sont invités à préférer désormais l'éducation des indigènes à l'enseignement classique. Il s'agit, d'une part, d'une éducation morale, par laquelle il doit être signifié aux colonisés qu'ils doivent les meilleures conditions dans lesquelles ils vivent à la France. C'est par une telle démarche qu'on devra les amener graduellement, mais infailliblement, à une attitude de soumission et de reconnaissance à l'égard de la France bienfaisante.

Il s'agit d'autre part, d'une éducation économique. La crise économique mondiale n'a pas épargné les colonies. Que les autorités de tutelle, qui avaient la haute main sur hommes et biens, décident de faire de l'école, une fabrique de bons producteurs et de bons consommateurs, cela ne devrait pas surprendre outre-mesure. La France métropolitaine elle-même, qui a exporté la crise dans ses périphéries coloniales, ne tardera pas à recourir à de tels expédients. Il est vrai qu'elle en a l'habitude. Et que les circonstances l'y invitent. Tout comme la Première Guerre Mondiale avait amené le Ministre des Colonies de l'époque, A. MAGINOT, à réunir la Conférence coloniale de 1917. Le Ministre n'avait alors rien dissimulé :

Aujourd'hui, sous la pression de nécessité impérieuse, notamment par suite d'un change en dérive et de l'insuffisance des produits alimentaires dans le monde entier,

le pays se tourne vers nos Colonies et leur demande 'aide et soutien (30).

Si malade, la France s'adressait à ses colonies, ses enfants tous émus à son chevet, elle pouvait compter sur leur présence une fois guérie :

Songons aussi au lendemain de la guerre. Après son héroïque effort militaire, nous avons le devoir d'assurer à la France une puissante renaissance économique, avait écrit A. MAGINOT. Cette renaissance dépendra des efforts de chacun de nous dans tous les domaines de l'activité commerciale, industrielle et agricole aussi bien dans la mère-patrie que dans nos possessions d'Outre-Mer. Ces dernières, si nous savons le vouloir, auront un grand rôle à jouer dans cette oeuvre vitale (31).

L'histoire se répète. La crise économique mondiale poussera la rue Oudinot à recourir à une méthode maintenant bien au point. Les circonstances l'y invitent. En 1913, la valeur des exportations françaises à l'étranger (calculée en franc-or) atteignait 29 milliards et 500 millions. En 1927, elle s'est élevée à 47 milliards et 200 millions. Ensuite, dès 1929, elle a fléchi

30 Conférence coloniale (1917) instituée par M.A. MAGINOT, Ministre des Colonies. Paris. Larose, citée par L. GBAGBO, Réflexions sur la conférence de Brazzaville, Yaoundé, Editions CLE, 1978, P. 9-10

31. A. MAGINOT, convocation pour la réunion de la conférence coloniale (1917) citée par L. GBAGBO, op. cit. P. 10.

progressivement jusqu'à 12 milliards et 400 millions en 1933 . La crise a sévi. La rue Oudinot doit donc convoquer une "conférence économique de la France Métropolitaine et d'Outre-Mer". (décembre 1934-Avril 1935). Le ministre des Colonies, Louis ROLLIN, la mettra à profit pour proposer une recette déjà connue pour l'essentiel :

Si nous voulons sortir des désordres où nous nous débattons, il faut rétablir l'équilibre. Mais lequel ? et comment ?... En développant les facultés et les possibilités de la consommation (...) par l'asservissement de la capacité d'achat de millions d'hommes qui sont actuellement sous-alimentés et qui seront heureux d'utiliser toutes ces richesses qui ne trouvent plus de débouchés. Sur les côtes de l'Atlantique, de la Méditerranée, de l'Océan Indien, du Pacifique, 60 millions de Français ou d'indigènes pourront, si nous savons accomplir l'effort nécessaire, constituer pour la Métropole une magnifique clientèle (32).

Veut-on faire des indigènes des colonies, une clientèle non seulement "magnifique", mais aussi et surtout, sûre ? Le moyen a été défini depuis 1908 par un célèbre colonial, disparu depuis, William Ponty : c'est l'école. Prenant la parole devant le Conseil de Gouvernement à cette date, il avait déclaré en effet :

32. Extrait du discours prononcé par le Ministre des Colonies, Louis ROLLIN, à la séance d'ouverture de la conférence (1917), cité par L. GBAGBA, op. cit. P. 11-12.

L'instruction élève l'homme, elle transforme ses goûts, elle augmente ses appétits, c'est-à-dire sa puissance de consommation, et par suite, l'oblige au travail. Nulle richesse n'est plus certaine que celle qui réside dans le développement intellectuel de la masse (33).

Le gouverneur général BREVIE, qui est le promoteur du système populaire et rural, n'aura innové qu'avec la complicité de la crise économique en mettant l'école au service, non plus, seulement, des colonies, mais de la France entière.

2. Des expériences "sauvages" aux écoles expérimentales de la Côte d'Ivoire.

En 1931, le gouverneur général BREVIE n'ignore pas l'ampleur des tâches nouvelles dont il vient de charger les services de l'enseignement des différentes colonies. Le lancement d'un nouveau système scolaire commun à toute l'A.O.F. marque sa prise de fonctions à la tête de la fédération, en janvier 1931. Ses premières réflexions écrites permettent de penser qu'il se soucie réellement de sa réussite et que, pour se faire, il y va avec d'extrêmes précautions. Ce qu'il faut d'abord, c'est

33. Discours de William-Ponty au conseil du Gouvernement, 14 décembre, 1908, Journal Officiel de l'A.O.F., 1908, pp. 577 et 586.

de mûrir les idées. Ensuite, dans un second temps, élaborer une doctrine cohérente et sûre. Enfin, stade précédant la généralisation, faire des essais in vitro.

Ces différentes étapes imposent à l'auteur du système une nécessaire ouverture d'esprit, grâce à laquelle il devra responsabiliser les gouverneurs des différentes colonies quant à l'importance de leur rôle dans ce système. Elles exigent également de lui d'incontestables qualités de meneurs d'hommes pour à la fois inciter, commander et admettre la participation.

a) Les premières expériences au Soudan et en Haute-Volta

Apparemment, le gouverneur BREVIE s'accommode très bien de ces contraintes. En janvier 1931, il affirme que les directives qu'il donne sur son système représentent un simple schéma. En réalité, l'oeuvre pour laquelle il lutte ne peut être que celle de toutes les bonnes volontés dont il attend idées et suggestions. Car c'est grâce aux apports des uns et des autres qu'il peut élaborer un programme précis et adapté aux diverses régions :

En même temps, écrit le gouverneur général, je vous prie d'envisager, pour la rentrée scolaire de 1931, l'organisation d'écoles expérimentales dans les localités convenablement choisies (34).

34. "L'enseignement massif et l'école indigène" par le Gouverneur Général Jules BREVIE, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., N° 74, janvier - mars 1931, P.6.

Aussitôt la Haute-Volta et le Soudan se lancent dans le nouveau système. A la fin de l'année scolaire, le Conseil Supérieur de l'Enseignement est réservé dans son jugement sur ces premières expériences "poussées jusqu'à des réalisations vivantes". Les membres du Conseil sont d'autant plus lucides dans leur appréciation qu'ils n'attendent pas que ces expériences produisent des résultats miraculeux. Ces résultats sont certes nécessaires et de nature à entretenir l'haleine et la confiance. Mais à ce premier stade, on en attend surtout des leçons (35).

Et apparemment, cet objectif est pleinement atteint à la fin de l'année scolaire.

En janvier 1932, le gouverneur général BREVIE adresse à tous les responsables de colonies une importante circulaire dans laquelle il se félicite de l'accueil généralement favorable que sa doctrine scolaire rencontre dans les différents territoires. A cet égard, les initiatives prises par le Soudan et la Haute-Volta sont encourageantes. De même, les délibérations du dernier Conseil Supérieur de l'Enseignement (36) montrent que cet instance partage avec le gouvernement général "une complète identité de vue et de volonté". Par conséquent, le gouverneur estime l'heure venue de passer aux réalisations, de soumettre les programmes

35. *Conseil Supérieur de l'Enseignement, rapport de l'Inspecteur de l'Enseignement populaire en A.O.F., 1932, ANCI 1648.*

36. *Celui de 1932, ANCI 1648.*

et les projets" à l'épreuve et la sanction de l'expérience" (37).

B) Les écoles expérimentales rurales et populaires
de la Côte d'Ivoire

Pour que l'entreprise démarre ainsi avec un minimum de réussite, le gouverneur général estime indispensables trois conditions : la participation active de toutes les forces (sociales, économiques et politiques) ; un choix judicieux du personnel, surtout parmi les éléments indigènes, enfin et surtout la désignation des régions où doivent être créées les premières écoles populaires. Nous insisterons pour l'instant sur le dernier point.

La région qui accueille une école populaire expérimentale doit être peuplée, déjà acclimatée à l'école voisine, d'une station expérimentale, d'une ferme ou bergerie modèle. Le village d'accueil sera celui où les responsables scolaires pourront compter sur la collaboration bienveillante des chefs indigènes. Parmi les régions retenues par le gouverneur BREVIE, pour la création d'écoles expérimentales rurales et populaires figurent Soubré (Sud-Ouest) et Abengourou (Est) de la Côte d'Ivoire (38). Au stade de la réalisation pourtant, les autorités de cette colonie iront bien au-delà de la proposition de Dakar. A la rentrée

37. Circulaire du Gouverneur Général BREVIE au sujet de l'école populaire en Afrique Occidentale Française, n° 30E, 20 Janvier 1932, J.O.A.O.F., 30 janvier 1932, PP. 105 et 106.

38. Circulaire du Gouverneur Général BREVIE sur l'école populaire en AOF, N° 30, 20 Janvier 1932, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., N° 78, janvier - mars 1932, P. 5

scolaire de 1932, trois écoles populaires types s'ouvrent dans la colonie :

- une pour la zone cotière, à Sassandra, où sont conjointement créées une palmeraie, une bananeraie et une caféière ;
- une pour la zone forestière, à Bongouanou, où maîtres et élèves s'adonnent essentiellement à la culture du café et du cacao ;
- enfin une pour la zone de savane, à Korhogo, où sont développées des cultures vivrières.

Ces écoles comptent chacune 100 élèves régulièrement inscrits, auxquels s'ajoutent quelques auditeurs âgés (y compris des femmes et des jeunes filles) "dont les obligations s'opposent à une fréquentation absolument régulière". L'enseignement général y est réduit au strict minimum et donné le matin. L'après-midi est consacré à la culture (39).

c) Vers la généralisation du nouveau système.

Au début de l'année scolaire 1933-1934 "toutes les écoles de village ont une concession agricole bien entretenue. On y pratique la culture attelée de plantes vivrières et de coton dans la région nord et on y entretient de belles plantations de

39. Note sur la situation de l'enseignement en A.O.F. à la fin de l'année scolaire 1932 - 1933, ANSOM, Agence FOM, carton 385. Dossier XII, sous dossier 26.

cocotiers, palmiers, cacaoyers et caféiers dans le Sud", l'élevage est florissant dans le Nord. Contrairement aux craintes exprimées en 1932 par le Conseil Supérieur de l'Enseignement, qui trouvait "sous l'adhésion générale un peu factice (...) la résistance des habitants" (40), les écoles expérimentales de la Côte d'Ivoire donnent d'excellents résultats et jouissent de la faveur de la population.

Les sections manuelles de la Haute-Côte d'Ivoire (Haute-Volta) donnent également satisfaction, résultat de l'excellente organisation imaginée par les responsables. En effet, une partie des écoles dont celles de Ouagadougou et de BOBO-Dioulasso) sont spécialisées dans des branches de production intéressant directement les régions où elles sont implantées. Ainsi, les écoles de Ouagadougou, Kaya, Koudougou et Tenkodogo s'adonnent essentiellement au travail du cuir ; celles de Korhogo, Zorgo et Kaya sont spécialisées dans le travail du coton et le tissage, celles de Banfora et Batié dans la sparterie, celle de Diébougou dans la poterie et celle de Séguéla dans la fabrication de jouets (41).

Bref, l'expérimentation du nouveau système remporte un grand succès en Côte d'Ivoire, répondant à un pli du gouverneur de

40. Conseil Supérieur de l'Enseignement, rapport de l'inspecteur de l'enseignement populaire en A.O.F., 1932, ANCI 1648.

41. Rapport statistique d'ensemble pour l'année scolaire 1933-1934, enseignement agricole, ANSOM, Agence FOM, carton 385, dossier XII, sous dossier 2b.

la Côte d'Ivoire, François RESTE (42), le gouverneur général par intérim de l'A.O.F., BOISSON, se déclare "heureux de constater que la Côte d'Ivoire s'engage avec résolution et méthode dans la voie tracée par les instructions du gouverneur général".

Car l'enseignement populaire, système inspiré par le souci d'une éducation pratique et active est appelé à devenir pour la colonie un puissant agent de transformation économique et sociale. Le projet d'installation d'une école normale fournira en tout cas à la Côte d'Ivoire, le personnel indispensable au développement de l'enseignement populaire. Ainsi "par l'importance et la variété de ses ressources, par la vitalité économique, par l'esprit d'adaptation qui anime ses populations, la Côte d'Ivoire doit très rapidement, se mettre à la tête du mouvement d'éducation populaire indigène" (43).

Les résultats scolaires de l'année 1935-1936 permettent de partager l'optimisme du gouverneur général. Certes, dans le rapport d'ensemble qu'il dresse de la situation de l'enseignement dans la colonie, le chef du service de l'Enseignement reconnaît que les modifications apportées aux horaires et le remaniement des programmes ont eu pour conséquence de causer un certain préjudice à l'enseignement général, de même que les travaux de construction et d'installations matérielles, qui ont exigé des efforts supplémentaires de la part des élèves et des maîtres. Mais

42. Gouverneur de la Côte d'Ivoire François RESTE à Gouverneur Général A.O.F., N° 1596 A/G, 3 septembre 1934, ANCI, 5619.

43. Gouverneur p;i A.O.F. BOISSON à Gouverneur Côte d'Ivoire, n°1901/E, au sujet du rapport sur la situation de l'enseignement en Côte d'Ivoire 2 décembre 1934, ANCI 6494.

Ce ne sont en définitive que de légères contre-parties au regard du succès enregistré à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires. "Dans tous les cas, il reste assuré que la réduction des heures consacrées au travail scolaire classique n'entraîne aucune diminution du niveau d'enseignement" (44).

De toute façon, les résultats de l'enseignement populaire sont de nature à faire oublier rapidement les aspects moins bons du système. Par comparaison avec l'année 1934-1935, la surface des plantations scolaires de la colonie (caféiers, cacayoers) est passée de 41 hectares à 77 hectares. Celle des cultures industrielles (arachides, coton) de 32 à 85 hectares, celle des cultures vivrières de 119 à 180 hectares. Résultats d'autant plus encourageants que le nombre des écoles est resté inchangé toute l'année (45). De même la production de l'élevage est passée à 400 têtes en 1935-1936, de 20 à 30 ânes, 32 à 163 bovins, 116 à 650 chèvres et moutons, 270 à 600 porcs. Enfin, les recettes des mutuelles scolaires ont accusé une augmentation de plus de 20.000 francs, toute subvention administrative mise à part (46).

44. Rapport statistique d'ensemble - 1935 - 1936, par le chef du service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, 31 Août 1936, ANCI 1694.

45. Rapport statistique d'ensemble 1935 - 1936, par le service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, s.d. (31 Août 1936), ANSOM, Agence FOM. carton 385, dossier XII. s/d 26.

46. Rapport statistique d'ensemble 1935 - 1936 par le service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, 31 Août 1936, ANCI 1694.

Comme résultats scolaires, force est de constater qu'ils sont d'une curieuse nature. Mais il faut savoir : l'enseignement rural et massif, comme l'a écrit très justement Jean SURET-CANALE, se réduit à des corvées manuelles. L'enseignement "agricole" devient obligatoire, et l'on y consacre jusqu'à la moitié des horaires, la classe proprement dite étant réduite à quatre heures et demie par jour (47). On comprend donc la déception du chef du service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire en 1936. En dépit de ce temps dont bénéficie le nouveau système, cinq ans après sa mise en application dans la colonie, cette dernière n'arrive pas à combler un retard vieux comme l'enseignement ivoirien lui-même.

Malgré une population et des ressources supérieures écrit-il, la Côte d'Ivoire est encore très loin d'avoir au point de vue scolaire, l'importance du Soudan (48).

A l'ère de l'éducation rurale et populaire, une telle nonchalance ne sied pas à une colonie essentiellement forestière. Mais on ne peut gommer en quelques années une image que cinq décennies d'idéologie partisane et d'hérésie pédagogique ont durablement fixé dans les annales scolaires.

47. Jean SURET-CANALE. Afrique Noire - l'ère coloniale 1900 - 1945. Paris, Editions scolaires, 1977. P. 479.

48. Rapport de rentrée. Année scolaire 1936 - 1937, par le chef du service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, 10 Novembre 1936, ANCI 1694.

III - Réaménagement du système scolaire ivoirien

Dans la mise en application du principe d'éducation populaire et rurale, les responsables scolaires attendent une rapide neutralisation de la dangereuse tendance à la surproduction de diplômés et à l'élévation du niveau des connaissances. En Côte d'Ivoire, les résultats seront d'emblée encourageants, traduisant la volonté des autorités locales de porter l'essentiel de leurs efforts sur l'enseignement pratique et agricole au détriment de l'enseignement général et professionnel. Mais il aura été nécessaire de mettre de l'ordre dans la maison scolaire elle-même.

1. Une certaine tendance à l'austérité et à la modération

Du point de vue du financement de l'éducation, l'idée de base traduit une nette volonté d'Abidjan (49) de produire les meilleurs résultats possibles avec les plus modestes moyens possibles. Ne pouvant réviser en baisse le salaire du personnel européen dans une colonie où cette catégorie est numériquement assez restreinte, les responsables scolaires ne peuvent jouer que sur les dépenses se rapportant à la prise en charge partielle ou complète des élèves, à la construction et à l'entretien des bâtiments scolaires et au contrôle du fonctionnement des écoles.

49. Quoique les textes scolaires continuent d'être datés de Bingerville, la capitale de la colonie est transférée à Abidjan en 1934.

Sur ces chapitres déjà connus, la tendance est manifestement à l'austérité, à la modestie, et à la recherche de la participation des indigènes.

a) Extension des camps scolaires en Basse-Côte d'Ivoire

Si les mutuelles scolaires, dont la création officielle remonte à 1913, continuent d'exister dans la colonie, leur fonction devient de plus en plus financière et éducative. Et pour subvenir aux besoins immédiats des élèves pupilles de la colonie, les autorités scolaires inventent une formule parfaitement nouvelle : les villages ou camps scolaires.

La création de ces espèces d'internats scolaires sont à mettre à l'actif des responsables coloniaux de la Haute-Volta. En poste dans un territoire en grande partie aride, où les écoles sont séparées les unes des autres par des dizaines, voire des centaines de kilomètres, ces hommes ont vu dans le regroupement des élèves en villages scolaires un moyen d'assurer les recrutements tout en neutralisant les vagues de désertions dans les périodes de travaux champêtres. Les élèves produisaient eux-mêmes tout ce qui entraînait dans la composition de leur ration. En outre, tous les cantons composant le cercle où existait un camp scolaire, étaient tenus de le ravitailler de façon régulière en vivres de toutes sortes. Enfin les internes percevaient du service de l'enseignement une bourse trimestrielle de 2,50 francs.

La formule imaginée par la Haute-Volta permettait

à une colonie pauvre d'avoir des écoles à moindres frais et surtout, d'attirer les petits Voltaïques sans rencontrer l'opposition des parents. Un an après l'entrée en vigueur du décret présidentiel rattachant la Haute-Volta à la Côte d'Ivoire (50), l'inspecteur des écoles Claude RAQUAIN effectue une tournée dans la Haute-Côte d'Ivoire. Dans un rapport volumineux qu'il dresse à son retour à Bingerville, il se déclare très satisfait de l'école de Yako (cercle de Koudougou). L'unique bâtiment scolaire et ses dépendances sont en bon état. L'instituteur -adjoint qu'il a vu à l'oeuvre "déploie dans sa classe une activité louable et y obtient des résultats appréciables". Il y a lieu de féliciter et de récompenser cet instituteur. Car, en outre, le camp scolaire de cette petite localité est bien tenu.

Les enfants sont propres et très convenablement vêtus. Avec l'allocation de 2,50 Frs par trimestre et par élève, les produits récoltés à l'école et les recettes provenant de la vente des bandes tissées par les élèves, le directeur parvient aisément à nourrir tous les internes sans rien demander aux cantons (51).

Il en est de même du camp de l'école élémentaire de Boromo (cercle de Dégougou) où, avec le concours des cantons,

50. Décret du Président de la République Française Albert LEBRUN, rattachant à la Côte d'Ivoire les cercles de Tenkodogo, Kaya, Ouagadougou, Koudougou, Gaoua, Batié, Bobo-Dioulasso et une partie du cercle de Dédougou, 10 septembre 1932, J.O.A.O.F., 1932.

51. Rapport d'inspection de l'école préparatoire de Yako (Haute Côte d'Ivoire) par Claude RAQUAIN, 2 Janvier 1935, ANCI 1694.

les allocations trimestrielles de 2,50 Frs et les produits des fermes scolaires, l'instituteur KOGODA Sigué et le moniteur Emile YAMEOGO entretiennent 55 petits voltaïques (52). Ces deux écoles représentent des exemples à suivre. L'instituteur-adjoint M. WEISS, qui dirige l'Ecole régionale de Dédougou a tout intérêt à les visiter, lui qui ne sait pas comment faire pour réparer les bâtiments menaçant ruines de son camp scolaire (53).

Hormis ce dernier détail, les villages scolaires de la Haute-Côte d'Ivoire donnent toujours satisfaction aux yeux des responsables scolaires de la colonie. En 1936, plusieurs écoles du nord se suffisent à elles-mêmes grâce à leurs villages. Aussi, tirant conséquence de cette réussite, les écoles de Bouaké, Béoumi, Tiébissou, Touba et Odienné se créent-elles chacune son camp (54). Malheureusement, une telle formule ne peut être appliquée dans les établissements du sud de la colonie, où la nourriture à base d'igname et de banane, se prête mal aux méthodes rudimentaires de conversion. Mais peu importe. Ces écoles auront leurs villages au fur et à mesure que s'accroîtront les cultures scolaires prévues dans les programmes d'enseignement rural (55).

52. *Rapport d'inspection de l'école élémentaire de Boromo, par Cl. RAQUAIN, 14 Décembre 1934, ANCI 1694.*

53. *Rapport d'inspection de l'école régionale de Dédougou, par Cl. RAQUAIN, 31 Décembre 1934, ANCI 1694.*

54. *Rapport statistique d'ensemble. Année scolaire 1935 - 1936, par le Chef du service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire, 31 Août 1936, ANCI 1694.*

55. *Ibid.*

b) Une école par et pour le village

Si les camps scolaires représentent une solution financière intéressante, les économies budgétaires qu'ils permettent de réaliser ne doivent pas servir à offrir des palais de pierre aux pensionnaires. Abstraction faite de la différence architecturale entre le Nord et le Sud, l'image ordinaire de ces camps est la même de la Haute à la Basse Côte d'Ivoire : des cases rondes ou rectangulaires, des murs en "banco" le toit en chaume et les portes en osier tressé.

A ces débuts, l'école avait besoin d'attirer les petits Africains par la beauté des bâtiments. Les Français étaient convaincus de l'idée que, construite dans le style architectural de la métropole, la maison d'école pouvait représenter une preuve quotidienne de la puissance de la France et, du coup, susciter à la fois crainte et respect. Les familles ivoiriennes, qui n'étaient pas particulièrement enthousiasmées par l'apparition de l'école, étaient de la sorte soumises à une pression psychologique tendant à infléchir leurs sentiments vis-à-vis de cette même école. A l'intention des enfants eux-mêmes, le procédé comportait une astucieuse variante. L'école devait être construite au centre du village d'accueil. Sa cour devait être entourée de haie de flamboyants et autres plantes tropicales à fleurs vives(56). Enfin, pour amoindrir une chaleur humide particulièrement

56. Ces flamboyants existent encore dans certaines écoles d'origine coloniales.

redoutée des "métropolitains", les bâtiments scolaires présentaient partout la même silhouette massive, les larges fenêtres en bois et l'inévitable double véranda latérale. Bref la maison d'école remplissait dans les colonies une triple fonction : impressionner pour s'imposer, attirer pour se remplir et retenir le personnel enseignant d'origine européenne.

Avec l'avènement de l'éducation rurale et populaire, la maison d'école cesse d'être "un palais de pierre". Quoique le souci du prestige reste entier chez le législateur, qui soumet tout octroi de concession urbaine à la clause prohibitive de mise en valeur "avec des matériaux européens" et à l'obligation de construire "une clôture élégante pour l'ensemble" (57, la maison d'école devra désormais se rapprocher des autres maisons du village. Certes, selon la volonté du gouverneur général BREVIE, l'école reste un bâtiment modèle pour le village. Mais dorénavant, elle devra être une vraie case du pays, dont la réalisation ne nécessitera pas de frais trop importants. Le concours des villageois devra être toujours recherché dans sa construction. Chaque fois que cela s'avère nécessaire, ce concours devra être imposé par les commandants de cercles et les chefs de cantons. Ce faisant, il est nécessaire que l'école conserve sa physionomie gaie et élégante : de quoi retenir chez elle les élèves avec plaisir (58).

57. Cf. M.D. DEMAISON, "régime des concessions foncières en A.O.F.", in Revue Juridique et Politique de l'Union Française, n° 4, 1955, P.773-774.

58. "L'enseignement massif et l'école indigène", par le gouverneur général BREVIE, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n°74, Janvier-Mars 1931 P.4

Force est de constater que le principe d'éducation rurale et populaire bouscule les habitudes vieilles comme la colonisation elle-même. Autrefois, l'école attendait, coquette et majestueuse, les petits Africains. L'administration ne demandait aux familles qu'un sacrifice : qu'elles veuillent bien abandonner quelques enfants, de préférence "de bonne naissance", à défaut, "de la rue". Cette époque est révolue. Simple signe du temps qu'un homme, le gouverneur Jules BREVIE, a su tourner au profit de la colonisation. On comprend qu'en 1932 c'est-à-dire au moment où le principe d'éducation populaire et rural n'est qu'au stade d'une élaboration assez sommaire, le gouverneur général en est déjà persuadé du succès. En colon éprouvé, il décrit le changement de mentalité chez les indigènes par une anecdote simple, mais pleine d'enseignement. Rapportant des propos de vieux chefs bambara, il souligne à la fois leur regret d'avoir rejeté l'école et leur résolution de se laisser diriger par les Français :

Autrefois, vous nous avez demandé de mettre nos enfants à l'école, mais nous n'avions pas confiance en vos paroles et nous avons envoyé à leur place les fils de nos serviteurs, s'étaient-ils confessés. Aujourd'hui ils sont nos maîtres, cela nous a servi de leçon et nous ne sommes plus sots (59).

59. Extrait du discours du gouverneur général BREVIE à l'ouverture du Conseil de Gouvernement, 24 novembre 1932, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 80, Juillet-Décembre 1932, P. 169.

En conséquence de quoi, le gouverneur BREVIE peut afficher l'optimisme et annoncer une rapide disparition "des suspensions qui ont entouré la naissance de notre oeuvre scolaire et des déceptions qu'elles ont engendrées", entraînant le succès du nouveau système.

Puisque, abandonnant leur résistance des débuts, les indigènes se montrent désormais intéressés par l'école, ils devront contribuer à la vie de cette école. Au niveau de la Côte d'Ivoire, deux arrêtés de 1935 traduiront clairement la volonté de l'autorité scolaire locale de faire appliquer de façon pleine et entière le principe d'éducation rurale, selon lequel l'école doit être faite par et pour le village.

D'abord, l'arrêté du gouverneur DEITTE réorganisant les mutuelles scolaires de la colonie. D'une manière générale, ce texte n'apportera pas de changements vraiment profonds au niveau du rôle qu'on attend de ces mutuelles. Le gouverneur souhaite qu'elles continuent de développer chez les élèves l'esprit de solidarité et d'entraide, de gérer les ressources provenant des exploitations scolaires, agricoles et artisanales enfin, d'aider au développement des oeuvres post-scolaires et d'outiller les élèves à leur sortie de l'école (60).

60. Arrêté de gouverneur de la Côte d'Ivoire réorganisant les mutuelles scolaires dans toutes les écoles de la Côte d'Ivoire, n° 2659/E, 27 Août 1935, article 2, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1935, P. 833.

La nouveauté tient à ce que, désormais, chaque école de la colonie devra obligatoirement organiser sa mutuelle (61). Plus que par le passé donc, la formule de la mutuelle scolaire soumet les petits indigènes à l'obligation de subvenir à une importante partie de leurs besoins matériels.

Cependant, il ne faut pas en conclure que les familles ne sont pas tenues de participer au financement de l'école. Et c'est le lieu d'examiner un autre arrêté de la même date, portant réglementation de l'entretien des élèves, dans les écoles primaires de la colonie. Le texte réaffirme la responsabilité exclusive des parents indigènes dans l'entretien des élèves lorsque leurs enfants fréquentent une école se trouvant dans leur cercle ou subdivision. Si, le cas échéant, de tels enfants doivent rejoindre un établissement placé dans une circonscription administrative éloignée de celle où résident leurs parents, c'est le village scolaire qui doit les accueillir. Mais là également, les familles se voient attribuer la responsabilité de construire les bâtiments de l'internat, de fournir la nourriture, les vêtements et le nécessaire de couchage (62). Théoriquement, de telles prestations ne représentent pas un effort important. Par an et

61. *Ibid.*, article premier

62. Arrêté du Gouverneur de la Côte d'Ivoire réglementant l'entretien des élèves dans les écoles primaires de la colonie, n° 2660/E, 2. Août 1935, articles 1, 2, 5 et 6, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1935, p. 334.

par enfant interne, une famille fournit une natte et une couverture en cotonnades indigènes ; pour l'habillement, deux blouses et deux pantalons, également en cotonnades du pays ; enfin, la ration journalière d'un enfant s'établit comme suit :

Mil ou maïs	0,600 kg
ou riz	0,300
ou manioc	1
ou patate	
Sel	0,010
Graisse (karité, huile).....	0,015
Viande	0,030
Poisson	0,040 (63).

Dans la réalité, c'est une contribution assez contraignante demandée aux indigènes au regard des conditions matérielles déplorables dans lesquelles vivent la majorité des Ivoiriens, surtout dans la partie septentrionale de la colonie (64).

63. Ibid., article 11.

64. Cette misère indigène frappera en 1937 le Gouverneur de la Côte d'Ivoire Julien MONDON et le poussera à adresser du Nord de la colonie, une "circulaire relative au programme d'action pour l'amélioration du sort de l'indigène par le travail", n° 208 bis C., le 21 février 1937, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1937, pp. 193 - 194. Il est vrai que, riche en cultures d'exportation, le Sud de la Côte d'Ivoire maintient les autorités coloniales dans une totale ignorance des réalités des autres parties du territoire principal et son excroissance voltaïque.

Contribution dépassant, ou au moins égalant désormais, l'effort financier fourni par l'autorité scolaire en ce qui concerne les domaines précis du développement des infrastructures des écoles primaires et de l'entretien de leurs effectifs, en effet, lorsque le budget local n'intervient dans ces domaines que pour une part tout à fait dérisoire : une subvention trimestrielle de 4 francs par interne à toute école de village pourvue d'un camp scolaire, somme pouvant être portée à 12 francs pour les cours de sélection (65). On remarque d'ailleurs le rôle de ces subventions qui ne doivent être accordées qu'aux écoles comportant un village scolaire et à la charge desquelles devront être dévolues les menues dépenses, y compris le salaire des cuisinières (66).

C) Révision à la baisse des secteurs scolaires

C'est en partie dans le même esprit d'austérité budgétaire que l'administration locale s'emploie à réduire le nombre des secteurs scolaires. Ceux-ci en effet, ne sont pas une création du nouveau système. Les réglementations antérieures les avaient prévus en tant qu'unités territoriales indispensables à l'organisation scolaire de type pyramidal. Leur structure en était caractéristique : autour d'une école régionale de trois classes (deux de niveau préparatoire et élémentaire, une du niveau moyen), des écoles de village forment dans un rayon déterminé, une région ou un secteur scolaire. Ce découpage obéissait principalement aux

65. Arrêté réglementant l'entretien des élèves dans les écoles primaires de la colonie, n° 26601 E, 27 Août 1935, articles 7 et 8, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1935, P. 834.

66. Id., article 10.

exigences de contrôle du fonctionnement des différentes écoles existant dans la colonie. Dans un souci d'efficacité et de commodité d'organisation, Dakar avait demandé aux responsables des différentes colonies du groupe de découper leur territoire en autant de secteurs que de cercles. Les directeurs d'écoles régionales devaient assumer la fonction de chefs de secteurs sous le commandement direct des administrateurs de cercles.

Au niveau de la Côte d'Ivoire, l'ancien principe d'organisation des secteurs scolaires s'est maintenu après le décret de rattachement de la Haute Volta à la Côte d'Ivoire en 1932. De même l'institution de l'éducation populaire et rurale ne l'a pas remis en question de façon immédiate et brutale. En 1935, le territoire est partagé en 21 secteurs, dont six pour la Haute-Côte d'Ivoire. Les directeurs d'écoles régionales restent chefs de secteurs scolaires. Tout en assurant la bonne marche de toutes les classes de son secteur, chaque chef de secteur est toujours tenu de diriger sa propre école et de préparer les élèves du cours moyen à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires. Seulement, il subit plus que par le passé, le contrôle de l'administrateur du cercle dont le principe d'éducation populaire renforce le pouvoir (67).

67. Arrêté repartissant les écoles de la Côte d'Ivoire en secteurs scolaires, N° 2354/E, 31 juillet 1935, ANCI 1658.

Mais de plus en plus, on remarque que l'autorité scolaire s'intéresse à tous les détails relatifs à ce domaine jusqu'alors d'importance tout à fait relative. Ainsi par exemple, l'arrêté instituant un règlement scolaire dans la colonie stipule que la répartition en secteurs de toutes les écoles de la colonie est une tâche à accomplir obligatoirement au début de chaque année scolaire (68). Dès 1937, Dakar s'attaque à l'ancien principe de découpage scolaire des territoires coloniaux de l'A.O.F. et en propose un autre.

Par une circulaire adressée le 16 juin de cette même année aux lieutenants-gouverneurs de l'A.O.F., à l'administrateur de la circonscription de Dakar et dépendances et à l'administrateur supérieur du Togo, le gouverneur général de l'A.O.F. définit l'action de Dakar en faveur de l'enseignement et précise les moyens à mettre en oeuvre pour en tirer le meilleur parti. Selon le gouverneur général, le succès de l'action scolaire est lié à deux éléments : d'une part, aux crédits délégués en faveur de cette oeuvre et d'autre part à l'utilisation rationnelle du personnel européen. En ce qui concerne le dernier point, le principe essentiel devient que "nul instituteur métropolitain ne doit être employé à donner un enseignement direct dans les écoles primaires élémentaires" (69).

68. Arrêté instituant un règlement scolaire applicable aux écoles primaires élémentaires de la Côte d'Ivoire, n° 2356/E, 31 Juillet 1935, Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1935, P. 695.

69. Souligné par l'auteur de la circulaire.

Désormais ce personnel doit être exclusivement réservé à la formation pédagogique des cadres, et par formation des cadres, le gouverneur entend, "outre l'enseignement donné dans les écoles primaires supérieures et écoles du gouverneur général, le contrôle effectif (69 Bis) d'un certain nombre d'écoles constituant le secteur scolaire" (69 ter). Or, si le principe du secteur scolaire est généralement admis, le gouverneur déplore le fait qu'il est trop souvent calqué sur le nombre de cercles, parfois même sur celui des subdivisions. Il faut donc réduire le nombre des secteurs dans chaque colonie, de façon à réduire d'autant le nombre de leurs chefs, ces derniers n'étant en fait que des instituteurs européens (70).

Par deux arrêtés locaux de 1935 et 1937 (71) les écoles primaires élémentaires de la Côte d'Ivoire ont été réparties entre 22 secteurs, chacun d'eux correspondant sensiblement à la division administrative du cercle. Cette organisation a encore cours dans la colonie au moment où le lieutenant-gouverneur MONDON transmet la circulaire du gouverneur général au chef du

69 bis. Souligné par l'auteur du texte.

69 ter. Souligné par l'auteur du texte.

70. Circulaire du Gouverneur Général relative à l'utilisation du personnel européen, n° 370/E, 16 Juin 1937, ANCI 6494.

71. Arrêtés n° 2534/E du 31 Juillet 1935 et n° 906/E du 22 Mars 1937 répartissant les écoles de la Côte d'Ivoire par secteurs scolaires, ANCI 1658.

service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, Claude RAQUAIN. Celui-ci approuve d'emblée la proposition. En effet, la Côte d'Ivoire fait partie des colonies où la distribution des écoles en secteurs souffre d'un déséquilibre flagrant. Certains secteurs comme ceux d'Agboville, Dimbokro, Man, Ouagadougou et Gaoua qui présentent une certaine importance quant au nombre d'écoles rurales élémentaires qu'ils comprennent, peuvent justifier la présence d'un directeur européen à la tête de l'école régionale. D'autres secteurs comme ceux de Séguéla, Odienné, Kaya et Tenkodogo, qui ne comptent qu'une école régionale à trois classes, ne peuvent continuer d'occuper inutilement un instituteur européen. En conséquence de cette conviction, le chef du service de l'enseignement propose de ramener de 22 à 12 le nombre des secteurs scolaires de la colonie (72).

Deux conséquences sont attendues de cette mesure : d'une part, qu'elle permette de réduire l'effectif du personnel européen indispensable à la direction des écoles régionales, et les secteurs scolaires de 22 à 12 ; d'autre part, qu'elle se traduise par une économie budgétaire appréciable. D'après le chef du service de l'Enseignement, les répercussions budgétaires du

72. *Projet de réorganisation des secteurs scolaires de la colonie, en vue d'une meilleure utilisation du personnel européen de l'enseignement, satisfaction à la circulaire n° 370/E du 16 Juin 1937 du Gouverneur Général, par le chef du service de l'enseignement, 13 juillet 1937, ANCI 6494.*

réaménagement des secteurs scolaires s'établiraient comme suit :
(73).

Achat de camionnettes (74) en 1938	250.000 FRS
à amortir en 5 années, soit par an	50.000 FRS
Economie : solde de 10 instituteurs européens à 4.000 F en moyenne	400.000 FRS
Dépenses annuelles : Amortissement des véhicules	50.000 FRS
Frais d'entretien	103.000 FRS
Solde de 14 instituteurs indigènes destinés à rem- placer des instituteurs européens déchargés de classes à 13.000 francs en moyennes(75)	182.000 FRS
Dépense totale	335.000 FRS
L'économie annuelle réalisée grâce à la mesure	400.000 FRS
	- 335.000 FRS
	65.000 FRS

73 . *Ibid* : ce n'est qu'une estimation.

74 . Chaque secteur scolaire a droit à une camionnette "800 kg" pour ses tournées pédagogiques à l'intérieur de son secteur

75 . Ce chiffre correspond au nombre d'instituteurs européens libérés par le nouveau principe, et remplacés par des instituteurs indigènes beaucoup moins payés, d'où l'économie budgétaire à laquelle pense aboutir le chef du service de l'enseignement.

Le Chef du Service de l'Enseignement joint à son projet un tableau indiquant, entre autres, l'ancienne et la nouvelle répartition des écoles primaires élémentaires dans les secteurs scolaires de la colonie. Le tableau ci-dessous, qui en est une simplification, situe l'ampleur des suppressions (76) :

Secteurs scol. existants	Nb. écoles	Nb. Classes	Sect. prévus 1937	Nb. écoles	Nb. classes
1. Gaoua	5	10	1. Gaoua	5	10
2. Abidjan	2	12	2. Abidjan	6	19
3. Dabou	4	7	-	-	-
4. Aboisso	4	8	-	-	-
5. Bassam	5	9	3. Bassam	9	17
6. Gd-Lahou	6	10	4. Gd-Lahou	6	10
7. Sassandra	4	8	5. Sassandra	4	8
8. Agboville	7	12	6. Agboville	10	17
9. Abengourou	4	7	-	-	-
10. Dimbokro	5	10	7. Dimbokro	7	14
11. Daloa	2	5	-	-	-
12. Man	6	9	8. Man	8	13
13. Odienné	2	4	9. Korhogo	3	8
14. Korhogo	2	5	10. Bouaké	5	11
15. Bouaké	4	8	-	-	-
16. Séguéla	1	3	11. Bobo	4	16
17. Bobo-Diou. .	2	9	-	-	-
18. Dédougou	2	7	12. Ouagadougou	9	28
19. Ouagadougou	5	14	-	-	-
20. Koudougou	2	8	-	-	-
21. Koya	1	3	-	-	-
22. Tenkodogo	1	3	-	-	-

76. Tableau indiquant, la répartition des écoles dans les secteurs scolaires et état des crédits nécessaires au transport des chefs de secteurs, documents joint au projet par le chef de service de l'enseignement, ANCI 1694. Il n'a pas été tenu compte, dans le tableau simplifié, de l'aspect budgétaire de la question.

La réduction du nombre des secteurs scolaires obéit certes à la volonté de Dakar de diminuer la masse salariale versée aux enseignants européens. Mais à l'analyse, elle apparaît comme une mesure parfaitement irréaliste. En 1932, la Côte d'Ivoire s'est accrue des trois quarts de la Haute-Volta, soit un supplément territorial de 320.000 km². D'autre part, aux 2.096.900 Ivoiriens se sont ajoutés quelque 1.780.000 Voltaïques, portant le chiffre de la population de l'ensemble à 3.876.900 habitants. En décidant de réduire de 22 à 12 le nombre des secteurs scolaires, le chef du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire vise, comme le veut Dakar, à une réduction subséquente des dépenses scolaires. Mais cette décision se traduit sur le terrain par un quasi-doublement de la superficie moyenne des secteurs scolaires qui passe de 32.954,5 km² à 60.416,6 km².

Ceci n'est pas sans conséquence sur le résultat attendu du rôle dévolu aux chefs des secteurs scolaires, rôle consistant pour l'essentiel à apporter une assistance pédagogique aux différents cadres de l'enseignement de la colonie. Que peut-on attendre, en effet, de ces chefs de secteurs, qui possèdent certes des camionnettes de service, mais qui doivent parcourir des centaines de kilomètres de pistes pour visiter toutes les écoles de la colonie au moins une fois par mois ? Le tableau ci-dessous montre en tout cas, que si certains secteurs de la Basse-Côte d'Ivoire ne demandent que 400 km de parcours par mois pour être visités, d'autres, situés en Haute-Côte d'Ivoire, en nécessitent jusqu'à 2000 (77).

77. Extrait du tableau indiquant la répartition des écoles dans les secteurs scolaires et l'état des crédits nécessaires au transport des chefs de secteurs, par Claude RAQUAIN, Chef du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire, 13 Juillet 1937, ANCI 1694.

Secteurs	Nb écoles à visiter /mois	Nb classes à visiter /mois	Durée de l'absence j/mois	Distance km/mois	Distance km/an
Abidjan	6	19	6	420	5.000
Gd-Lahou	6	10	10	400	4.800
Sassandra	4	8	10	500	6.000
Agboville	10	17	12	800	9.600
Dimbokro	7	14	8	600	7.200
Man	8	13	10	600	7.200
Korhogo	3	8	5	540	6.400
Bouaké	5	11	7	800	9.600
Bassam	9	17	8	450	5.400
Bobo-Dioulasso	4	16	8	850	10.000
Ouagadougou	9	28	18	2000	24.000
Gaoua	5	10	8	650	7.800

Certes, ainsi que le montre le tableau, les distances à parcourir sont finalement assez faibles par rapport au moyen de déplacement utilisé. Mais il faut tenir compte de l'état des routes dans une colonie à forte pluviométrie et où l'effort d'équipement routier ne suit pas nécessairement celui de l'exploitation économique. Prenant la parole à l'occasion de la cérémonie d'ouverture de la IIe Foire-Exposition d'Abidjan, M. Georges Vilasco, qui était l'un des délégués élus au Conseil d'administration, attirait

l'attention du gouverneur de la Côte d'Ivoire sur certaines mesures qu'il estimait "de première urgence" dans la vie de la colonie. Il préconisait, entre autres, l'amélioration du réseau routier qui, selon lui, ne permettait guère l'emploi de camions pour le transport des produits agricoles sans rupture de charge (78).

Par conséquent, même si les distances à parcourir par les chefs de secteurs scolaires sont assez faibles, l'état lamentable du réseau routier se traduit par une telle perte de temps que la visite effective d'une classe ne devra jamais dépasser une demi-journée (79). Or, après le changement d'orientation scolaire de 1931, il a été unanimement admis que tout succès du nouveau système dépendait en grande partie d'un recyclage rapide et efficace du personnel enseignant africain grâce, précisément, aux visites pédagogiques périodiques des chefs de secteurs scolaires. Il faut avouer qu'une demi-journée par mois consacrée à la formation pédagogique de maîtres souvent recrutés au niveau du cours moyen des écoles régionales, c'est presque rien pour faire de ces maîtres des enseignants compétents. Et cela est valable aussi bien pour l'enseignement classique que pour celui qui se destine à l'éducation rurale et populaire des indigènes.

2 . Une nouvelle expérience pédagogique

La mise en application du principe d'enseignement rural et populaire s'accompagne d'importantes révisions pédagogiques.

78. *Discours de M. Georges VILASCO à l'occasion de la cérémonie d'ouverture de la IIe Foire-Exposition d'Abidjan, 5 janvier 1935, Journal officiel de la Côte d'Ivoire, numéro spécial dit IIe Foire Exposition d'Abidjan, 5 - 16 janvier 1935, P. XV.*

79. *Projet de réorganisation des secteurs scolaires de la Côte d'Ivoire, en vue d'une meilleure utilisation du personnel européen de l'enseignement, par Claude RAQUAIN, Chef du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire, 13 juillet 1937, ANCI 1694.*

Le succès d'un système scolaire dépend, dans une large mesure, de la fiabilité de la méthode pédagogique qui en est en quelque sorte le cœur. Mais on doit bien se rendre à l'évidence : comme dans le découpage scolaire du territoire, les prescriptions pédagogiques venues de Dakar et reprises à Bingerville laisseront apparaître de graves lacunes. Ni la redéfinition du rôle du personnel européen, ni le contenu des cours dans les écoles rurales, ne permettront à l'école de la Côte d'Ivoire de se faire une meilleure physionomie. Mais il est vrai, les responsables de l'enseignement ne s'encombrent guère de souci de qualité : simple logique du nouveau principe, qui sera illustrée par une nouvelle expérience pédagogique. On ne retiendra ici que trois aspects de cette expérience.

a) Redéfinition du rôle des enseignants européens.

Le redécoupage scolaire du territoire s'accompagne d'une redistribution des tâches au sein du corps enseignant dans son ensemble. Le personnel du cadre supérieur se voit déchargé de tout enseignement direct. Cela signifie que les éléments de ce cadre - les instituteurs européens - ne sont plus tenus de s'occuper régulièrement et uniquement d'une classe préparant à un examen. En outre, ils ne doivent plus limiter leur rôle à la direction des écoles régionales comptant, la plupart du temps, un petit nombre de classes, dans des secteurs scolaires souvent réduits à la superficie de quelques écoles de village. Les responsables de l'enseignement estiment en effet que le personnel européen, qui coûte assez cher aux colonies, ne peut finalement accomplir de façon convenable aucune de ces tâches. Par conséquent, une nouvelle

ce qui doit lui être dévolu.

Ce personnel devra apporter, à la tête des secteurs scolaires, une assistance pédagogique aux instituteurs du cadre secondaire et du cadre local. Cependant, ce nouveau rôle ne doit pas se confondre avec celui, plus ancien, des inspecteurs d'écoles. En effet, dans leur travail, fait de visites de classes, de participation à des cours et à des démonstrations de leçons modèles, les chefs de secteurs scolaires restent des instituteurs. Ce qui les différencie des autres, c'est qu'ils sont choisis parmi des maîtres éprouvés, s'appuyant sur une expérience coloniale certaine. Au reste, les jeunes débutants européens devront, avant d'être intégrés à cette catégorie, passer de préférence par une école primaire supérieure (80).

Pour assurer un fonctionnement à peu près convenable du système d'éducation populaire et rurale, les responsables comptent pour l'essentiel sur le personnel enseignant indigène, sur sa valeur et son dévouement. De là, principalement, l'importance de l'encadrement et donc, du personnel européen de direction, d'impulsion et d'assistance. Quatre catégories de maîtres indigènes enseignent en Côte d'Ivoire au moment où se généralise le nouveau système. En premier lieu, les instituteurs du cadre secondaire formés exclusivement à l'école normale William-Ponty. Contrairement à ce qu'on peut observer au niveau de l'ensemble de l'A.O.F., où leur nombre a augmenté de 51,04 % en vingt ans, passant de 350 en

80. Circulaire du gouverneur général sur l'utilisation du personnel européen, N° 370/E, 16 juin 1937, ANCI 1694.

1920 à 715 en 1940 (81), l'évolution de l'effectif des instituteurs du cadre secondaire est à peine perceptible. La tendance générale est au tassement d'un cadre auquel on accorde pourtant, officiellement, une importance sans précédent.

En 1933, 91 maîtres de ce cadre enseignaient dans la colonie. C'était au moment où commençait l'expérimentation du système d'enseignement rural. Au moment où se déclenche la deuxième guerre mondiale, ils ne sont que 123 à être employés dans la colonie. Au reste, on ne doit manipuler ces chiffres qu'avec le maximum de prudence. Au cours de cette période qui précède la guerre, le corps enseignant indigène fait constamment objet de larges ponctions dues aux recrutements militaires. Dans le rapport de rentrée 1935-1936, le chef du Service de l'Enseignement se plaint désespérément de l'autorité militaire, qui procède depuis quatre mois à des appels massifs d'instituteurs. Le Service d'Enseignement n'a même pas été préalablement informé de ces opérations, qui ont porté sur 12 instituteurs de la colonie. En outre, ceux dont la situation n'avait pas été réglée au départ de Gorée pour la métropole ont été portés absents par le bureau de recensement de Dakar et, bien qu'inscrits seulement dans la deuxième portion et même ajournés par les commissions locales, ils ont été quand même incorporés sur ordre de Dakar. En plus des 12 premiers, deux autres instituteurs sont en instance d'incorporation. Or, il n'a été affecté en Côte d'Ivoire que quatre élèves-maitres sortant de

81. De 1920 à 1940, les effectifs des différents cadres du personnel enseignant ont évolué comme suit, au niveau de l'A.O.F. :

	1920	1930	1940
- Instituteurs européens dans les E.P.S...	90	194	148
- Instituteurs européens total	150	234	208
- Instituteurs indigènes dans les E.P.E....	250	350	650
- Total cadre secondaire	350	385	715
- Instituteurs auxiliaires, moniteurs etc.	140	250	540

Source : A.O.F. Enseignement. Rapport d'ensemble annuel, 1941, ANSOM, Agence FOM., Carton 385, dossier XII, sous-dossier

William-Ponty ; en outre, seuls deux instituteurs ont été libérés du service militaire. Dans ces conditions, le cadre secondaire accuse un déficit de six maîtres (82).

Ce n'est qu'un début. Quelques années plus tard, le régime de Vichy agissant par le truchement du gouvernement général BOISSON, aggravera la pénurie en faisant limoger de nombreux instituteurs et institutrices accusés d'intelligence avec des sociétés secrètes (83).

b) Nouveaux rapports numériques maîtres-élèves.

Ce ne sont pas, comme on aurait pu le croire, les autres cadres d'instituteurs indigènes qui vont combler ce déficit. En 1935, les cadres des moniteurs d'enseignement pratique est presque inexistant dans le colonie. En attendant l'ouverture de l'école normale rurale, seuls six moniteurs formés sur le tas enseignent dans les écoles nouvellement créées. Ils ne seront que 28 trois ans après. L'importance de la pénurie et la nécessité de faire fonctionner l'école professionnelle Clozel d'Abidjan obligent l'autorité locale à solliciter le concours de quelques ouvriers-opérateurs. Ce cadre n'est pas, non plus, des plus étoffés. De huit en 1933, le nombre d'ouvriers-opérateurs enseignants tombent

82. Côte d'Ivoire - Service de l'Enseignement. Rapport de rentrée 1935-1936, ANCI 1694.

A la rentrée scolaire 1936-1937, le Chef du Service de l'Enseignement se plaindra de la même situation: 10 instituteurs mobilisés finalement récupérés ; quatre nouveaux instituteurs sortis de Gorée, mais la colonie perd cinq autres : deux mobilisés, deux morts et un malade : Rapport de rentrée 1936-1937, 10 novembre 1936, ANCI 1694.

83. Direction générale de l'instruction publique, de l'Education générale et du Sport : Rapport statistique de l'enseignement primaire, 1941-1942, ANSOM, Agence FOM, Carton 385, Dossier XII, sous-dossier 22.

à trois en 1935 et ne se relèvera pas en 1939. Le cadre des auxiliaires indigènes, dont l'effectif passe de six en 1933 à vingt en 1939, n'intéresse qu'un personnel extrêmement instable et parfaitement inapte à tout enseignement.

Les responsables de l'enseignement ne se soucient pas outre-mesure des effectifs. C'est là le paradoxe. En 1935 par exemple, le gouverneur général adresse une circulaire à toutes les colonies pour souligner l'importance du rôle des enseignants indigènes dans le système d'éducation rurale et populaire. Selon lui, le cadre des instituteurs indigènes sortant de l'école normale William-Ponty est un cadre d'entretien. Mais en même temps, il annonce que le nombre des éléments de ce cadre n'évoluera pas dans les années à venir. Il est vrai que, sortant du séraïl goréen, ce type de personnel n'inspire pas nécessairement confiance quant au jugement qu'il peut porter sur la viabilité du nouveau système scolaire et, d'une façon générale, sur les intentions des responsables coloniaux. Ce personnel, donc, ne devra pas évoluer sur le plan numérique. Pour faire face aux besoins en personnel indigène, il suffira de créer des écoles normales rurales sur lesquelles reposera le pari de la pénétration de la masse indigène dans les conditions les plus sûres et les plus adaptées aux ressources financières des colonies (84).

Même le cadre des moniteurs d'enseignement pratique(85) qui supplée au manque de personnel, devra disparaître. En 1938,

84. *Circulaire du gouverneur général sur l'utilisation du personnel enseignant n° 318/E, 25 juillet 1935, ANCI 1694.*

85. *Le cadre a été créé par un arrêté du lieutenant-gouverneur de la Haute-Volta (N° 227/C du 23 juillet 1932), rendu applicable à la Côte d'Ivoire.*

une réglementation expresse soumettra ses éléments à des conditions de recrutement plus que prohibitives. Au termes de l'arrêté réglementant la formation par laquelle ils doivent accéder à la titularisation, les moniteurs d'enseignement pratique doivent être immédiatement aptes à prendre fonctions. En cas de non succès, ils sont soit licenciés, soit soumis à un nouveau stage au terme duquel tout échec les conduit hors du cadre (86).

en optant pour une politique de formation pédagogique de cadres indigènes, les responsables de l'enseignement se sont engagés dans une voie qui aurait pu conduire à la réussite de l'entreprise. Mais la formule renfermait deux défauts. Le premier, c'est qu'au moment où on prétendait leur apporter une assistance pédagogique dont ils avaient effectivement besoin, les maîtres indigènes voyaient leur effectif se tasser et même, quelquefois, diminuer. Le tableau de la page suivante montre assez bien cet état de chose.

Ce tableau permet de faire un certain nombre d'observations : non seulement l'effectif des maîtres du cadre secondaire progresse de façon tout à fait lâche, mais aussi, celui des autres cadres indigènes stagne (les cadres des auxiliaires) ou regresse franchement (le cadre des moniteurs de l'ancienne formation et cadre des ouvriers-opérateurs).

Le comportement de ces trois dernières catégories pourrait s'expliquer aisément par le fait que celles-ci ne jouissent plus tout à fait de la faveur des responsables scolaires. Ceux-ci entendent dorénavant privilégier la formation d'une nouvelle

86. Arrêté réglementant le stage des moniteurs d'enseignement pratique, n° 307/3, 28 juillet 1938. Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1938 P. 572.

Les divers cadres	1933	1934	1935	1936	1939
Cadre de contrôle	3	-	-	-	-
Cadre sup. (Inst. européens)	52	45	48	49	44
Cadres contractuels europ.	5	5	3	4	3
Cadres auxiliaires europ.	18	2	9	13	20
Cadres secondaires (W. Ponty)	91	93	112	115	123
Cadre moniteurs ens. pratique	-	-	6	16	28
Cadre moniteurs anc. format°	17	16	11	12	9
Cadre ouvriers-opérateurs	8	5	3	3	3
Cadre auxiliaires indigènes	6	12	5	15	20

SOURCE : Côte d'Ivoire- Rapport statistique annuel 1933-1939, ANCI-1694.

A.O.F.- Enseignement. Rapports statistiques 1933-1934-1935-1936 : ANSOM, Agence FOM, carton 385, dossier XII, sous-dossiers 2b et 2c.

catégorie d'enseignements "faits pour le village et l'école rurale" et donc, appelés à travailler loin des centres urbains. Ce qui s'oppose à toute logique, c'est que, ce faisant, l'effectif du cadre des moniteurs d'enseignement pratique ne progresse pas de façon conséquente, au regard du privilège officiel dont il jouit depuis 1931. En 1935, ce cadre ne concernait que six maîtres, chiffre qui n'augmente que très faiblement jusqu'à la veille du conflit mondial : 28.

Ouverte officiellement le 15 février 1937, l'École

Normale Rurale de la Côte d'Ivoire reçoit ses premiers élèves le 22 février de la même année (87). Parce que spécialement créée dans le cadre de l'enseignement rural et populaire, cette école devrait se peupler rapidement. Cependant, seuls 30 élèves y seront inscrits pour la première fois le 22 février 1937. Certes, une liste d'attente de huit élèves prévue dans l'hypothèse que certains éléments de la première liste ne se présentent pas à Dabou le jour de la rentrée. Mais en 1937, la situation de l'emploi est suffisamment préoccupante pour que des candidats dûment admis à un établissement de formation professionnelle ne se désistent en dernière minute. Ils sont d'autant moins disposés à le faire que les chances d'accéder à la première école normale rurale de l'A.O.F., ouverte en 1934 à Katibougou, sont tout aussi maigres.

En 1938, seuls neuf jeunes Ivoiriens y seront admis, neuf autres étant portés sur une liste d'attente (88). Les années suivantes ne seront pas meilleures puisque l'école normale ne recevra que des effectifs encore plus réduits : 1939 : 21 élèves dont 17 de la Côte d'Ivoire et 4 de Guinée ; 1941 : 24 élèves. D'autre part, les exclusions en cours de scolarité et les redoublement font que les promotions finissantes représentent quelquefois moins de la moitié des effectifs de départ. Le tableau ci-dessous permet de saisir l'importance de la déperdition qui

87. *Déclaration du gouverneur de la Côte d'Ivoire fixant la rentrée à l'école normale rurale de la Côte d'Ivoire, N° 418/E, 10 février 1937. Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1937, P. 172*

88. *Résultats des examens et concours. Journal officiel de la Côte d'Ivoire 1937, P. 796.*

sévit dans le rang des élèves-moniteurs de l'enseignement pratique (89).

Année	1ère année	2e année	3e année	4e année	% réussit
1937	30				
1939	21	26			
1941	24	24	24	12	40 %

De 30 en 1937, la première promotion arrive en fin de cycle réduite à un effectif de 12 élèves, soit un taux de déperdition de 60 %. Dans ces conditions, la politique d'assistance pédagogique ne peut profiter qu'à un personnel resté insuffisant. Cette insuffisance s'ajoute à l'insuffisance de l'assistance elle-même qui, comme nous l'avons déjà souligné, est due pour l'essentiel à la réduction du nombre des secteurs scolaires et donc, à l'extension du territoire scolaire à couvrir par un chef de secteur.

Ceci conduit au deuxième défaut de la formule d'assistance pédagogique. Depuis 1931, Dakar insiste sur l'importance morale et technique des instituteurs du cadre supérieur. Décrivant l'évolution qu'a connue ce personnel, le gouverneur général affirme en 1935 que son rôle a monté d'un degré. Au début, l'enseignant européen était le premier maître d'école, l'initiateur de la langue française. Puis il est devenu surtout l'instituteur. Préparant

89. Sources : *Journal officiel de la Côte d'Ivoire* 1937, P. 796
- *Données statistiques - Enseignement Côte d'Ivoire - 1938-39-ANCI* 1694
- *A.O.F. Enseignement Rapport statistique 1940 1941, ANSOM, Agence FOM, Carton 385, dossier XII, s/d. 22.*

à des examens, il était essentiellement le maître des cours moyens et des cours supérieurs. Depuis 1931, l'instituteur européen est d'abord directeur d'école, responsable d'une école régionale dont l'importance justifie sa présence. Cela implique qu'en principe il ne doit pas être chargé d'une classe qui peut être tenue par un adjoint du cadre secondaire.

Le principe d'une responsabilisation plus accrue de l'instituteur européen n'est pas mauvais en soi. Directeur, il devient un animateur, un guide et un chef, responsable de ses subordonnées, des adjoints indigènes qu'il doit diriger et former, de la vie de l'école, de son action parmi la population indigène (90). Rôle à la fois noble et difficile, il requiert un effectif suffisant et un personnel qualifié. Pour l'année scolaire 1938-1939, le cadre supérieur de l'enseignement ivoirien se compose de 44 instituteurs dont 38 munis du Brevet supérieur et du Certificat d'Aptitude Pédagogique, et six du Brevet élémentaire et du Certificat d'Aptitude Pédagogique. C'est donc, manifestement, un personnel de qualité. Le véritable défaut de la politique d'assistance pédagogique se traduit en termes de quantité et non, de qualité et ce, au niveau de toute l'Afrique Occidentale Française.

90. Circulaire du gouverneur général sur l'utilisation du personnel enseignant N°318/E, 25 juillet 1935, ANCI, 1694.

C'est que, tout en insistant sur l'importance du cadre supérieur, les responsables de l'enseignement ne font rien pour l'étoffer numériquement. Tout se passe comme s'ils se soucient plus de l'augmentation du nombre des petits Africains inscrits dans les écoles que de l'effectif du personnel européen à mettre à la disposition de ces écoles. Ainsi se présente une curieuse situation où le taux de progression numérique augmente rapidement chez les uns tandis qu'il stagne chez les autres. Au cours d'une période de 20 ans, de 1920 à 1942, la population scolaire a en effet été multipliée par 4,8, passant de 12.500 à 60.000 élèves. Comment cet accroissement de près de 500 % a-t-il été absorbé par les différents services d'enseignement existant dans les Colonies ? En d'autres termes, comment s'est chiffrée et s'est distribuée l'augmentation du personnel enseignant en regard de la progression de la population scolaire ?

Le tableau ci-dessous permet d'y répondre :

	1920	1930	1940	1941	%
Nombre d'élèves en A.O.F.	12.500	36.000	56.000	60.000	480 %
Nombre d'instituteurs européens	90	194	148	179	198,8 %
Nombre d'instituteurs indigènes	250	350	650	720	288 %

Source : A.O.F. - Enseignement : Rapport de présentation au gouverneur général haut commissaire de l'Afrique française, par P. MUS, s.d. (1942 ?) ANJOM, Agence FOM., Carton 385, dossier XII, sous dossier 2b.

De 1920 à 1930, devant l'augmentation rapide des effectifs, on a tenté de maintenir tant bien que mal la qualité de l'enseignement en lui conservant sa structure pédagogique première. On a donc recruté massivement des instituteurs européens. De 1930 à 1940, l'enseignement, faute de ressources budgétaires adéquates, mais aussi à cause de la mauvaise volonté des responsables, s'est trouvé dépassé par les événements. Il a donc dû renoncer à la formule primitive et s'évertuer à découvrir une solution de remplacement basée sur la recherche d'une participation plus accrue des cadres indigènes. Ainsi, alors que pour une augmentation de 12.500 élèves en 1920 à 60.000 en 1941, le nombre d'instituteurs européens aurait dû être multiplié par 6, par un recrutement annuel de 20 instituteurs, il ne le sera que par 2.88. Il y a donc eu régression par rapport à la normale. Selon un rapport sur l'enseignement établi vers 1942, il y avait en 1920 :

- 1 maître européen pour 100 élèves
- en 1930 1 maître européen pour 180 élèves
- en 1940 1 maître européen pour 274 élèves.

D'après le même rapport, la situation était pratiquement la même en associant maîtres européens et maîtres indigènes :

- en 1920 1 maître pour 39 élèves
- en 1930 1 maître pour 66 élèves
- en 1940 1 maître pour 62 élèves - (91).

91. A.O.F. Enseignement. Rapport de présentation au gouverneur général, Haut-Commissaire de l'Afrique française, par P. MUS, s.d. (1942 ?) ANSOM, Agence FOM; Carton 385. dossier XII, sous-dossier 2b.

Le tableau accuse l'impasse de 1920 où, faute d'un recrutement européen suffisant, la matière était en voie de déborder complètement les cadres enseignants. Aussi, constate-t-on dès ce moment une progression accélérée de l'effectif des maîtres indigènes dont la proportion, relativement à l'encadrement européens, se développe comme suit :

- en 1920 1 maître européen pour 2 maîtres indigènes
- en 1930 1 maître européen pour 1,6 maîtres indigènes
- en 1940 1 maître européen pour 3,4 maîtres indigènes (92).

Ainsi de 1920 à 1930, l'enseignement effectif a été substantiellement donné par des instituteurs européens flanqués d'aides indigènes ; en 1940, cet enseignement était donné par des instituteurs indigènes qu'encadraient seulement, en proportion bien plus faible, des instituteurs européens. Au niveau local, la situation s'est présentée de la même façon au cours de la même période. En 1924 par exemple, le cadre supérieur était composé de 12 instituteurs européens et le cadre secondaire de 40 instituteurs indigènes formés à l'école William-Ponty ; en 1936, le cadre supérieur comprenait 55 instituteurs et le cadre secondaire 91 instituteurs ; en 1940, les deux cadres ont présenté respectivement 45 instituteurs et 168 instituteurs. Le tableau ci-dessous établit les rapports numériques entre les deux catégories aux différentes époques considérées :

- 1921 - 1 instituteur européen pour 3,3 instituteurs indigènes
- 1936 - 1 instituteur européen pour 1,6 instituteurs indigènes
- 1940 - 1 instituteur européen pour 3,7 instituteurs indigènes

Au cours de cette période 1921-1940, la population scolaire s'est accrue de la façon suivante :

1924	: 4.165 élèves
1936	: 8.520 élèves
1940	: 14.178 élèves

Pris séparément, ces élèves ont été absorbés de la façon suivante : (93)

Cadre supérieur :	1924	:	1	instituteur	pour	347	élèves
"	"	:	1	"	pour	154	élèves
"	"	:	1	"	pour	315	élèves
Cadre secondaire :	1924	:	1	instituteur	pour	104	élèves
"	"	:	1	"	pour	93	élèves
"	"	:	1	"	pour	84	élèves.

On doit constater que l'accroissement de l'effectif du cadre secondaire a été en réalité très faible, contractant avec le fameux principe de la prise en main de l'enseignement par les indigènes. En effet, de 1924 à 1940, un instituteur du cadre secondaire a théoriquement fait la classe pour pratiquement le même effectif d'élèves : 104 élèves en 1940, soit une diminution théorique de seulement 20 élèves représentant 19,23 %.

Ainsi, ni la formule d'encadrement pédagogique, ni celle de l'accroissement de l'effectif et du rôle du cadre secondaire, ni enfin l'organisation d'écoles normales rurales n'ont abouti aux résultats qu'on aurait pu en attendre. Qu'en est-il été, alors, sur le plan strictement pédagogique ?

93. Ce n'est que pour le besoin de théoriser. Dans la réalité les instituteurs du cadre secondaire sont déchargés de tout enseignement direct dans le système d'éducation rurale et populaire.

C) L'esprit de l'enseignement et les méthodes pédagogiques.

Une méthode pédagogique est d'abord fille d'une politique scolaire. Elle traduit les idées qui sous-tendent cette politique. Ce travail a déjà souligné les soucis réels qui ont amené les colonisateurs à organiser un enseignement dans les territoires conquis. Ces soucis se ramènent finalement à un seul : l'exploitation économique des colonies. L'enseignement est au service de cette exploitation.

Pour le régime colonial pourtant, l'enseignement n'est pas sans danger, et, comme le souligne très justement Jean SURET-CANALE, ce danger est double : d'abord, en élevant la qualification de la main-d'oeuvre, il la rend plus coûteuse ; d'autre part, il conduit les masses colonisées à prendre conscience de l'exploitation et de l'oppression auxquelles elles sont soumises. Mais l'appareil d'exploitation économique, d'oppression administrative et politique, ne peut fonctionner sans un minimum de cadres subalternes autochtones, courroies de transmission et agents d'exécution entre "l'encadrement" européen et les masses. L'enseignement apparaît dans ces conditions comme "un mal nécessaire" pour la colonisation (94).

Le meilleur moyen de concilier ces deux aspects contradictoires consiste à concevoir des méthodes pédagogiques qui tiennent compte

94. Cf. Jean SURET-CANALE, Afrique Noire. L'ère coloniale 1900-1945, op. cit. P. 474.

à la fois de la nécessité de l'enseignement et du danger que celui-ci représente pour l'exploitation des territoires coloniaux. La formule d'éducation populaire et rurale apparaît ainsi comme un précieux excipient dans lequel sont incorporées ces méthodes pédagogiques.

Le père du nouveau système, le gouverneur général BREVIE, en explique les grandes lignes dès 1931. Il ne faut pas s'imaginer quelque chose de tout à fait révolutionnaire par rapport à la pratique pédagogique coloniale avant cette date en ce qui concerne, en tout cas, l'enseignement élémentaire. Les programmes seront simples, élémentaires et pratiques. L'esprit en a déjà été parfaitement défini en 1914 par le gouverneur général PONTY :

L'école de village doit se proposer des profits plus larges que des succès d'examens, elle doit s'interdire tout enseignement purement livresque et théorique et viser à l'utile, au pratique, au bénéfice immédiat. Il faut qu'elle s'adapte exactement aux milieux, qu'elle soit un organisme parfaitement souple, que l'enfant ne s'y sente pas dépaysé (95).

Par conséquent, l'enseignement devra se limiter à celui du français parlé. On s'attachera seulement à fournir aux petits Africains l'instrument linguistique qui leur permette de se familiariser avec des notions d'hygiène, d'agriculture, d'arboriculture

95. "L'enseignement massif et l'école indigène", par le gouverneur général BREVIE, in Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F. N° 74, Janvier-Mars 1931, P. 45.

et d'artisanat.

Cependant, l'école de village n'est ni une école technique, ni une ferme-école. Il s'agit avant tout de soutenir, de créer une mentalité paysanne, de rattacher l'école à la vie du village, d'en faire la maison du village, d'imprégner toute la vie scolaire de ce centre d'intérêt permanent qu'est la vie rurale, d'introduire dans les programmes et les activités de l'élève, à côté des matières scolaires, les travaux pratiques et agricoles, les exercices pratiques d'hygiène, à la mesure des forces des élèves.

La nouvelle conception pédagogique comporte par conséquent deux importantes nouveautés. La première, qui traduit à la fois le souci de freiner la ruée vers les emplois et la volonté de transformer durablement les mentalités, consiste à prolonger la scolarité dans les cours préparatoires et élémentaires. "Il est nécessaire que la scolarité soit prolongée, écrit à ce propos le gouverneur général BREVIE. Pour créer la véritable école rurale, il ne faut pas hésiter à garder les élèves cinq ou six ans, en envisageant au besoin une réduction des horaires proprement scolaires" (96). La seconde nouveauté consiste à introduire dans les écoles rurales l'utilisation des idiomes locaux. Dans l'esprit du gouverneur général BREVIE, ce brusque changement dans la pratique pédagogique est de nature à hâter la conversion des mentalités aussi bien chez les Européens que chez les indigènes.

96. *Idem* P. 5

A ce sujet, il déclare en 1931 devant le Conseil de Gouvernement :

Et ici, il ne faudra pas craindre de bousculer les formules respectables, certes, de nos vieux programmes scolaires mais qui servent trop lentement nos projets. Pour que cet enseignement (rural et populaire) ait immédiatement toute sa portée utile, il ne faut pas hésiter à recourir aux idiomes locaux pour ce qui est (des) notions indispensables aux indigènes. Attendrons-nous qu'ils connaissent suffisamment le français, pour lui divulguer que l'anophèle véhicule le paludisme et le pou le typhus récurrent ? Exigerons-nous que le paysan africain nous présente un diplôme du certificat d'études avant d'être admis à connaître l'avantage qu'il retirera de l'emploi de la charrue, des fumures et des pressoirs à huile ? L'urgence de cet enseignement pratique est au-dessus de toute discussion. Que l'idiome local y vienne si le français n'y peut aller (97).

Le recours tardif aux langues locales appelle un certain nombre de réflexions.

Il faut préciser que ce changement de formule ne concerne pas la formation des collaborateurs directs que sont les Africains qui passent par des écoles régionales, primaires supérieures ou fédérales. Il est certain que si l'on veut préparer des instituteurs, des agents d'exécution pour l'administration, le commerce et l'industrie, des aides-médecins et des chefs traditionnels soumis

97. Extrait du discours du gouverneur général BREVIE à l'ouverture du conseil de Gouvernement, 14 Décembre 1931, in Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F. N° 77, octobre-décembre 1931, P. 8

à l'autorité coloniale, l'on est obligé de prévoir pour eux une culture générale relativement étendue et une formation professionnelle appropriée. Cet enseignement d'élite exige l'utilisation du français comme seul langage pédagogique. Cette exigence ne pourra être entamée ni par le principe d'enseignement rural et populaire, ni même par l'avènement, en 1936, du Front populaire.

Nous devons nous appesantir sur ce problème de langage pédagogique dans les écoles coloniales. La langue d'un peuple est le véhicule des idées de ce peuple. Et ce n'est pas l'inspecteur général de l'enseignement de l'A.O.F. (de 1913 à 1918), Georges Hardy, qui en dira le contraire :

Il est admis que répandre la langue d'un peuple, écrit-il en 1937, c'est étendre d'autant le rayonnement de ce peuple, enraciner profondément son influence morale (98).

En imposant l'usage exclusif de la langue française dans les écoles africaines, les autorités coloniales n'ignorent pas que cette méthode est finalement dangereuse pour le régime qu'ils doivent défendre. S'ils la choisissent, c'est que le système d'administration directe qu'ils ont adopté en A.O.F. et leur désir de faire des indigènes africains de parfaits assimilés, le leur imposent. Y a-t-il, dans ce système conçu pour rapprocher les masses colonisées du peuple colonisateur, un meilleur moyen que l'école,

98. Georges HARDY, *la politique coloniale et le partage de la terre aux XIX et XXe siècles*, Paris, Albin Michel, 1937, P. 393.

où les petits Africains apprennent que leurs ancêtres sont des Gaulois ? Et existe-t-il un meilleur instrument que la langue française, par laquelle la jeunesse africaine apprend que sa terre est maudite, que ses rois sont d'abominables sanguinaires, que la France est un pays riche, puissant et que la colonisation est un bienfait ? La langue française doit être apprise. Elle doit se mettre au service de l'idéal colonialiste de la France. Pour écarter tout risque de la voir se retourner contre cet idéal, on doit simplement faire preuve d'une extrême vigilance.

Cette vigilance est effectivement présente dans l'histoire de l'enseignement. Dans un premier temps, elle se traduit par l'obligation faite aux Africains d'apprendre le français, mais seulement au cours d'une scolarité rendue extrêmement brève, débouchant directement sur la vie professionnelle et donc, ne produisant que des "évolués" intellectuellement myopes. La seconde phase est une conséquence de l'expérience. Elle intervient dès 1931, c'est-à-dire au moment où la course aux diplômes favorise la constitution d'une masse de chômeurs désœuvrés et prêts à toutes sortes d'extrémités et surtout, où on s'aperçoit que les courtes scolarités n'empêchent pas les Africains de s'interroger sur la légitimité de la colonisation. Allant au-delà des anciens principes, le principe d'éducation rurale et populaire supprime toute possibilité d'évolution en faisant de l'école le champ de manioc, de riz, de café, de cacao. Il oblige les jeunes Africains à fermer livres et cahiers, portes d'accès aux idées françaises : aux idées révolutionnaires dont la France ne manque pas. Il les invite au contraire à reprendre la houe de leurs ancêtres tout à coup redevenus africains, et à s'exprimer dans leurs langues maternelles, qui ne sont plus, du coup, inarticulées et

et barbares.

Par opposition à la Grande-Bretagne et à la Belgique, puissances qui, redoutant de donner accès aux idées et aux ouvrages "malsains", organisent l'enseignement élémentaire dans les langues de leurs colonies, la France choisit donc la méthode "assimilatrice". Si par un tel choix, elle a voulu rendre la jeunesse culturellement orpheline, elle a réussi dans un premier temps. Lorsque, en 1931, elle se reprend pour prescrire l'utilisation pédagogique des idiomes locaux, elle reconnaît l'échec de sa méthode et, en même temps, en entrevoit les conséquences.

Ce changement permet de faire deux remarques sur la méthode pédagogique française en Afrique.

- La première c'est que pour les Africains, l'obligation d'apprendre le français a l'avantage de favoriser leur éveil politique et leur rapprochement au point de vue culturel. Certes, à l'école, leurs connaissances ont-elles été assez limitées. Mais le régime colonial n'a pu empêcher qu'ils achèvent sur "le terrain" une culture générale que leur ont refusée les représentants de la France colonialiste.

-La seconde remarque, c'est que l'éducation rurale n'a finalement pas été, comme on aurait pu le croire, totalement négative pour les Africains en général, et en particulier pour les Ivoiriens. Conçue pour faire plutôt des paysans modernes que des intellectuels, elle a donné toute sa valeur à la terre et à

ce que cette terre est capable d'offrir à ceux qui la travaillaient. En Côte d'Ivoire, cette éducation a puissamment contribué à la prise de conscience, par les "évolués", de l'importance économique de leur territoire et à l'orientation de leurs efforts vers les activités agricoles et forestières.

Mais comment le principe d'éducation rurale conçu à Dakar s'est-il traduit sur le terrain, en Côte d'Ivoire ?

IV. La nouvelle physionomie de l'enseignement de la Côte d'Ivoire

Officiellement, le système d'éducation rurale a été élaboré pour être appliqué au niveau des cours préparatoires et élémentaires. Au moment où son adoption devient effective en Côte d'Ivoire, on est en droit de penser que les écoles régionales, primaires supérieures et professionnelles ne sont pas concernées par le changement. En réalité, c'est tout le domaine de l'enseignement qui se trouve engagé dans un vaste mouvement de transformation. Tandis que les structures de formation générale (écoles régionales, écoles primaires supérieures) subissent une sévère atrophie du fait qu'elles ne jouissent plus de la faveur des autorités scolaires, celles dont la vocation correspond à l'esprit du nouveau principe (écoles élémentaires, cours normaux et artisanaux) connaissent, au contraire, un développement sans précédent.

1 . Le dépérissement progressif de l'enseignement général

Le changement se traduit en Côte d'Ivoire, d'abord, par un dépérissement progressif des structures scolaires susceptibles de distribuer un enseignement général approprié à l'évolution sociale de la colonie.

a) Etat stationnaire des écoles régionales

Pour mesurer l'insignifiance de l'évolution numérique des écoles régionales, il suffit de faire un retour en arrière. A la veille de la première guerre mondiale, la Côte d'Ivoire comptait 16 écoles régionales fréquentées par 797 élèves. C'était au moment où, ayant pris conscience de son retard scolaire par rapport aux autres colonies du groupe A.O.F., elle s'efforçait de remonter la pente. D'ailleurs, en 1914, le nombre de ces écoles régionales est passé à 17. Dix ans plus tard, en 1924, on doit constater qu'il n'existait plus dans la colonie que 8 écoles régionales (99).

Ainsi que l'a déjà montré ce travail, la période 1924-1930 s'est caractérisée à la fois par l'engorgement des structures d'accueil des diplômés et consécutivement à cette anomalie même, par un durcissement progressif des conditions d'accès à l'enseignement général. Le principe d'éducation rurale, qui entre en application en 1931, n'est qu'un aboutissement logique des inquiétudes

99. Sources des chiffres : pour 1919 et 1914 : Microfilms M.G.C. bobine n°2
pour 1924 : Côte d'Ivoire - Rapport d'ensemble
annuel, 1924, ANF - Microfilms, 2 G24 = 200 MI 1705.

nées dans le rang des Français depuis une dizaine d'années. De 1924 à 1933, le nombre des écoles régionales passe de 8 à 19. Ce nombre passera à 21 en 1935 pour ne plus varier jusqu'au déclenchement de la guerre en 1939. Certes, pourrait-on penser, il a plus que doublé en onze ans et qu'il y a là un signe manifeste de croissance. Soit. Mais on ne doit pas oublier que la colonie d'est entretemps accrue des trois quarts de la Haute-Volta.

Par conséquent, depuis l'organisation locale de 1911 et le mouvement ascendant qui l'a suivie, jusqu'au déclenchement de la deuxième guerre mondiale, les écoles régionales de la Côte d'Ivoire n'ont pratiquement pas évolué en nombre. En cinq ans, de 1935 à 1940 par exemple, leur nombre reste "gélé" à 21.

Pendant ce temps, les écoles de village (ou écoles rurales et populaires) (100) connaissent un développement sans précédent. En 1912, soit un an après la première organisation locale, ce type d'école regroupait 32 établissements fréquentés par 1337 élèves. En 1913, il y en avait 37, et 41 en 1914. La guerre dut ralentir cette progression. Mais en 1924, on comptait 44 écoles de village dans la colonie. Le principe d'éducation rurale et populaire changera la physionomie de l'école de la Côte d'Ivoire en multipliant créations d'écoles rurales et transformations d'écoles de village à trois classes en écoles rurales. En 1933 par exemple,

100. Ecoles de village ou écoles rurales et populaires selon qu'il s'agisse d'avant ou après 1931.

il existe 60 de ces écoles dans la colonie ; en 1939, il y en aura 77 (101).

En observant l'évolution des deux types d'écoles sur une assez longue période allant de 1912 à 1940, on s'aperçoit d'une part, qu'après une courte période euphorique de trois ans (1911 - 1914) l'évolution numérique des écoles régionale s'est caractérisée par une chute assez brutale entre 1914 et 1924. La France et ses colonies en guerre, ne pouvaient pas maintenir la totalité des écoles régionales étant donné que, tenues pour l'essentiel par un personnel métropolitain, ces écoles exigeaient des efforts financiers assez importants. Le rattachement de la Haute-Volta à la Côte d'Ivoire a été suivi d'un sensible accroissement du nombre des écoles. Mais une fois la couverture scolaire du nouveau territoire réalisée, le nombre des écoles régionales n'a plus évolué.

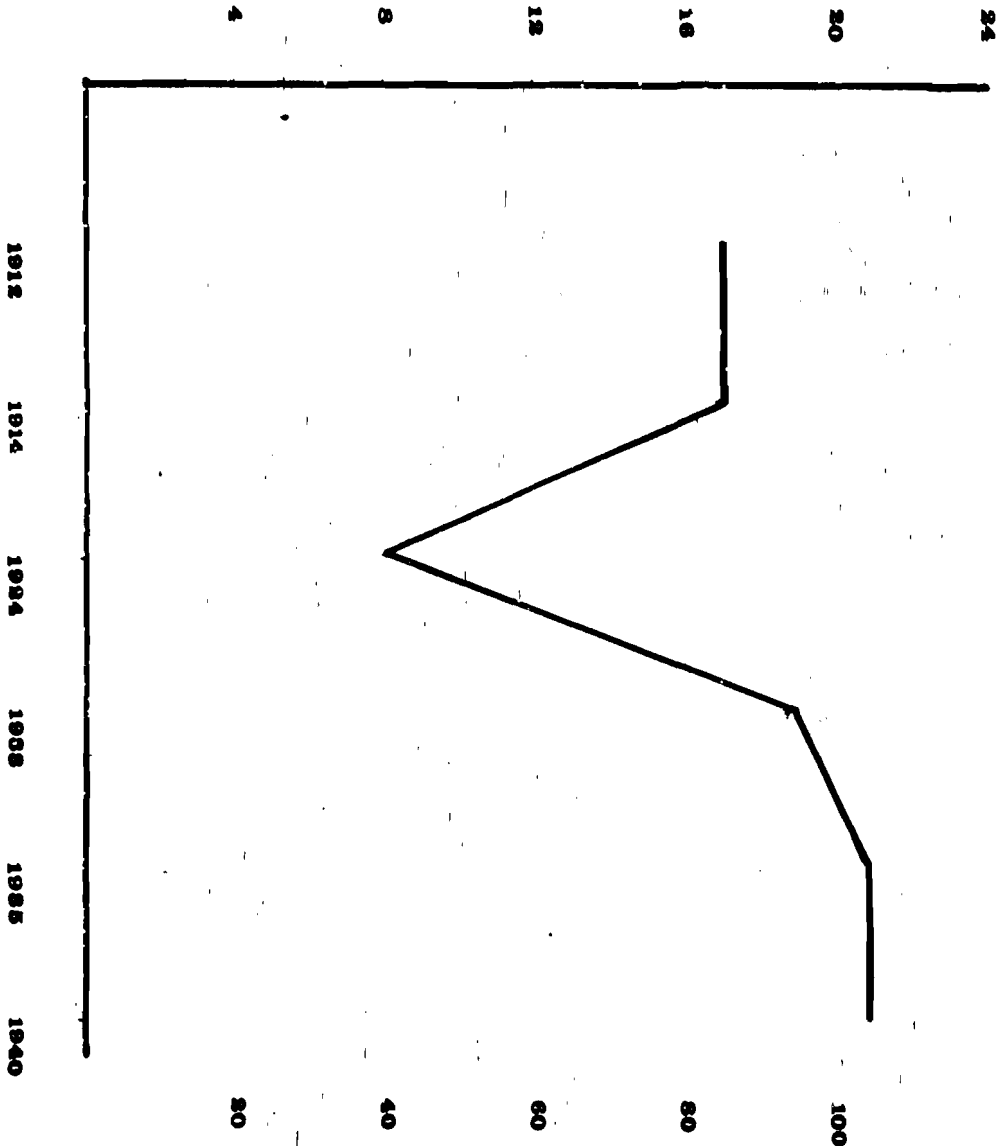
D'autre part, on s'aperçoit d'une remarquable évolution numérique des écoles rurales, ce qui traduit la nouvelle tendance imprimée à l'enseignement par Dakar. Tout se passait comme si les responsables ne voulaient voir d'écoles que celles qui maintiennent la jeunesse colonisée dans l'ignorance tout en la conditionnant judicieusement de façon à en faire une masse docile et dévouée. Les deux représentations graphiques ci-après traduisent assez bien les deux tendances contradictoires (102).

101. Voir interprétation graphique de ces chiffres. N.B. : l'année 1936 n'a pas été retenue pour cette construction.
Sources des chiffres : - Statistique de l'enseignement officiel A.O.F., années 1933 et 1934 : ANSOM, Agence FOM, Carton, 385, dossier XII, sous-dossier 2b.
- Rapports statistiques de l'enseignement, Côte d'Ivoire, années 1935-1936, 1936-1937, 1938-1939, 1940-1941 : ANCI 48 et 1694.

102. Construites à partir des chiffres des sources ci-dessus : note 101.

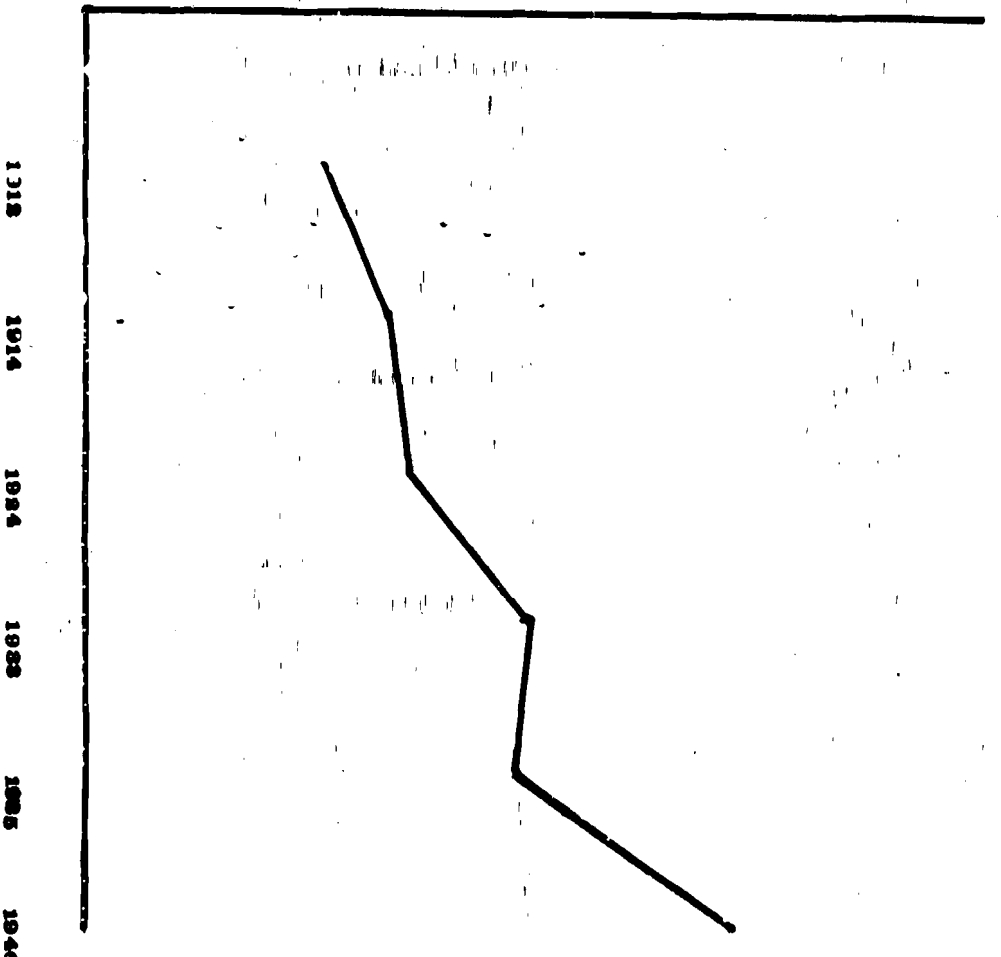
EFFECTIFS DES ECOLES REGIONALES (1912-1940)

en milliers d'élèves



EFFECTIFS DES ECOLES DE VILLAGE OU RURALES (1912-1940)

en milliers d'élèves



En dépit des conséquences apparues en 1936 sous forme d'insuffisance en personnel indigène de tous genres, ces tendances ont été maintenues jusqu'aux environs de 1943. De toute façon, il n'était pas question de revenir sur un principe estimé en haut lieu de nature à éviter la prise d'assaut, par la "jeunesse évoluée", de la forteresse coloniale.

Si la pénurie, qui faisait partie de la vie quotidienne des territoires depuis leur soumission, s'aggravait, le gouverneur général par intérim de l'A.O.F. estimait que c'était à cause des réductions d'effectifs décidées pendant la crise économique. L'administration avait alors le choix entre des recrutements intensifs en Europe et une meilleure utilisation des éléments autochtones. Par nécessité sociale, politique et budgétaire, seule la deuxième solution a été retenue. Mais cette option ne devait pas remettre en cause le principe d'éducation populaire et rurale. Il suffisait d'activer l'achèvement de l'école normale de Sébikotane, condition indispensable à une sélection essentiellement basée sur le loyalisme des "jeunes évolués". Pour le reste, les effectifs des écoles primaires supérieures devaient être substantiellement augmentés, de façon à calmer les impatients et aussi, disposer d'une bonne sélection pour l'école normale William-Ponty, enfin, l'École Normale Rurale de la Côte d'Ivoire (ouverte en février 1937) pourrait fournir des emplois d'instituteurs ruraux à ceux qui savent se passer des aspirations suspectes (103).

103. Extrait du discours du gouverneur général par intérim à l'ouverture du Conseil de Gouvernement, session de novembre 1938, in L'Education Africaine, n° 102 - 103, 1939, pp. 5-6.

b) Création de cours de sélection

Dans le même besoin de limiter le niveau de connaissance de la jeunesse indigène vont être créés, dès 1935, trois cours de sélection à l'école régionale d'Abidjan, de Dimbokro et de Bobo-Dioulasso. Si l'on se réfère à l'esprit du nouveau principe en vigueur dans la colonie, cette mesure apparaît, à la fois, comme logique et contradictoire.

D'abord, une mesure logique. Le changement intervenu en 1931 dans l'orientation de l'enseignement colonial a pour but de freiner la course aux diplômes et à faire prendre conscience, aux Européens, du danger qu'ils courent en ouvrant les portes de l'enseignement général à la jeunesse indigène. Or, plus que dans les écoles régionales, c'est dans les écoles primaires supérieures que se distribue cet enseignement général. Il suit de là un nécessaire réaménagement de la structure par laquelle, d'ordinaire, les élèves accèdent à un enseignement général relativement authentique, à savoir l'école régionale. Puisque l'on veut limiter au maximum les admissions dans les écoles primaires supérieures, les écoles régionales ne doivent plus y donner directement accès. Dorénavant, trois d'entre elles, et seulement trois, doivent accueillir chacune, un cours dit de sélection, dont les recrues pourront être admises, après concours, aux écoles primaires supérieures et aux écoles normales.

On comprend donc que dans son rapport d'ensemble pour l'année scolaire 1935-1936, le chef du Service de l'Enseignement

de la Côte d'Ivoire se laisse gagner tour à tour au regret et à l'optimisme. L'effectif de la première promotion était de 95 élèves, dont 49 (issus du cours de sélection d'Abidjan et de Dimbokro) ont été admis à l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville et trois (du cours de sélection de Bobo-Dioulasso) à l'Ecole Normale Rurale de Katibougou (Soudan français). Mais le niveau de recrutement de l'année scolaire 1935-1936 a été un peu faible. Par mesure transitoire, la même promotion du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires a dû fournir des candidats à la fois à l'école primaire supérieure et aux cours de sélection. Heureusement, se console le chef du Service de l'Enseignement, les promotions à venir s'annoncent bien meilleures et il n'y a pas de doute quant à l'heureuse incidence que cela pourrait avoir sur le niveau d'instruction dans les EPS et dans les écoles normales rurales (104).

La création des cours de sélection apparaît aussi comme une mesure contradictoire par rapport au principe d'éducation rurale. Officiellement, l'une des conditions estimées nécessaires à un heureux aboutissement de l'orientation rurale de l'enseignement était une plus large participation des cadres des instituteurs indigènes à l'oeuvre scolaire. En 1937 et 1939, deux importantes circulaires sont intervenues, à la fois pour réaffirmer cette nécessaire participation indigène et pour fixer définitivement dans les esprits qui ne l'auraient pas encore assimilé,

104. Côte d'Ivoire. Enseignement. Rapport d'ensemble pour l'année scolaire 1935 - 1936, par le chef du Service de l'Enseignement, ANCI. 1694.

l'esprit du nouveau principe (105). La logique eût été que les portes des écoles normales fussent largement ouvertes, de façon à mettre définitivement un terme à la pénurie du personnel vieillissant comme l'histoire de l'enseignement colonial elle-même. C'est le contraire qu'on est obligé de constater. Non seulement ces cours de sélection constituaient un obstacle au recrutement des instituteurs, mais leurs effectifs décroissaient d'année en année ou, au mieux, stagnaient, comme le montre le tableau ci-dessous, pour les années 1937, 1938 et 1939 :

Cours sélect ^o	1937	1938	1939
Abidjan	40	25	33
Dimbokro	40	39	36
Bobo-Dioulasso	40	32	34
TOTAUX	120	96	103
SOURCE : JOCI, 1938, pp. 452-453 JOCI, 1939, pp. 502-503			

Il faut cependant reconnaître que pour maintenir durablement le statu quo, la juxtaposition du contradictoire et du logique apparaît finalement dans le discours sur l'enseignement comme une technique judicieusement mise au point pour embrouil-

105. Il s'agit des circulaires n° 370/E du 16 Juin 1937, déjà citée, ANCI. 6494 et n° 945/E du 23 Mai 1939 sur l'utilisation et les fonctions du personnel européen de l'enseignement, ANCI. 1658.

ler les esprits, aussi bien dans la communauté européenne que dans la masse colonisée.

c) Réorganisation de l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville

La mise en application du principe d'éducation populaire et rurale ne met pas fin, de façon brutale, au prestige de l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville. Cette école continue de recevoir, comme par le passé, l'élite intellectuelle de la colonie. De même, son rôle d'anti-chambre des écoles du Gouvernement général, notamment de l'Ecole Normale William-Ponty, de l'Ecole de Médecine de Dakar et de l'Ecole Vétérinaire de Bamako, est maintenu. Si, en juillet 1935, un arrêté local doit la réorganiser partiellement, c'est pour lui permettre de suivre l'évolution scolaire générale de la colonie.

Aux termes de cet arrêté, l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville doit permettre à la colonie d'atteindre quatre objectifs principaux :

- préparer des candidats aux écoles du Gouvernement général ;
- former directement des agents pour les divers cadres locaux créés pour les besoins des services administratifs, postaux, agricoles ainsi que du chemin de fer ;
- former pour l'industrie et le commerce, des employés et des comptables auxiliaires ;
- enfin, compléter l'instruction des fils de chefs et de notables indigènes susceptibles de jouer un rôle irremplaçable de chefs modernes acquis à la cause de la colonisation (106).

106. Arrêté portant réorganisation de l'école primaire supérieure de Bingerville, n° 2357/E, 31 juillet 1935, Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1935, P. 676, article premier.

Au fond, rien n'a vraiment changé dans le rôle assigné à la célèbre école. Aucune modification, non plus, quant au régime des études et à l'entretien des élèves. La durée de la scolarité reste fixée à trois ans (107), et les élèves jouissent de toutes les facilités prévues à la création du groupe scolaire central en 1911 : ils sont habillés et leurs déplacements sont assurés par la colonie.

Cela ne signifie pas que l'arrêté de 1935 est une reprise fidèle des anciens principes. La nouvelle orientation prescrite à toutes les écoles de l'A.O.F. s'accommoderait mal du maintien des anciennes méthodes. Deux importantes nouveautés sont introduites dans le mode de recrutement et dans l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Supérieures (CEPS).

D'abord au niveau du recrutement. Alors que celui-ci se faisait au niveau des écoles régionales, désormais, seuls les trois cours de sélection qui viennent d'être ouverts à Abidjan. Dimbokro et Bobo-Dioulasso, pourront fournir ses effectifs. Le transfert de l'école d'apprentissage d'Abidjan à Bingerville, dont les crédits figurent au projet du budget de 1937, permettrait d'effectuer un recrutement numériquement important et assez diversifié quant aux filières de formation à offrir aux élèves. Le seul obstacle à cette politique de recrutement reste l'insuffisance et la vétusté des locaux. Mais des réparations sont en cours d'exécution, qui

107. Il y aura un changement à partir de 1941, date à laquelle un arrêté local fixera à 3 ans la durée des études dans la section dite générale et à 4 ans dans la section dite pratique. Cf. arrêté fixant le but de l'école primaire supérieure de garçons de Bingerville, n° 2187/E, 11 juillet 1941, Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1941, P. 275, article 16.

doivent, selon les responsables scolaires, permettre un fonctionnement convenable de l'école jusqu'à ce que soient construits de nouveaux locaux sur l'emplacement qu'occupent les anciens bâtiments en ruines des services de l'agriculture (108).

La seconde nouveauté concerne l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Supérieures. Outre les épreuves traditionnelles (orthographe dictée, calcul dans les systèmes arithmétiques et métriques, explication de texte etc.), cet examen comporte désormais deux épreuves pratiques. La première, qui porte sur le travail des métaux, consiste à confectionner un instrument d'usage courant en fer blanc découpé et soudé ou à réparer et à souder deux ustensiles quelconques, l'un en fer blanc, l'autre en zinc. La seconde épreuve qui consiste à contrôler l'habileté des élèves dans le travail du bois, se compose également de deux exercices au choix : soit confectionner un objet simple en bois à l'aide d'une scie, d'un rabot, d'une plane et d'une tarière, soit réparer un meuble d'intérieur, une porte ou une fenêtre en bois (109). Ce type d'épreuve ne concerne pas les élèves dont le travail de la troisième année est jugé suffisant pour leur permettre de se présenter aux différents concours fédéraux.

Les épreuves pratiques ont toujours été imposées aux élèves des différentes classes des écoles de la colonie. Pour l'obtention du Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires par

108. Côte d'Ivoire. Enseignement. Rapport d'ensemble pour l'année scolaire 1935 - 1936, ANCI 1694.

109. Arrêté portant réorganisation de l'école primaire supérieure de garçons de Bingerville, déjà cité, P. 699, article 24.

exemple, ces épreuves dites pratiques ne l'étaient en réalité que pour les jeunes filles. A celles-ci, on demandait de réaliser un petit travail en couture ou en broderie. Quant aux garçons, on se contentait de les soumettre à des questions orales sur des notions élémentaires d'agriculture ou de botanique. En étendant cette formule à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Supérieures, les responsables scolaires entendent élargir le domaine d'application du principe d'enseignement rural et populaire. D'autre part, ils tentent d'atténuer le prestige de l'EPS de Bingerville, prestige qui ne pouvait se renforcer au moment où toutes les autres écoles de la colonie tendent vers la formule populaire et rurale. Enfin, l'introduction des épreuves pratiques dans l'examen du CEPS montre la volonté des responsables de repenser le rôle de la célèbre école de Bingerville, de façon à le rendre conforme à la nouvelle orientation donnée à l'enseignement colonial.

Un an après la réorganisation, le chef du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire en dresse un bilan plutôt satisfaisant. Certes, les installations matérielles laissent toujours à désirer, surtout en ce qui concerne les dortoirs et les cuisines. Mais des réparations y ont été faites et des toilettes ont été aménagées. Enfin et surtout, l'école est résolument engagée dans la voie conseillée par Dakar :

L'atelier de l'école primaire supérieure, note-t-il, est maintenant complètement outillé, une petite ferme est en voie de développement. Elle comprend déjà une étable

rustique abritant un troupeau de dix-neuf bovins dont treize vaches. Enfin, parmi les travaux pratiques une petite section de reliure et une autre de recordage de raquettes pour le tennis sont constituées (110).

Pendant ce temps, un autre type d'école s'ouvre dans la colonie au bénéfice des enfants "dont la langue maternelle est le français".

d) Ouverture d'écoles à programme métropolitain.

Au moment où toutes les écoles de la colonie, y compris l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville, sont organisées suivant le principe d'éducation rurale, les responsables de l'enseignement créent à Abidjan une "école élémentaire à deux classes, à programme métropolitain et destinée à recevoir les enfants des deux sexes dont la langue maternelle est le français" (111). Cée sous la pression des colons installés dans la nouvelle capitale de la colonie, cette école fonctionne d'abord dans une villa de fortune pouvant recevoir jusqu'à cinquante élèves. Elle comprend les trois cours de l'enseignement primaire élémentaire, et est tenue par une institutrice du cadre supérieur (une européenne) et par une institutrice auxiliaire également européenne.

110. Enseignement - Côte d'Ivoire, Rapport de rentrée, année scolaire 1936-1937, par A. ARNAUD, Chef du Service de l'Enseignement, ANCI. 1694.

111. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire autorisant l'ouverture d'une école primaire élémentaire à Abidjan, n° 2977/A.G., 26 Septembre 1935, ANCI. 5619.

L'"école européenne", comme on l'appelle, présente une grande différence par rapport à l'"école indigène", tant du point de vue du programme, des méthodes pédagogique, que des conditions générales de fonctionnement. Le chef du Service de l'Enseignement explique les raisons de cette place à part :

Pour tenir compte des conditions particulières de climat, les heures de cours (24 heures par semaine) sont placées de 7h30 à 11h30 tous les jours de la semaine, jeudi compris. Cela évite le travail et les déplacements si pénibles pour les enfants pendant les heures chaudes, et leur permet, en faisant leur devoir et apprenant leurs leçons dans leur famille, l'après-midi, de pouvoir profiter des heures plus fraîches de la soirée pour sortir et jouer au grand air. J'estime que ce sont les conditions les plus favorables à un travail fructueux pour les enfants européens étudiant en Côte d'Ivoire (112).

Ce sont en effet de très bonnes conditions de travail qui apparaissent, devant celles des enfants nègres cultivant leurs champs de café, de cacao, élevant leurs vaches, leurs moutons, leurs porcs à ces heures de jeux "au grand air", comme des privilèges inaccessibles. On comprend alors l'indignation du chef du

112. Rapport d'ensemble sur l'enseignement de la Côte d'Ivoire, année scolaire 1935 - 1936, 31 Août 1936, ANCI. 1694.

de Service de l'Enseignement lorsque les parents d'élèves européens semblent mal apprécier ses efforts :

Quelques pères de famille, écrit-il, ont reproché à cette organisation une réduction trop grande des heures de cours, il n'y a eu en réalité et en comparant avec les horaires du cours secondaire de Dakar (autre établissement essentiellement réservé aux enfants de colons et assimilés), qu'une heure de moins par semaine. Le grief véritable, mais inavoué, pour certains parents(...), c'est que les enfants les encomrent, l'après-midi. Il faut bien préciser que nos écoles sont destinées à donner l'enseignement le plus profitable et nullement à se transformer en garderies (113).

N'empêche que, d'une façon générale, l'autorité coloniale est disposée à promouvoir l'enseignement européen dans les localités où la population européenne pose le problème de l'éducation des enfants de langue maternelle française. En 1937, l'existence de l'école européenne d'Abidjan donne lieu à une modification du secteur de la localité. Il est alors créé un secteur à Dabou comprenant, outre l'école régionale et rurale de cette ville, les écoles rurales de Jacquville et de Tiassalé. Quand au secteur d'Abidjan, il ne comprend plus que l'école régionale mixte et

113. *Id.*, *Ibid.*

l'école à programme métropolitain (114).

Il y a lieu de croire que, créée un peu à la sauvette, cette école est un exemple de réussite. En 1938, devant l'affluence des enfants et surtout compte tenu des progrès dans le travail de ceux-ci, une troisième classe y est ouverte (115). Une quatrième le sera au cours de l'année scolaire 1940, qui, à la différence des "cours moyens 2e année" des écoles indigènes, sera appelée "cours supérieur 2e année" (116). Manifestement, la psychose de la guerre n'a aucun effet sur cette catégorie d'école puisque, au moment où des classes et des établissements entiers se ferment ici et là dans la colonie, se créent à l'école régionale de Bouaké "une classe d'enseignement primaire à programme métropolitain, destinée à recevoir les enfants des deux sexes dont la langue maternelle est le français" (117). Il est vrai que, grâce au chemin de fer, Bouaké accueille de plus en plus de colons commerçants.

L'organisation d'un enseignement spécial pour les petits Français permet aux colons de réserver l'école rurale, de mauvaise qualité, aux petits nègres. Comment peut-on expliquer autrement la création d'une école qui, destinée aux enfants dont la langue maternelle est le français, aurait pu faire l'objet d'un soin remontant au moins aux années 1910? Si les responsables coloniaux y pensent

114. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant le secteur scolaire de Dabou N° 906/E, 22 Mars 1937, Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1937, P. 281. Cet arrêté modifie l'arrêté n° 2354/E du 31 juillet 1935 portant découpage de la colonie en secteurs scolaires. Cf. Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1938, P. 335.

116. Arrêté du gouvernement de la Côte d'Ivoire portant ouverture d'une quatrième classe (cours supérieurs 2ème année) à l'école européenne d'Abidjan, N° 560/E, 24 février 1940, Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1940, P. 165.

117. Décision du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant à l'école régionale de Bouaké une classe d'enseignement primaire à programme métropolitain, N° 4025/E, 4 Décembre 1939, Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1939, P. 1168

seulement en 1935, c'est moins pour des considérations linguistiques que pour éviter que les petits Français apprennent, comme leurs petits camarades ivoiriens, à cultiver la terre. En cela au moins, le discours sur l'enseignement cesse de baigner dans le flou : les Français reconnaissent ainsi, de facto, que l'enseignement rural et populaire est fait pour les autres, les Africains. Parce qu'il est mauvais.

2. La lente agonie de la Haute-Côte d'Ivoire en matière scolaire

Si; au niveau de la Basse et Moyenne Côte d'Ivoire (118), l'enseignement réservé aux jeunes Français est meilleur que celui qui s'adresse aux enfants nègres, au niveau de toute la colonie, la Haute-Côte d'Ivoire est défavorisée par rapport à la Basse et Moyenne Côte d'Ivoire. Rattachée aux trois quarts à la Côte d'Ivoire, l'ancienne colonie de la Haute -Volta n'est pas seulement vidée de sa ressource humaine. A ce tribut déjà très lourd, elle devra sombrer dans une longue agonie en matière d'enseignement.

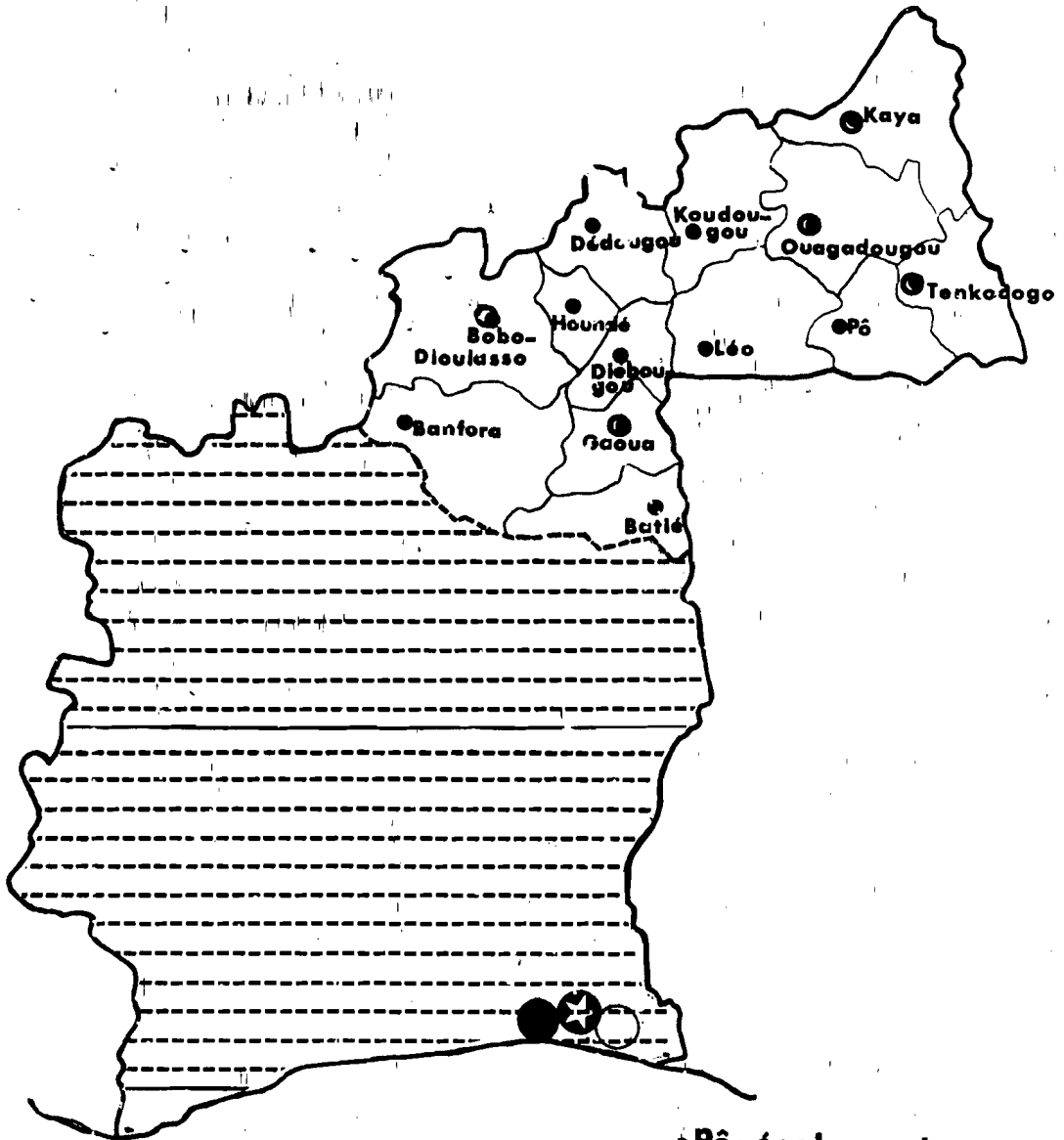
a) Le transfert de l'orphelinat de Ouagadougou à Bingerville

Dans le compte rendu d'un cours consacré au "Front populaire et la Côte d'Ivoire" basée sur le mémoire de maîtrise de Laurence LOMME, Marlène Loupy et Amadou Mamadou notent avec raison

118. Dès son entrée en fonction à la tête de la colonie, le gouverneur Hubert DESCHAMPS, déplorant "les confusions fréquentes" sur les termes, définit les trois parties de la Côte d'Ivoire :
Basse-Côte : Cercles d'Abidjan, Bassam, Agboville, Abengourou, Lahou Sassandra, Tabou, Man ;
Moyenne-Côte : Cercles de Dimbokro, Daloa, Bouaké, Bondoukou, Séguéla, Korhogo ;
Haute-Côte : Cercles de Bobo, Gaoua, Koudougou, Ouagadougou, Tenkodogo, Kaya.
Circulaire du gouverneur de la Côte d'Ivoire définissant les termes "Basse-Côte", "Moyenne-Côte" et "Haute-Côte d'Ivoire" N° 486 C, 22 Avril 1941.
Journal officiel de la Côte d'Ivoire, 1941, P. 152.

CÔTE D'IVOIRE : L'EXCROISSANCE VOLTAÏQUE

(1933-1947)



○ Pô = école rurale

● Kaya = école régionale

▭ LA HAUTE-CÔTE D'IVOIRE

▭ LA CÔTE D'IVOIRE AVANT LE RATTACHEMENT

● ABIDJAN (cap. dès 1934)

★ GD-BASSAM (1893-1900)

○ BINGERVILLE (1900-1933)

que l'"un des objectifs évidents et avoués de l'opération Abidjan-Niger (la voie ferrée) était de résoudre le problème crucial de main-d'oeuvre à très bas coût que posaient les planteurs auprès de l'administration". Sur un total de 21.185.501 journées de travail prestataires effectuées en A.O.F. en 1935, précisent-ils, la Côte d'Ivoire fournit la plus grosse part, soit environ 31 %

En fait, si l'on tient compte du rattachement des trois quarts de la Haute-Volta actuelle au territoire ivoirien et de l'insuffisante emprise de l'administration sur les populations de la zone forestière, conclurent-ils, on peut dire que c'est la "Haute-Côte d'Ivoire qui a payé les plus lourds tributs (119).

Dans le domaine de l'enseignement, le rattachement ne défavorise pas moins un territoire estimé sans intérêt en dehors des bras qu'il fournit aux colons des territoires jugés "plus utiles"

En 1938, l'orphelinat des métis de Ouagadougou est transféré à Bingerville (120). Si une telle mesure peut heurter le bon sens, elle ne doit pas surprendre. Depuis 1935, tous les rapports sur l'enseignement font état de l'abandon dans lequel est laissé cet établissement. Ses bâtiments, dont les murs sont faits de briques cuites au soleil, menacent ruines à la moindre pluie.

119. Marlène LOUPY et Amadou MAMADOU, "Le Front populaire et la Côte d'Ivoire", compte rendu de séminaire d'après le mémoire de maîtrise de Laurence LOMME, Publication du Laboratoire "Connaissance du Tiers Monde" Université Paris VII Cahiers n° 3, P. 19.

120. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire portant transfert de l'orphelinat de Ouagadougou à Bingerville, n°2821/E, 8 Août 1938, Journal officiel de la Côte d'Ivoire 1938, P. 617.

Il ne continue de fonctionner que grâce à la bonne volonté d'une Française, Madame Ligogne, "qui a apporté la discipline, l'ordre et la propreté nécessaires". Dans son rapport de rentrée de 1936-1937, le verdict du chef du Service est sans équivoque :

Les bâtiments sont (...) en si mauvais état que cet orphelinat sera très prochainement réinstallé à Bobo-Dioulasso, dès que les constructions d'écoles rurales envisagées auront rendu disponible une partie des classes de l'école régionale (121).

C'est à Bingerville, cependant, que les "métis abandonnés" devront trouver une structure d'accueil dont l'organisation est assez coûteuse : pauvre, la Haute-Côte d'Ivoire ne peut se l'offrir. De fait, en 1939, un "Foyer des Métis" est créé à Bingerville "dans un but d'assistance et d'éducation. Les douze ans révolus, les pensionnaires devront être admis soit au lycée de Dakar et de Saint-Louis, soit à l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville (122).

Pendant que, faute dit-on, de moyens, ne peut s'organiser un orphelinat en Haute-Côte d'Ivoire, le Foyer des métis de Bingerville organise l'abondance et cultive le luxe. La composition de la ration alimentaire journalière et les conditions de séjour dans le foyer sont les suivantes :

121. *Rapport sur la rentrée scolaire 1936-1937, par le chef du Service de l'Enseignement, 10 novembre 1936, ANCI-1694.*

122. *Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant à Bingerville un "Foyer des Métis", n°1278/E, 3 avril 1939, Journal officiel de la Côte d'Ivoire 1939, P. 366*

Ration journalière moyenne

1°). Au choix :	Riz	400 g
	Igname	800 g
	Attiéké frais(123)	500 g
	ou tout autre nourri- ture de même valeur (pomme de terre, pâte, légumes secs).	
2°). Au choix :	Viande ou poisson frais	200 g
3°). Au choix :	Légumes frais (tomates, salades, épinards, aubergines et/ou fruits	39 g
4°).	Pain.....	100 g
5°).	Sucre	20 g
6°).	Lait condensé (pour les malades en quantité suffisante)	0,75 g
7°). Assaisonnements - Huile de palme, d'arachide ..		50 g
	- Sel	15 g

Vêtements - Coiffures - Chaussures - Objets de toilette

Pour les garçons.

4 costumes d'intérieur	1 pélerine cirée	1 béret ou 1 casquette
2 costumes de sortie	1 béret basque	de sortie
3 vestons de drap	1 casque	3 chemises de jour

123. Genre de couscous très prisé en Côte d'Ivoire, surtout par les Ebrié et les Attié, qu'on obtient à partir de la pâte de manioc déshydratée et cuite à la vapeur.

2 pyjamas	2 peignes
6 mouchoirs de poche	1 brosse de tête
4 paires de chaussures	2 brosses à dents et 1 gobelet
	1 miroir.

Pour les filles

4 robes d'intérieur	6 mouchoirs de poche
2 robes de sortie	6 serviettes de toilette
1 paletot de drap	4 paires de chaussures
1 manteau ciré	2 peignes
- Du linge de corps nécessaire	1 brosse à tête
1 béret	2 brosses à dents
1 casque	1 miroir

Matériel de couchage (par élève).

1 lit, 2 matelas, 4 draps de lit, une couverture et 1 dessus de lit.

Matériel de réfectoire (par élève).

2 assiettes, 1 couvert, 2 verres ou 1 gobelet, 1 couteau et 4 serviettes de table.

Par quatre élèves :

2 nappes de table, 2 plats, 1 louche, 1 cuiller, 1 fourchette,
1 pot d'eau ou 1 carafe (124).

Si nous reproduisons fidèlement ce document, c'est pour montrer le contraste par rapport aux conditions faites aux petits

124. D'après l'arrêté n°1278/E du 3 avril 1939 créant un "Foyer de Métis" à Binaerville, déjà cité.

indigènes dans les "villages scolaires" de la colonie. Dans ces internats rudimentaires, la ration alimentaire journalière se limite à 600 g de mil, de maïs ou à 300 g de riz, à un kilogramme d'igname, de manioc ou de patates (cf. note 63). Une telle ration contraste avec celle du foyer des métis.

C'est aussi, pour souligner un certain penchant pour l'incohérence chez les responsables scolaires et administratifs. Il est en effet, paradoxal qu'on procède au transfert de l'orphelinat de Ouagadougou à Bingerville par manque de locaux, pour ensuite organiser l'abondance et cultiver le goût du luxe dans un établissement de même type. Ceci dit, il faut se replacer dans le contexte des années 30 : séduits par les riches régions forestières du Sud et ayant réussi à faire passer dans les faits le principe d'une vie commune entre la Côte d'Ivoire et la Haute-Volta, les autorités coloniales ne savaient trop que faire, pour paraphraser Voltaire, "de quelques arpents de terres arides".

b) Fermeture de l'école professionnelle de Ouagadougou

Sinon, comment expliquer la fermeture, en septembre 1937, de l'école professionnelle de Ouagadougou (125) ? Cette mesure aura été la plus intattendue au cours de la période qui a suivi le rattachement de la Haute-Volta à la Côte d'Ivoire. En 1935 le rapport

125. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire portant fermeture provisoire de l'école professionnelle de Ouagadougou à compter du 1er septembre 1937, n°2690/E, 17 août 1937, Journal officiel de la Côte d'Ivoire 1937, p; 757.

du chef du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire n'a laissé apparaître aucune inquiétude quant à l'avenir de cette école. Celle-ci, d'après le rapport, s'était orientée vers la formation d'ouvriers destinés à l'économie indigène évoluée. Ces ouvriers devaient jouer dans un certain nombre de centres, un rôle identique à celui des charrons des villages français. Un recrutement de trente élèves avait même été effectué (126).

A la rentrée scolaire de 1935-1936, vingt nouveaux élèves ont été recrutés, tous pourvus du Certificat d'Etudes Primaires (127). Dans un rapport sur la rentrée 1936-1937, soit un an seulement avant la décision de fermeture de l'établissement, le chef du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire s'est félicité de la création d'une section de maçonnerie fréquentée par vingt élèves également titulaires du CEPE. Mais tout en louant le dévouement et la compétence professionnelle de M. Ligogne, directeur de cette école, il n'a pas manqué de s'interroger sur son avenir :

Malheureusement, écrivait-il, je crains que M. Ligogne parte en congé administratif en mars prochain (il écrivait en novembre 1936), je me demande dans ces conditions comment nous ferons pour le remplacer (128).

126. *Rapport d'ensemble sur l'enseignement de la Côte d'Ivoire, année scolaire 1935-1936, ANCI-1694.*

127. *Rapport du chef du Service de l'Enseignement sur la rentrée scolaire 1935-1936, 15 novembre 1935, ANCI-1694.*

128. *Rapport sur la rentrée scolaire 1936-1937, 10 novembre 1936, ANCI-1694.*

Parce que, effectivement, la seule personne chargée du fonctionnement de l'école est partie, et que le recrutement de certains anciens élèves des écoles nationales professionnelles (en France) n'a pas été possible, l'école professionnelle de Ouagadougou dut être fermée en 1938. Comme raison, on est obligé de constater qu'elle est disproportionnée par rapport à l'acte de fermeture. La véritable raison a un autre nom : la pauvreté de la Haute-Côte d'Ivoire, qui sera aussi, celle de la fermeture de l'Ecole Primaire Supérieure de Ouagadougou.

c) Suppression de l'E.P.S. de Ouagadougou

La rentrée scolaire 1935-1936 s'est effectuée le 23 septembre pour l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville et les écoles primaires élémentaires, le 1er octobre pour les écoles professionnelles d'Abidjan et de Ouagadougou. Si, dans le rapport du chef du Service de l'Enseignement, aucune allusion n'est faite à l'Ecole primaire Supérieure de Ouagadougou, c'est que cette institution n'existe plus. En juin 1935, elle a été supprimée. Son personnel avait reçu une nouvelle affectation et tout le matériel avait été distribué entre les écoles voisines (129).

129. *Rapport du chef du Service de l'Enseignement sur la rentrée scolaire 1935-1936, déjà cité.*



Elèves de l'Ecole primaire supérieure de Ouagadougou - 1930.

Au fond, le bâtiment abritant les salles de classe : murs épais, véranda et toit de chaume.

(Photo ROUAMBA Benoît -Ouagadougou).

Comme toutes les autres qui ont été ordonnées depuis le décret de rattachement, la suppression de l'E.P.S. de Ouagadougou appelle des réflexions. C'est que deux ans après cette mesure, le gouverneur de la Côte d'Ivoire autorisera la création à Bingerville d'un cours d'enseignement primaire supérieur de filles(130). En 1939, le cours se transformera en école primaire supérieure de filles (131). Certes, cet intérêt tardif et inattendu s'inscrit dans le cadre de l'intégration sociale, comme le précisera le gouverneur général BOISSON en 1941.

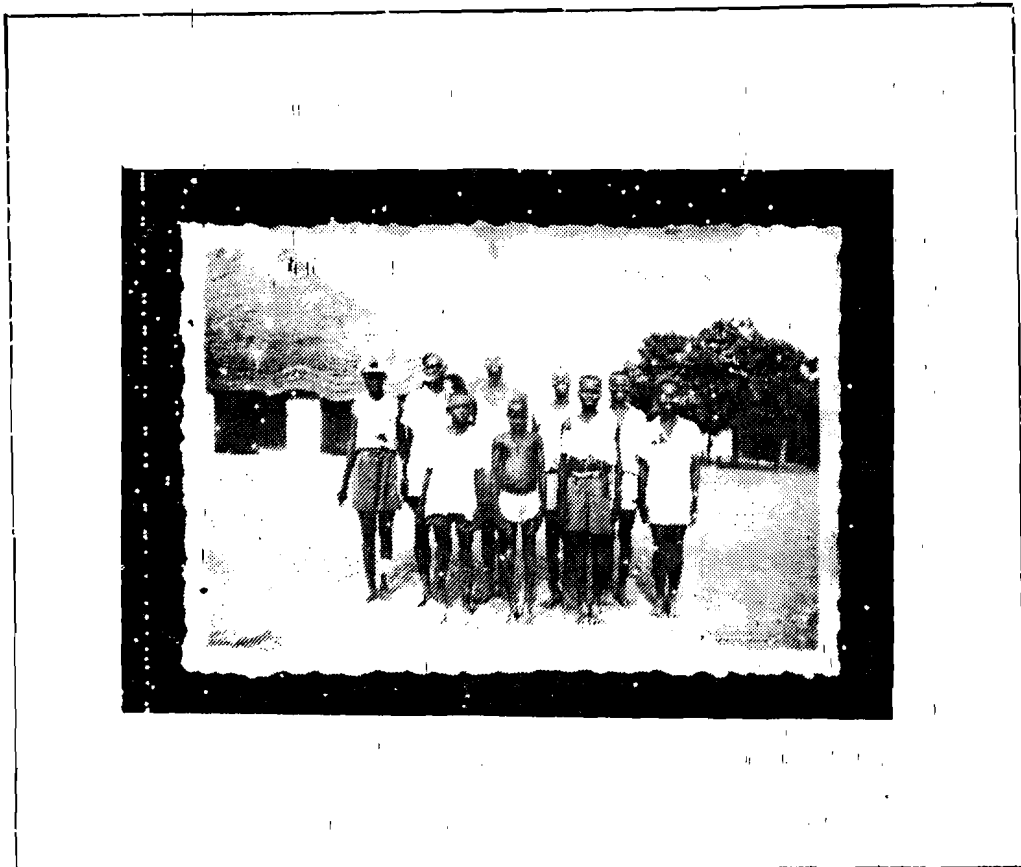
Le rôle social de l'école en Afrique française, écrit-il, ne peut être complet si l'école ne s'adresse qu'aux éléments masculins de la population, si l'enseignement des filles, si l'éducation de la femme et de la future mère ne sont pas indiqués comme un de nos objectifs essentiels (132).

Mais on est bien obligé de constater que cela se passe au détriment de la Haute-Côte d'Ivoire où décidément, l'administration pénalise les Mossis pour ce qu'ils n'ont pas délibérément choisi, et pour ce qu'elle même n'a pu vaincre : la pauvreté.

130. Arrêté du gouvernement de la Côte d'Ivoire créant à Bingerville un cours d'enseignement supérieur de filles, n°3853/E, 17 Novembre 1937, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1937, PP. 993 - 995.

131. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant à Bingerville une école primaire supérieure de filles, n° 545/E, 15 février 1939, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1939, PP. 254 - 257.

132. Circulaire du gouverneur général de l'A.O.F. sur les écoles de filles, n°865/E, 8 septembre 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1941, P. 343.



Elèves de l'école rurale de Léo (Haute - Côte d'Ivoire) - 1946.

Au fond à gauche, le bâtiment scolaire.

(Photo ROUAMBA Benoît - Ouagadougou).

Si ce sont les établissements d'enseignement "à haut niveau" (c'est relatif) qui sont fermés, c'est bien à cause de cette pauvreté. Ces établissements nécessitent en effet un personnel relativement qualifié, du matériel et des infrastructures adéquats : toutes choses coûteuses, que l'administration n'est pas disposée à maintenir. Le rattachement a un autre avantage, celui d'alléger les dépenses scolaires. Mais pour les Voltaïques, il aggrave le retard scolaire et crée un état de dépendance non seulement dans le domaine précis de l'enseignement, mais aussi sur le plan économique et politique. Pendant de longues années, ils lutteront sur deux fronts : contre l'oppression coloniale d'abord, et contre l'establishment de la Basse-Côte. Cette dernière lutte prendra fin avant la première, en 1947, "à la suite de la prise de conscience de certains élus voltaïques, tous plus ou moins descendants de chefs coutumiers" et grâce au Moro-Naba" qui, pendant de longues années, a lutté seul pour obtenir la reconstitution de la Haute-Volta et pour recouvrer son propre prestige" (133).

3. L'enseignement des filles : l'effort tardif.

L'enseignement des filles est le plus négligé dans la colonie. Ce n'est pourtant pas parce que les responsables coloniaux en ignoraient l'importance dans l'effort d'intégration sociale. En 1914, un programme commun à toutes les catégories d'écoles existant dans les colonies avaient été élaboré. Ce texte recom-

133. Extrait de l'interview réalisée avec Benoît ROUAMBA, instituteur voltaïque à la retraite à Ouagadougou, 6 septembre 1980.

mandait d'ouvrir des écoles de filles dans tous les centres où une institutrice était chargée d'une classe de garçon. L'administration coloniale attachait une grande importance à l'enseignement des filles :

Il est, en effet, fort important pour nous d'assurer notre influence sur la femme indigène, recommandait Dakar. Par l'homme, nous pouvons augmenter et améliorer l'économie du pays, implanter dans les esprits la notion de progrès agricole, industriel et commercial ; par la femme, nous pénétrons au cœur même du foyer indigène, nous touchons aux moindres conditions de la vie domestique, nous prenons l'enfant à sa naissance et lui réservons une protection nécessaire (134).

En Côte d'Ivoire, peu d'effort sera fait dans le sens d'une organisation rationnelle de l'enseignement des filles.

a) Le néant et l'éternel projet

La première école publique de filles est ouverte à Grand-Passam en Mars 1922. Les 36 fillettes qui la fréquentent sortent pour la plupart des enfants de notables et d'agents de l'administration. Pour une colonie de l'importance de la Côte d'Ivoire,

134. *Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique Occidentale Française, 1914, A.R.S. J14*



Elèves de l'École des Sages-femmes et infirmières visiteuses de Dakar. (Cliché CRDA - Paris).

c'est dérisoire. Mais l'inspecteur général de l'Enseignement de l'A.O.F. se déclare satisfait du simple fait qu'il en existe une. De toute façon, d'autres écoles de ce genre sont prévues à Abidjan et à Bingerville pour l'année 1922 - 1923, et l'on se propose d'ouvrir des classes aux écoles régionales des centres européens de Bouaké, Dimbokro, et dans les centres purement indigènes de Séguéla, Korhogo et Man. Les écoles de filles de Grand Bassam et Abidjan pourront même admettre des élèves boursières désireuses de continuer leurs études en vue de la préparation au cours des élèves sages-femmes de Dakar (135).

L'inspecteur est peut-être sincère. Mais tous les projets dont il est question ne se réaliseront pas avant longtemps. En 1937, l'inspecteur général adjoint de l'enseignement de l'A.O.F. parlera encore de l'école de filles de Grand Bassam dans le cadre de l'éducation populaire et rurale. Cette école, qui fonctionne depuis déjà quinze ans, a pour but de relever le niveau de vie des indigènes, de permettre d'associer la femme à l'action coloniale, de briser les tabous qui continuent d'entourer les jeunes filles. Pour ne pas se perdre dans l'abstrait, l'on doit la réorganiser suivant le schéma des écoles de garçons (136).

135. *Note de l'inspecteur général de l'Enseignement en A.O.F., Aristide PRAT, sur l'enseignement des filles, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F. n° 60, janvier - juin 1926. PP. 40 - 41.*

136. *Inspecteur général adjoint de l'enseignement de l'A.O.F. à Lieutenant-Gouverneur de Côte d'Ivoire, n° 418/E, 19 février 1937, ANCI - 1658.*

C'est dans ce sens qu'intervient, en janvier 1937, une circulaire du gouverneur général. "L'école d'un nouveau genre de vie" qui fonctionne dans toutes les colonies de l'A.O.F., pense-t-il, ne concerne pas uniquement les garçons. Les responsables administratifs en attendent "une véritable renaissance de la masse indigène, sa libération progressive et l'élargissement de son horizon spirituel et moral, l'amélioration constante de son niveau de vie". Cette renaissance suppose la prise en compte des filles :

L'école pratique des filles, visant à l'éducation domestique et hygiénique de la femme indigène, écrit le gouverneur général, est le complément naturel de l'école rural populaire (...). Il s'agit d'abord de faire pénétrer dans la vie indigène des notions pratiques de vie domestique améliorées, d'économie d'hygiène, de puériculture. L'enseignement pratique des filles doit être avant tout l'enseignement de la maison et de la famille indigène (...). Il sera un enseignement d'exemple d'influence sociale, de sélection mais surtout de sélection sociale plutôt que de sélection individuelle (137).

En juin de la même année, une autre circulaire précise la façon dont Dakar entend que soit organisé l'enseignement des filles. L'essentiel de ce texte est consacré à l'utilisation des

137. *Circulaire du gouverneur général de l'A.O.F. sur l'enseignement des filles indigènes, n° 36/E, 18 janvier 1937, ANCI 1658.*

institutrices européennes. Car, au moment où se précisent les perspectives d'une éducation féminine conforme aux intérêts coloniaux, ces institutrices continuent d'être utilisées dans les écoles de garçons aux côtés de leurs maris. Cela est contraire aux nouveaux principes. Par conséquent, le gouverneur général demande à tous les responsables de colonies d'"organiser immédiatement dans chacun des grands centres ruraux possédant une institutrice européenne non pas une classe mais une école de filles"(138) qui aura ses programmes et dont les études seront sanctionnées par des examens donnant accès à un cadre de monitrices indigènes" (139).

En réponse à cette circulaire, le gouverneur de la Côte d'Ivoire avoue son impuissance en en donnant les raisons ;

En réponse à votre circulaire n°371/E du 16 juin dernier, écrit-il, j'ai l'honneur de vous faire connaître que l'organisation d'une école de filles dans chacun des grands centres ruraux de la Côte d'Ivoire n'est pas réalisable immédiatement pour les raisons suivantes :

1°) les locaux nécessaires à l'installation de ces écoles n'existent pas actuellement et leur construction ne peut être répartie que sur plusieurs exercices (...)

138. Circulaire du gouverneur général de l'A.O.F. sur l'enseignement des filles n° 371/E, 16 Juin 1937, ANCI 1658 : souligné dans le texte original.

139. Id., Ibid.

- 2°) l'effectif des institutrices européennes est très réduit ;
- 3°) le recrutement d'institutrices auxiliaires européennes pourvues des diplômes métropolitains nécessaires n'est guère possible que dans des centres urbains d'Abidjan et de Bassam
- 4°) enfin, il n'y a pas de jeune fille indigène ou métisse qui soit capable actuellement de diriger utilement une classe de filles (140).

A défaut de moyens, la Côte d'Ivoire se contente d'un projet ambitieux s'étendant sur sept ans élaboré par le chef du service de l'Enseignement. Il y est dit, notamment, que l'école de filles de Bassam serait agrandie et que seraient construites des écoles de filles à Dimbokro, Ouagadougou, Bouaké, Sassandra, Bobo-Dioulasso, Man, Lahou, Korhogo et Gaoua. Il est aussi prévu le nombre des institutrices européennes nécessaires au fonctionnement de ces écoles (141) :

140. Lieutenant-Gouverneur de Côte d'Ivoire à Inspecteur Général Enseignement A.O.F., réponse à circulaire n°371/E du 16 juin 1937, sans numéro, sans précision de date, juillet 1937, ANCI - 1658.

141. Rapport sur l'organisation de l'enseignement des filles (exécution des prescriptions de la circulaire n° 371/E du 16 juin 1937), par le chef du service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, 28 juillet 1937, ANCI-1658.

1938	12	1942	18
1939	12	1943	20
1940	14	1944	21
1941	16		

Les responsables de l'enseignement font preuve, par ce programme, d'une ambition sans précédent. Mais les premières grandes réalisations au niveau de l'enseignement primaire élémentaire des filles n'auront lieu qu'en 1944, c'est à dire après la conférence africaine de Brazzaville. Il sera alors créé, en outre une école de filles à trois classes à Bingerville, une à six classes à Treichville, une école mixte à six classes à Adjamé et une école mixte à six classes à Dabou (142).

b) Un effort orienté vers l'enseignement primaire supérieur.

Alors que le calendrier des réalisations n'est guère respecté au niveau de l'enseignement élémentaire, c'est l'enseignement primaire supérieur des filles qui jouit de la faveur

142. *Décision du gouverneur de la Côte d'Ivoire portant ouverture d'établissements publics primaires et élémentaires, n°3258/APS - 2, 25 août 1944, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1944, PP, 307 - 311.*

des responsables ivoiriens. Par un arrêté de 1937, le gouverneur de la colonie autorise la création d'un cours d'enseignement primaire supérieur de filles à Bingerville. Ce cour devra préparer les jeunes filles métisses et indigènes au concours d'admission à l'école de médecine de Dakar (section des sages-femmes et infirmières visiteuses) et aux fonctions de monitrices d'enseignement primaire (134).

Ces jeunes filles, déjà titulaires du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires, y seront admises pour deux ans en qualité d'internes, logées, nourries et vêtues aux frais de la colonie. En outre, elles percevront une allocation mensuelle de 5 francs en première année et de 10 francs en deuxième année. A la fin de la dernière année, les élèves seront sélectionnées par concours : les plus douées seront dirigées sur Dakar et le reste soumis à un examen donnant droit au diplôme de monitrice d'enseignement primaire (144).

143. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant à Bingerville un cours d'enseignement primaire supérieur de filles, n° 3853/E, 17 novembre 1937, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1937, article 1er, P. 994.

144. Id., articles 2, 7, 11 et 17.

Au moment où ce cours se transforme en école primaire supérieure, il est fréquenté par 39 élèves dont 24 en première année et 15 en deuxième année (145). L'arrêté de transformation n'apporte cependant pas de détails importants. Le mode de recrutement est le même que celui du cours supérieur. La durée des études et les avantages qui y étaient attachés sont également maintenus. Il est seulement dit que, dorénavant, cette école formerait aussi des auxiliaires (dactylographes, secrétaires) pour les différents services administratifs, pour le commerce et l'industrie de la colonie. L'existence d'une nouvelle filière de formation justifie la création d'une troisième section consacrée au métier de secrétaire et de dactylographe (146).

Le changement le plus important avant l'entrée en vigueur des recommandations de la conférence africaine de Brazzaville se situe en 1941, date à laquelle sont sensiblement modifiés les objectifs de cette école, le mode de recrutement des élèves et le régime des études. Sur le premier point, il est dit que l'E.P.S. des filles préparerait des candidates aux divers écoles fédérales (et non plus, seulement à l'école de Médecine) et donnerait un complément d'instruction aux élèves désireuses de compléter

145. Rapport statistique annuel 1938 - 1939, enseignement de la Côte d'Ivoire, ANCI - 48, § 10 : Ecole Primaire Supérieure de Filles de Bingerville.

146. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant à Bingerville une Ecole Primaire Supérieure, n° 545/E, 15 février 1939, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 139, PP. 254 - 257.

leurs études ; sur le recrutement, l'arrêté précise que les admissions en première année se font sur concours au niveau des jeunes filles titulaires du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires et âgées d'au moins 16 ans ; enfin, sur le régime des études, il est dit que les programmes s'étendraient sur trois ans au lieu de deux (147).

C) Les raisons d'un tardif ressaisissement

Si l'enseignement des filles fait figure de parent pauvre dans l'effort d'éducation des indigènes, ce n'est pas parce que les responsables administratifs ignorent le profit qu'ils pourraient en tirer. En 1916, l'inspecteur général de l'enseignement en A.O.F. regrette que l'effort scolaire en Afrique fut seulement en faveur des garçons :

Je suis de ceux qui pensent que tout en songeant aux nécessités immédiates et pratiques (préparation de fonctionnaires, employés, ouvriers indigènes etc...), qui entraîneraient l'organisation de l'enseignement de garçons, on aurait pu, dès le début, s'attacher à la création d'écoles de filles, création dont nous commencerions à récolter les fruits(...).
Je suis convaincu que si les fillettes étaient reçues dans les écoles bien organisées, formant des ménagères(148).

147. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire fixant le but de l'école primaire supérieure de filles de Bingerville, n° 2186/E, 11 juillet 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1941, P. 270.

148. Souligné par nous.

les parents ne nous refuseraient pas leurs enfants sous le prétexte que nous préparons des "putains" (149).

Si malgré cela, rien de vraiment décisif n'est fait en dehors de la création de l'école de Bassam en 1922, c'est parce que l'entreprise coûte trop cher pour ce qu'on en attend : quelques "ménagères bien formées" au service des foyers européens et assimilés. La remise à jour du dossier de l'enseignement féminin, dès l'avènement de l'enseignement populaire et rural, s'explique par le fait que les responsables administratifs ont d'autres préoccupations.

D'abord maintenir, comme par le passé, "l'école qui tend à faire de la fillette indigène une excellente ménagère" pour "élever parallèlement le niveau de la femme comme l'homme" et ainsi, favoriser la création de "la famille indigène évoluée, mieux armée pour la vie dans le pays". Ensuite rendre de plus en plus pratique l'enseignement féminin afin que l'école devienne un réel instrument d'éducation civique et morale au service de l'exploitation coloniale. Enfin, que ce type d'enseignement puisse se développer normalement, "créer des monitrices, des

149. Rapport annuel sur l'enseignement pour 1916 sous chemise dite "Côte d'Ivoire : inspection des écoles", A.R.S., J25. f° 2.

institutrices qui iront répandre jusque dans le plus petit village l'enseignement qu'elles auront reçu" (150).

Dans tous les cas, on voit que l'effort tardif en faveur des femmes indigènes s'inscrit dans le cadre du conditionnement global décidé à partir de 1931 au moyen de l'enseignement dit populaire et rural, mais qui n'est que rural et de bas niveau.

4. L'enseignement "utile" au centre des efforts.

Il faut entendre par enseignement utile celui par lequel l'administration coloniale "éduque" la masse colonisée (jeune et adulte) sans avoir à se faire des soucis quant au placement professionnel des diplômés et à l'avenir du régime d'exploitation. Cet enseignement connaît, par opposition à l'enseignement général estimé dangereux, un développement sans précédent

a) L'éducation manuelle et artisanale

En mars 1932, le gouverneur de la Côte d'Ivoire adresse une lettre à l'administrateur du cercle de Daloa au sujet de la vente des "curiosités de ce pays". Plus qu'une banale correspondance entre deux responsables administratifs il s'agit d'une véritable réglementation du commerce des masques, fétiches et statuettes dont recèlent les régions de l'ouest et du centre-ouest,

150. "L'enseignement des filles en Afrique Occidentale Française", par J. LE GOFF, in l'Education africaine, n° 97, juillet - septembre 1937, P. 190.

la Côte d'Ivoire (151).

La nouvelle attitude de l'administration vis-à-vis d'un domaine jusque là jugé économiquement improductif, et donc délaissé, est symptomatique de l'intérêt grandissant porté aux activités artistiques et artisanales de la colonie. Les principes d'éducation populaire et rurale et leur application traduisent la volonté des autorités de tirer le meilleur parti des richesses artistiques et culturelles du territoire.

En février 1936, un professeur d'arts appliqué, M. HEUZEY, arrive à la tête de la Maison des Artisans de la Côte d'Ivoire et se livre immédiatement à "des enquêtes complètes sur les différentes manifestations artisanales et artistiques de la colonie dans toutes les régions intéressantes à ce point de vue". Les rapports "très nourris, enrichis d'une copieuse collection de croquis représentant les motifs décoratifs, les réalisations et les techniques", qui sont le premier résultat de cette prospection sans précédent, doivent permettre "d'établir en connaissance de cause un programme de travail" pour la Maison des Artisans de la Côte d'Ivoire. Cette institution est provisoirement installée "dans des locaux de fortune à Bingerville" en attendant que soient débloqués les crédits demandés au projet de budget de l'exercice 1937, destinés au financement d'une construction définitive soit à Bingerville même, soit, éventuellement, à Abidjan.

15. Lettre du gouverneur de la Côte d'Ivoire à l'administrateur du cercle de Daloa au sujet de la vente des curiosités du pays, 17 mars 1932, ANCI-1688.

Enfin, "des artisans et (des) élèves ont été demandés dans les cercles les plus favorisés sous le rapport artisanal" pour peupler cette maison (152).

A la rentrée scolaire 1937 - 1938, les douze premiers élèves de l'école se répartissent dans quatre sessions de formation de la façon suivante :

Tissage (coton et rafia)...	: trois élèves encadrés par un moniteur ;
Cuir	: Deux élèves encadrés par un moniteur ;
Bijouterie, forge	: Trois élèves encadrés par un moniteur ;
Poterie	: Trois élèves encadrés par une monitrice.

Le moindre que l'on puisse dire de cet effectif, c'est qu'il est dérisoire. Mais le service de l'enseignement est optimiste. Si seulement douze apprentis ont été recrutés dans un premier temps, c'est que la colonie manque de personnel d'encadrement. La région de Korhogo, riche en artisans traditionnels susceptibles d'être utilisés comme moniteurs, n'a pas répondu à la demande officielle de recrutement d'un forgeron et d'un sculpteur sur bois. De nouvelles demandes doivent donc être adressées

152. Rapport d'ensemble sur l'enseignement en Côte d'Ivoire 1935-1936, par le Chef du Service de l'Enseignement, 31 août 1936, ANCI - 1691.

aux administrateurs de cercle de la colonie en vue de pourvoir ce poste et de porter le nombre des apprentis à quinze (153).

Si les responsables de la colonie peuvent croire à la réussite de la Maison des Artisans, c'est que M. HEUZEY, qui est arrivé depuis peu à Bingerville, "semble bien être l'homme de la situation" compte tenu de ses qualités de technicien, de sa valeur artistique et de sa faculté d'adaptation. C'est, également, que le choix de Bingerville réalise la condition de rentabilité de la Maison, ce qui représente finalement le principal objectif de l'entreprise.

Le choix de Bingerville me semble préférable (à celui d'Abidjan), écrit à ce sujet le chef du Service de l'Enseignement, A. ARNAUD. Il est, je crois, très sérieusement question d'instituer un petit circuit touristique pour le passage des bateaux comprenant Abidjan, Bingerville, Bassam, Port -Bouët. Bingerville offrirait en plus de son admirable vue sur la lagune, l'attrait de son jardin d'essai, de la salle d'exposition des produits agricoles du musée en formation et de la Maison des Artisans. Ce serait un centre de documentation intéressant. Il resterait enfin que la présence de l'Ecole Primaire Supérieure faciliterait l'entretien des élèves artisans (154).

153. Rapport sur la rentrée scolaire 1936-1937, par le chef du Service de l'Enseignement, 10 novembre 1936, ANCI - 1694.

154. Rapport d'ensemble sur l'enseignement en Côte d'Ivoire 1935 - 1936, déjà cité.

Il serait faux de croire que les autorités coloniales s'intéressent aux activités artistiques et artisanales indigènes par une volonté de les faire revivre après les avoir longtemps délaissées. Certes, dans un article consacré à l'"éducation de l'artisanat indigène", le directeur de la Maison des Artisans soudanais, M. LE GALL, se plaint de l'état d'abandon dans lequel se trouvent l'art et l'artisanat indigènes dans les territoires colonisés :

Comme pour la plupart des problèmes que pose l'évolution de la société indigène, note-t-il, nous nous trouvons en présence du bouleversement qu'a causé notre venue dans cette société à l'organisation très primitive hiérarchisée matériellement (sic) (...).

Nous nous apercevons chaque jour que la vie libérée que nous apportons (sic) n'est possible que pratiquée par des individus ayant acquis, par une longue éducation, le respect des valeurs représentant une hiérarchie morale librement acceptée (155).

Cependant, il faut souligner que cette réaction tardive de la part des autorités devant ce qu'elles admettent désormais comme "une regression de l'artisanat indigène", est à base de

155. "Education de l'artisanat indigène", par le Directeur de la Maison des Artisans du Soudan, LE GALL, in Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 80, juillet - décembre 1932, P. 173.

considérations économiques. De même qu'il doit produire des travailleurs et former des paysans, l'enseignement populaire et rural doit pouvoir former des artisans et des artistes modernes et ainsi, permettre aux colonies de se doter d'une organisation touristique.

L'idée qui consiste à rentabiliser l'art et l'artisanat indigène au même titre, par exemple, que la terre, le sous-sol, les fleurs, voire les hommes, ne peut surprendre dans un contexte colonial. Ce qui surprendrait, c'est que l'effort de "mise en valeur" ne s'étende pas à ce type d'activité où, manifestement, les Noirs n'ont pas besoin de l'esprit cartésien des français pour produire. Mais c'est aussi, en voulant "moderniser" les techniques artisanales et artistiques des indigènes par l'enseignement, que les responsables coloniaux commettent une de leurs erreurs les plus grossières. Il est vrai qu'en dehors de quelques enquêtes et essais sur "les traditions primitives" inspirés le plus souvent par le goût de l'exotique, il n'ont fait que peu d'effort pour connaître les sociétés africaines dans lesquelles, pourtant, ils ont à introduire des innovations de toutes sortes (156).

C'est une erreur en effet, de vouloir enseigner l'art et l'artisanat aux enfants africains par des maîtres prélevés un peu à tort et à travers dans les castes traditionnelles. Car dans

156. En 1915, le gouverneur général CLOZEL avait créé un "Comité d'Etudes Historiques et Scientifiques de l'A.O.F." dont le bulletin devait publier les travaux des militaires ou administrateurs s'intéressant aux problèmes ethnographiques, historiques ou de sciences naturelles ; mais le but scientifique de cette institution n'était pas évident ; "on ne s'intéresse (...) à la culture (folklore, archéologie, "art nègre") que par curiosité pour l'étrange et le bizarre (...) ou encore pour l'utilisation qu'on peut en faire en matière de "politique indigène" ; Jean SURET - CANALE, op. cit., P. 460.

l'Afrique traditionnelle, aucune connaissance de quelque nature qu'elle soit ne s'acquiert dans une institution spécialisée, en dehors du cadre villageois, celui-ci étant lui-même ordonné en cellules familiales et "corporations professionnelles" dépendantes les unes des autres et, dans tous les cas, régies par les principes gérontocratiques. Dans ces "sociétés totalitaires" au sens que définit Joseph KI-ZERBO (157), il ne peut être question de recenser les techniques artistiques, de moderniser celles-ci, de les mettre en formules et de les faire enseigner par des moniteurs soustraits de la hiérarchie villageoise et payés au mois.

L'art africain, écrit très justement Pierre ERNY, ne se situe pas à côté de la vie (...). Il est présent partout, dans les masques qui sortent au moment des funérailles comme dans les serrures qui ferment la porte du grenier à mil, dans la statuette qui représente un enfant jumeau décédé comme dans le tissage que l'on utilise en guise de couverture, dans la corbeille qui sert à rapporter les ignames comme dans le tatouage qui orne la joue.

L'enfant acquiert ainsi un sens esthétique très sûr dans l'exercice des techniques cultivées traditionnellement par

157. "Les sociétés traditionnelles, écrit-il, sont des sociétés totalitaires non pas totalitaires, au sens hitlerien du terme, bien entendu, mais totalitaires dans ce sens que la hiérarchie de l'autorité était strictement la réplique de la hiérarchie des âges et, à ce point de vue, on peut dire que, même après leur mort, les aînés commandent : les ancêtres sont les premiers consultés"; extrait de "La crise actuelle de la civilisation africaine", communication de J. KI-ZERBO à la Rencontre Internationale de Bouaké sur le thème tradition et modernisme en Afrique Noire, 9 - 19 janvier 1962, II, Problèmes d'éducation et d'enseignement Paris, Seuil, 1965, P. 119.

son ethnie (158).

Si, pour avoir imposé les étoffes de Manchester et de Liverpool, les couteaux de Birmingham, les verres de Trieste ou de Venise, et pour avoir rejeté les "formes barbares de l'art indigènes", les colonisateurs ont frappé à mort l'art et l'artisanat africain, ce n'est pas par l'école qu'ils peuvent les resusciter : l'intégration sociale de la jeunesse n'a pas besoin, dans un contexte africain de l'école française, que se soit dans le domaine des connaissances générales ou dans celui, plus précis, de l'art et de l'artisanat. Or, tout se passe comme si les français nient la valeur de la tradition africaine tout en ayant à coeur d'en tirer des bénéfices. Il aurait fallu connaître la nature de l'éducation africaine.

Nulle tentative de pénétrer l'histoire et l'âme des peuples africains, écrit dans ce sens AMADOU HAMPATE BA, ne saurait être valable si elle ne s'appuie sur cet héritage de connaissance de tous ordres (la tradition) patiemment transmis de bouche à oreille et de maître à disciple à travers les âges (159).

158. Pierre ERNY, *l'Enfant et son milieu en Afrique Noire*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1972, P. 148 - 149.

159. AMADOU HAMPATE BA, "La parole, mémoire vivante de l'Afrique", in *Le Courrier de l'UNESCO*, août - septembre 1979, P. 17.

Parce qu'ils ignorent tout du mécanisme de transmission des connaissances artistiques et artisanales dans les territoires colonisés, les Français échoueront dans leur première tentative de rentabilisation de ces connaissances. On comprend que dès son arrivée à la tête de la colonie en 1941, le gouverneur Hubert DESCHAMPS supprime la Maison des Artisans de Bingerville(160) après avoir proposé la création, sur l'ensemble du territoire, d'ateliers d'apprentissage d'artisanat rural (161).

Ces ateliers, qui sont l'expression d'une formule décentralisée de formation artisanale, ne dispensent aucun enseignement d'ordre artistique. Les apprentis sont recrutés parmi les élèves des écoles rurales, de préférence fils d'artisans, justifiant avoir fréquenté une école primaire élémentaire au moins jusqu'au niveau du cours élémentaire et âgé de 14 ans au moins et 16 ans au plus au premier janvier de l'année en cours. La durée des études est de 3 ans, sanctionnées par un certificat d'apprentissage. Le personnel enseignant de chaque atelier se compose d'un maître ouvrier titulaire du certificat d'ouvrier de l'école professionnelle CLOZEL d'Abidjan, qui en est le directeur, et d'ouvriers qualifiés. A la fin de leur formation, les apprentis

160. Arrêté du Gouverneur de la Côte d'Ivoire supprimant l'atelier d'art de Bingerville, n° 3095/F. 1, 12 octobre 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1941, P. 396.

161. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant des ateliers d'apprentissage d'artisanat rural, n° 1659/E, 24 mai 1941, ANCI - 1658.

titulaires du certificat d'apprentissage sont dotés d'un lot d'outils leur permettant de s'installer au village (162).

La formule imaginée par le gouverneur DESCHAMPS a l'avantage d'écarter l'idée d'une éducation artistique de la jeunesse africaine et d'éviter une modernisation du travail des artistes et des artisans traditionnels. Mais elle renferme une erreur sur le point précis du recrutement des apprentis, qui doivent être "de préférence fils d'artisans". Aucune science ne prouve que le fils d'un bon artisan devient bon artisan. Si le gouverneur DESCHAMPS s'est inspiré du mode traditionnel de transmission des connaissances, il n'a pas su prévoir que l'intégration sociale de la jeunesse africaine ne peut être obtenue hors du cadre villageois (163).

Il n'est donc pas surprenant que, malgré l'enthousiasme généreux de l'autorité, l'artisanat traditionnel ait périclité au lieu de s'épanouir.

A l'extrême fin de l'époque coloniale, notent G. CANGAH et S.P. EKANZA, industrie et artisanat traditionnels accusèrent un déclin ou tout au moins un immobilisme notable. Les objets traditionnels d'usage courant fai-

162. Id., articles 1, 4, 10, 24.

163. "Nos monuments à nous (africains), écrit Alpha I. SOW en citant un auteur anglophone, ce sont les traditions orales qui meurent avec les vieillards qui meurent, véhiculées par de multiples langues souvent imperméables les unes aux autres" : Ola BALOGUN, Honorat AGUESSY et Pathé DIAGNE, *Introduction à la culture africaine*, Paris Union générale d'Éditions, 1977, ouvrage réalisé sous l'égide de l'UNESCO, Prolégomènes par alpha I. SOW.

sant partie du cadre d'habitation : meubles, ustensiles de cuisine et de table, étoffes sorties des ateliers traditionnels, etc, disparurent, chassés littéralement par les étoffes de Manchester et de Liverrool, la coutellerie de Birmingham, la verroterie de Trieste ou de Venise. Tout au plus demeurèrent dans les villages en nombre fort réduit certains métiers à tisser, quelques ateliers de tannerie, de poterie, de ferronnerie et autres (164).

Cet état de chose ne doit pas surprendre outre mesure; le régime d'exploitation coloniale n'est pas spécialement attentif à l'épanouissement des connaissances traditionnelles. Et de toute façon, on comprendrait mal qu'il le soit étant donné que ces connaissances constitueraient la preuve que la culture, et donc aussi l'humanité, ne s'arrêtent pas aux frontières de l'Europe et que, par conséquent, l'Afrique n'est pas un désert culturel.

b) L'éducation professionnelle et agricole.

On ne reviendra plus sur l'éducation agricole. Cette éducation constitue la substance même du principe d'enseignement populaire et rural. Cet exposé a déjà suffisamment insisté sur "l'école rurale pour un monde de paysans (165).

164. Guy CANGAH et S. Pierre EKANZA, *op. cit.*, P. 150

165. Voir chapitre quatrième, 2 de cette exposé.

En revanche, il y a lieu de s'appesantir ici sur l'éducation professionnelle. Si l'école professionnelle de Ouagadougou est fermée, l'école professionnelle CLOZEL d'Abidjan fait l'objet d'une attention particulière. Cet établissement s'était spécialisé, depuis sa création, dans la maçonnerie, la menuiserie et la ferronnerie. Ce n'était pas sans raison. Installée à Abidjan, au centre de la zone économiquement la plus active de la colonie, il avait pour rôle de satisfaire les besoins en personnel qualifié des entreprises coloniales.

On comprend que, très prisés, ses "produits" s'arrachent aussitôt libérés après quatre ans de préparation. On comprend tout aussi aisément la satisfaction des responsables scolaires de cette facilité de placement au moment où la montée du chômage les pousse à orienter l'enseignement vers les activités rurales.

En 1935, tous les élèves sortants ont été placés "le jour de leur sortie, et si l'effectif avait été plus élevé, le placement se serait fait de même". Cela était d'autant plus satisfaisant que les salaires offerts par le commerce, l'industrie et l'administration étaient faibles, ne dépassant pas, dans le meilleur des cas, cinq à six francs par jour (166).

L'école CLOZEL devient, pour ainsi dire, l'usine de fabrication de techniciens, programmée en fonction des besoins exprimés par les services privés ou publics existant dans la colonie, et spécialement à Abidjan. Ainsi, par exemple, en 1936, le chef du

166. Service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, rapport de rentrée 1936 - 1937, 10 novembre 1936, ANCI - 1694.

service des Travaux publics avait manifesté le désir de voir former pour ses services des dessinateurs calqueurs et opérateurs. Dix élèves furent immédiatement recrutés, tous titulaires du diplôme de sortie de l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville. Un ingénieur contractuel fut détaché du cadre général pour seconder le directeur de l'école, ce qui permet d'instituer un cours spécial pour la formation accélérée, en dix mois exactement, des dix élèves (167). Ce fut un succès. Mais le cours n'aura vécu qu'une année :

Ce cours, précisait le chef du service de l'enseignement, sera suspendu l'an prochain (1937). Il pourra être repris les années suivantes si le besoin s'en fait sentir et dans la limite des possibilités d'engagement (168).

De fait, ni les effectifs, ni la distribution des certificats d'ouvriers sanctionnant quatre ans d'études, ne mettront à aucun moment les responsables en difficulté. Tout sera fait selon la mesure. Ainsi en 1938, seuls 7 élèves obtiendront ce certificat dans la section dite "bois" et 5 dans la section fer. Pour l'année scolaire 1938-1939, les effectifs composant les différentes sections de formation sont les suivants (169).

167. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant une section des Travaux publics à l'école professionnelle d'Abidjan, n°3525/E, 18 novembre 1935, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1935, P. 1982. Cet arrêté crée également une section d'imprimerie.

168. Service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, rapport statistique d'ensemble 1935 - 1936, 31 août 1936, ANCI - 1691.

169. Service de l'enseignement de la Côte d'Ivoire, rapport statistique annuelle 1938 - 1939, ANCI - 48.

	1ère année			2ème année			3ème année		4ème année	
	S.Maç	Bois	Fer	S.Maç	Bois	Fer	Bois	Fer	Bois	Fer
	20	20	10	2	18	9	11	7	10	2
TOTAUX	20	20	10	2	18	9	11	7	10	2

Le moindre qu'on puisse dire de ce tableau, c'est qu'il montre de façon tout à fait brutale la sévérité de la sélection interne. Dans la section "bois" par exemple, 10 des 20 apprentis arrivent en quatrième année (50 %) ; résultat pire dans la section "fer" : 10 en première année, 2 en quatrième année, soit 20 % de réussite.

Encouragés par le succès de l'école et voulant écarter tout risque de surproduction par une sélection sans complaisance, les responsables scolaires entreprennent, dès 1935, un vaste programme de diversification des filières de formation de cet établissement. Le 16 novembre est créé dans les deux écoles professionnelles d'Abidjan et de Ouagadougou(170) des sections destinées aux Ecoles Primaires Supérieures. Les futurs moniteurs y passent un an pour s'initier au travail manuel (travail du fer et du bois) nécessaire à l'exercice de leur future profession (171).

170. L'école professionnelle de Ouagadougou ne sera fermée qu'en 1938.

171. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant un stage dans les écoles d'apprentissage professionnel d'Abidjan et Ouagadougou pour les moniteurs d'enseignement pratique, n°3488/E, 16 novembre 1935, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1935, P. 1080.

Dans le but d'une utilisation rationnelle des résultats de l'enseignement professionnel, les responsables scolaires créent en août 1939 un "Conseil de l'enseignement professionnel". Il ne faut cependant pas s'y méprendre : le "Conseil" en question n'est en fait qu'"un Centre de documentation et d'orientation professionnelle" ayant pour but de "prévoir les besoins en personnel indigène des services publics et privés de la colonie, recevoir les demandes en personnel, étudier les moyens permettant de répondre à ces demandes" ; enfin, "le Conseil établit la liaison entre l'enseignement technique et l'autorité militaire dans le but de former des spécialistes indigènes des troupes coloniales(172).

L'importance de l'enseignement professionnel survivra à la défaite française. Dès son arrivée dans la colonie en 1941, le gouverneur DESCHAMPS crée au sein de l'école CLOZEL, simultanément, une section de mécaniciens conducteurs automobiles et une section de chemin de fer(173). En novembre de la même année, il réorganise entièrement cet établissement pour la rendre plus pratique et mieux à même de répondre aux exigences de l'administration selon "la révolution nationale"(174). Dans le même but seront ré-

172. Arrêté portant création d'un Conseil de l'enseignement professionnel à Abidjan, n° 3091/E, 26 août 1939, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1939, PP. 849 - 850.

173. Arrêtés créant d'une part une section de mécaniciens conducteurs automobiles, et d'autre part, une section de chemin de fer, n° 3547/A.S et 3548/A.S, 28 septembre 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1941, P. 437.

174. Arrêté portant organisation de l'école professionnelle CLOZEL d'Abidjan, n° 3546/A.S., 28 novembre 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, 1941. PP. 432 - 436.

ouvertes à l'École Primaire Supérieure de Bingerville une section postale (175). Le nouveau gouverneur de la Côte d'Ivoire préférera ainsi une politique de diversification interne, moins coûteuse, à un projet de 1936 visant au transfert de l'école professionnelle CLOEL d'Abidjan à Bingerville.

c) Création de l'école normale de la région forestière

Si l'on met l'accent sur les métiers manuels et techniques, c'est que leur importance a été reconnue dans le principe d'éducation populaire et rurale. Mais l'une des conditions du succès de la nouvelle formule - on pourrait même dire la principale condition - est indiscutablement la formation des maîtres.

L'importance de cette question a été rapidement et clairement reconnue par le Conseil Supérieur de l'Enseignement, moins d'un an après l'entrée en vigueur des nouveaux textes. Cette instance constate qu'il reste à réaliser "la condition de première grandeur, celle sans laquelle tout risque de s'écrouler" : la préparation et l'éducation des maîtres, car estime-t-elle, l'enseignement est avant tout une force morale animée et dirigée par l'esprit et le cœur des maîtres" (176).

175. Il s'agit d'une part, de l'arrêté n° 2561/E du 25 août 1941, JOCI 1941, d'autre part de l'arrêté n° 2516/E du 20 août 1941 JOCI 1941. Ces arrêtés réouvrent en partie les sections administratives supprimées en 1924 parce que "réservées à une spécialisation vaine et illusoire" : rapport d'ensemble annuel, 1924, A.N.F. - Microfilm, 2 G 24 = 200 Mi 1705.

176. Rapport de l'inspecteur de l'enseignement populaire en A.O.F. sur le Conseil Supérieur de l'Enseignement 1932, ANCI - 48.

La conclusion du Conseil est une recommandation et un programme, que résume l'inspecteur général de l'enseignement populaire en A.O.F. :

M. le gouverneur général, écrit-il dans son rapport, envisage une réforme plus profonde, la création d'écoles normales rurales. Il s'agit de former, à même la terre, tout près de leur champ d'action, dans l'atmosphère du village, les maîtres qui, seuls, permettront en achevant la conquête morale, l'expansion de l'école populaire(177).

En novembre de la même année, une autre session du Conseil Supérieur de l'Enseignement recommande "que soit mis à l'étude, par grandes régions géographiques, la création d'écoles expérimentales populaires et des écoles rurales" (178).

Au cours d'une session de 1935, le Conseil Supérieur de l'Enseignement(179) constate avec satisfaction que sa recommandation de 1932 est entrée en application. En janvier de la même année a été inaugurée l'Ecole Normale de Katibougou (Soudan). En

177. Id. : Ibid.

178. Conseil Supérieur de l'Enseignement, Session du 29 novembre 1932, Procès-verbal ANCI - 48.

179. Ce Conseil, qui est chargé de délibérer sur l'orientation et le fonctionnement de l'enseignement en A.O.F., a été créé par un arrêté du 25 janvier 1913, à l'initiative de Georges HARDY, qui venait d'être nommé Inspecteur Général de l'Enseignement de l'A.O.F. Par le même arrêté fut créé le Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F.

outre les études pour la réalisation de l'école du même type prévue en Côte d'Ivoire pour la zone forestière, ainsi que celle du Sénégal(180), sont activement et convenablement conduites, ce qui rend possible l'ouverture effective de ces établissements courant 1937 (181).

Un rapport de 1936 décrit l'emplacement de l'école normale rurale de la Côte d'Ivoire et justifie ce choix. Il s'agit d'un terrain situé à 20 kilomètres au Nord d'Abidjan, près du village d'Abobo :

On y accède, peut-on lire, par une bonne route. Couverte de forêt primaire, avec un ruisseau permanent "La Djibi" qui la traverse de l'Est à l'Ouest, la concession réservée a une étendue de quatre cent quatre vingts hectares où toutes les cultures forestières sont possibles. Elle est légèrement accidentée et le plateau nord permettra l'établissement des constructions dans de bonnes conditions de salubrité et de ventilation (182).

180. Il s'agit du centre de Sébikotane (entre Dakar et Thiès) dont la création permettrait non seulement de disposer d'une école normale rurale mais aussi et surtout "de procéder enfin au transfert de l'Ecole William-Ponty, maintenue depuis sa fondation dans des locaux incommodes et insuffisants, avec une installation toujours provisoire" : Conseil Supérieur de l'Enseignement, session de 1935 consacrée au centre de Sébikotane ANCI-1658. De fait, ce transfert n'eut lieu qu'en 1938.

181. Conseil Supérieur de l'Enseignement session de 1935 consacrée aux écoles normales rurales ANCI - 1658.

182. Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire, Rapport d'ensemble 1935 - 1936, 31 août 1936, ANCI - 1691.

Pour une école normale rurale, on ne peut pas mieux choisir. Il est dit que la construction de cet établissement pourrait commencer en 1937 "si les formalités administratives nécessaires à la délégation des crédits n'apportent pas de trop grands retards" et qu'en attendant cette réalisation, l'école pourrait être installée provisoirement à Dabou, dans des locaux neufs prévus pour l'école rurale" de cette localité(183). Ce sera fait le 6 février 1937, mais contrairement à ce qu'on projetait en 1936, cette école ne quittera plus la ville de Dabou : la guerre qui survint en 1939, contraindra les autorités à abandonner le projet d'Abobo et donc, empêchera le transfert de l'école.

Comme l'indique son nom, cet établissement n'est pas réservée à la seule colonie de la Côte d'Ivoire. Créé pour les territoires français de la zone forestière, il accueille dès son ouverture, outre des élèves de la Côte d'Ivoire, ceux du Dahomey et de la Guinée. Le recrutement se fait au niveau des élèves des écoles primaires supérieures. A titre d'exemple, les tableaux ci-dessous répartissent les élèves par colonie et par école d'origine (année scolaire 1938 - 1939)

EFFECTIF DE L'E.N.R. PAR COLONIE D'ORIGINE

Colonies d'origine	1ère année	2ème année	Total
Côte d'Ivoire	17	18	35
Dahomey	-	5	5
Guinée	4	3	7
Total	21	26	47

EFFECTIF PAR ECOLE D'ORIGINE

Ecoles d'origine	1ère année	2ème année	Total
Ecole Primaire Supér.	-	10	10
Cours de sélection	17	5	22
Ecole régionale	4	11	15

Source des deux tableaux : Rapport statistique annuel 1938-1939, ANCI - 48.

Le choix de la Côte d'Ivoire pour abriter l'école normale rurale ne doit pas surprendre. Comme en 1918, au moment de la création de l'école d'agriculture et de sylviculture tropicales de Bingerville, ce sont surtout des raisons géographiques qui déterminent un tel choix. De toutes les colonies françaises, que ce soit du Sud ou du Nord de l'A.O.F., la Côte d'Ivoire est la plus riche en ressources forestières et agricoles. Cette réalité a été à la base du choix de cette colonie, en 1932, comme "cobaye" dans l'expérimentation des principes d'éducation rurale et populaire(184).

184. voir chapitre quatrième, II, 2 de cet exposé.

Avec cette deuxième école fédérale, les autorités coloniales marquent leur volonté de faire d'une colonie essentiellement forestière, une colonie riche en centres de formation rurale et agricole. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que cela se produit en A.O.F. En 1924 avait été détachée à Bamako, chef-lieu d'un Soudan français particulièrement riche en bétail, une section vétérinaire de l'école de Médecin de Dakar.

5. Réflexion sur l'enseignement populaire et rural.

La nouvelle orientation donnée à l'enseignement eut la vie brève. Cinq ans après l'entrée en vigueur du système, le Chef du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire avait élaboré un ambitieux "programme de constructions scolaires à prévoir de 1936 à 1944" se chiffrant à 1.800.000 francs (185). Un rapport sur l'organisation de l'enseignement des filles avait proposé un "projet de développement" de cet enseignement couvrant la période 1937-1944 (186). Mais la guerre intervint en 1939. Deux ans plus tard, les principes scolaires de Vichy remplaceront le principe élaboré en 1931. En guise de bilan, nous rapportons certaines réflexions et réactions sur l'expérience de l'enseignement populaire et rural.

185. Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire, Programme des constructions scolaires à prévoir de 1936 à 1940, ANCI - 1691.

186. Rapport du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire sur l'organisation de l'enseignement des filles (exécution des prescriptions de la circulaire n° 370/E du 16 juin 1937), 28 juillet 1937, ANCI - 1658.

a) Ce qu'en ont dit les contemporains

Les responsables scolaires tenaient à ce que le principe d'éducation populaire et rurale fût appliqué dans toute sa rigueur. Certaines de leurs appréciations sur le travail des maîtres indigènes montrent, en tout cas, que l'enthousiasme n'était pas partout bien partagé. Si, dans les centres importants où des contrôles fréquents étaient exercés, les instituteurs suivaient les prescriptions autoritaires souvent venues de Dakar, leurs collègues des régions lointaines trouvaient le moyen d'agir un peu à leur guise. Ainsi en 1934, l'inspecteur des écoles de la Côte d'Ivoire, qui venait de visiter les écoles de la Haute-Côte d'Ivoire, ne put retenir sa colère. Dans le rapport d'inspection, son jugement fut sans complaisance :

Le moniteur YAMDAOGO, écrit-il, nous rend quelques services en tenant une classe et en participant aux travaux agricoles, mais ni le tissage ni les autres exercices manuels ne semblent l'intéresser et il y a longtemps qu'il ne pratique plus la menuiserie même pour son compte personnel ; il semble oublier qu'il a été agréé dans l'enseignement en qualité de moniteur d'enseignement pratique (187).

La déception de l'inspecteur était à la mesure de l'espoir que les responsables coloniaux, fédéraux ou locaux, plaçaient dans l'enseignement populaire et rural. Cet enseignement, pour eux,

187. Rapport d'inspection des écoles de la Haute-Côte d'Ivoire, par l'Inspecteur des écoles de la Côte d'Ivoire, C. RAQUAIN, 14 décembre 1934, ANCI - 6494.

visait à l'éducation totale des indigènes sans aggraver la tendance au chômage et, par conséquent, sans donner lieu à des mouvements d'humeur dangereux pour le régime colonial. En 1936, le gouverneur général BREVIE traduisait cet espoir en écrivant à propos du principe scolaire qu'il venait de faire entrer en vigueur, quatre ans plus tôt, en A.O.F. :

(...) Ce mouvement profond vers une éducation totale des peuples indigènes, estimait-il, non seulement n'entrave pas, mais stimule et consolide les résultats proprement scolaires. Malgré les difficultés de l'heure, les effectifs continuent leur progression (188).

Il est intéressant de s'appesantir sur l'optimisme, voire la satisfaction, de promoteurs de l'enseignement populaire. Ceux-ci jugent le fonctionnement des écoles en termes de progression ou de diminution, soit des effectifs, soit des surfaces cultivées, soit encore du cheptel bovin, ovin, caprin ou porcin. S'ils envisagent des améliorations au sein de la structure scolaire existante, c'est par exemple, pour que les écoles du Sud de la colonie, restées passablement réfractaires au changement, obtiennent des résultats aussi bons que ceux des écoles de la Haute-Côte d'Ivoire. C'est le cas par exemple en 1935, année particulièrement mauvaise pour la Basse-Côte d'Ivoire. Contrariant les prévisions des responsables, les écoles de la partie la plus forestière de la colonie, "à part quelques heureuses exceptions, n'ont obtenu que des résultats très faibles ; certaines n'ont encore qu'un enseignement pratique agricole rudimentaire". Conséquence de cette espèce de démission : la faiblesse des résultats :

188. "L'enseignement en A.O.F. en 1935", extrait du discours prononcé par le gouverneur général BREVIE à l'ouverture du Conseil de Gouvernement, le 19 décembre 1935, in l'Education africaine, n°93, janvier - mars 1936, P. 4.

41 hectares plantés en caféiers et cacaoyers ;
32 hectares en coton et arachides ;
120 hectares en cultures vivrières diverses ;
20 ânes ;
32 boeufs ;
120 moutons ;
160 chèvres ;
320 porcs
75.000 francs (189) de recettes de mutuelles.

Pour atteindre de meilleurs résultats, il est nécessaire estime-t-on de réorganiser les programmes et les horaires sur l'exemple des écoles de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Dédougou, Koudougou, Gaoua et Yako (de la Haute-Côte d'Ivoire), où prospèrent des ateliers de cordonnerie, de tissage, de sparterie et de poterie. En outre, il faut encourager l'école régionale d'Aboisso et l'école de Bonoua qui tiennent un atelier de reliure et une "florissante entreprise de fourniture d'emballage pour les bananes", et l'école rurale de Duékoué qui fait "des essais intéressants de tissage de raphia (190).

La première observation à faire sur ces résultats, et sur les moyens envisagés pour les améliorer, est qu'ils n'ont pratiquement rien de scolaire. La seconde observation traduira notre admiration devant l'esprit de suite des responsables sco-

189. *Id.*, P. 64.

190. *Id.*, p. 57.

lares : il eût été surprenant, en effet, que le principe d'enseignement rural tel qu'il fut défini en 1931, aboutit à des résultats autres qu'agricoles et pécuniaires. Le gouverneur général BREVIE a voulu voir les petits nègres cultiver la terre élever des animaux et tisser le raphia, comme leurs ancêtres le faisaient dans l'Afrique précoloniale. Il y est parvenu par sa formule d'école rurale et grâce au concours bienveillant des hauts fonctionnaires coloniaux et des intérêts privés implantés dans les territoires.

Certaines réflexions de l'époque montrent cependant que l'enseignement rural était loin de faire l'unanimité, aussi bien du côté des intellectuels africains que chez certains Français, généralement du corps enseignant. Produit de l'enseignement colonial, Ouezzin COULIBALY écrivait en 1949 à propos du système d'éducation populaire et rurale :

En 1932, le gouverneur général BREVIE s'apercevant que malgré tout, à travers cet enseignement (l'ancien système), les Africains trouvaient le moyen d'évoluer et d'aller eux-mêmes au-delà de ce qu'on voulait leur apprendre, recherchera une organisation susceptible de freiner davantage notre culture. Il inventera les écoles rurales en transformant les écoles de villages et les écoles régionales en établissements à enseignement réduit (...) On y introduit beaucoup de travaux manuels, tissage, vannerie, poterie, cordonnerie, menuiserie, bijouterie etc..

(...) M. BREVIE disait lui-même qu'il faut faire le moins de déclassés possible en ne laissant pas envahir les écoles supérieures par un trop grand nombre d'élèves. Le fils du paysan devait apprendre le métier de son père (...) Le malheur et la honte de la colonisation seront toujours d'avoir trouvé des hommes de métier pour vanter cette régression sociale et l'ériger en système qu'on avait l'outrecuidance de présenter en modèle aux autres peuples colonisateurs (191).

En 1935, deux instituteurs du Soudan avaient publié dans l'Education africaine un "essai sur la nouvelle orientation scolaire". Les idées qui formaient la base de la politique coloniale en A.O.F. jusqu'en 1931 pouvaient se résumer, selon eux, en quatre mots : "aller au plus pressé", de même que la nouvelle doctrine en vigueur depuis cette date : "retour à la terre". Tournant en dérision les fondements du système, ils proposèrent alors que, pour aboutir aux meilleurs résultats possibles, il fût fait appel à la collaboration des paysans français : "quelle idée d'imaginer la collaboration de paysan français !", s'exclamèrent-ils avant de conclure sur une cruelle ironie :

Nos conceptions ne présentent aucune sérieuse difficulté budgétaire ni d'un autre ordre non plus, et cela est capital. Pour réussir pleinement nous avons tout sous la main : élèves, terrains et bonnes volontés natives.

191. "L'enseignement en Afrique Noire", par Ouezzin COULIBALY, in Europe, n° 41-42, mai-juin 1949, pp. 59-60.

Il ne nous manque que quelques paysans français auxquels nous tenons décidément (192).

C'est que les écoles rurales suscitaient chez les enseignants, surtout les enseignants indigènes, des interrogations quant à leur capacité d'éduquer la masse, comme l'affirmaient les responsables coloniaux. Ces enseignants s'interrogeaient d'autant plus que, comme l'a écrit en 1949 l'un des leurs, Ouezzin COULIBALY, "quelques années ont suffi pour montrer la chute brutale du niveau des études" et qu'au lieu de s'attaquer à la racine du mal, les inspecteurs s'en prirent aux maîtres africains, à leur paresse et à leur manque de culture comme si ce niveau n'était pas d'un calcul délibéré" (193).

Si le niveau des études baissait, ce qui inquiétait les instituteurs, c'était une conséquence directe de l'entrée en vigueur du nouveau principe et des décisions spectaculaires que prenaient les autorités de Dakar. Alors qu'il se posait dans les colonies, et spécialement en Côte d'Ivoire, le problème de l'insuffisance du personnel enseignant, on décida en 1934 qu'il fût mis fin à l'utilisation des maîtres européens. Ceux-ci ne devaient plus donner un enseignement direct. Leur rôle devait dorénavant se limiter à l'encadrement pédagogique des maîtres africains et à

192. "Essai sur la nouvelle orientation scolaire", par CHEZE, instituteur à Bafoulabé, et Fily Dabo SISSOKO, instituteur en disponibilité, chef du canton de Niamba (Soudan français), in *L'Education africaine*, n° 90-91, avril-septembre 1935, pp. 201, 202 et 208.

193. "L'enseignement en Afrique Noire", par Ouezzin COULIBALY, article déjà cité, p. 60.

la direction des secteurs scolaires. Pour limiter leur effectif, il fut d'autre part décidé de réduire le nombre de ces secteurs scolaires, qui passèrent en Côte d'Ivoire de 24 à 12.

Ainsi, à un milieu pédagogique continu, comprenant une forte portion d'instituteur européens dans les classes, il s'agit de substituer un milieu différencié en éléments locaux souvent mal formés, où l'instituteur européen ne devait plus intervenir qu'en nombre proportionnellement très réduit. Administrativement, cette expérience a permis au service de l'enseignement de vivre, sans avoir à faire face au recrutement de nouveaux instituteurs européens qu'eût nécessité le maintien de l'ancienne formule. Mais elle n'a pas été pleinement heureuse quant aux résultats techniques, comme le reconnaît un rapport de l'époque :

Il en est résulté un dangereux abaissement du niveau du Certificat d'Etudes. C'est ainsi que dans l'une des principales colonies du groupe (...) l'obstination de pourvoir aux besoins locaux et au recrutement des cadres secondaires a amené à forcer les notes de plus du quart des candidats admis, qui étaient restés au-dessous de la moyenne malgré l'indulgence déjà grande des commissions. La situation n'est pas partout aussi mauvaise, mais elle y tend. C'est un handicap définitif pour ceux qui s'en tiennent là et c'est pour les autres un retard préjudiciable que les écoles primaires supérieures et

normales auront la lourde charge de combler (194).

De fait, les instituteurs européens eux-mêmes, qui étaient surclassés dans leurs attributions, ne retiraient finalement rien, du point de vue professionnel, des nouvelles modalités de leur emploi. Rapportant une réflexion de son prédécesseur, le chef du Service de l'Enseignement du Soudan écrivait dans un rapport :

Les instituteurs du cadre supérieur ne font plus de classe. Ils exercent tous ou sont appelés à exercer des emplois de direction et de contrôle (...). Combien sont-ils qualifiés pour cette tâche ? Un sur quatre peut-être. Faut-il s'en étonner ? Le contraire serait étonnant. Nous aurons bientôt un nouveau type d'instituteurs : le maître d'école qui n'a jamais fait l'école parce qu'il apprend aux autres à faire l'école (195).

Tout ceci, naturellement se traduisait par une dégradation continue de l'enseignement du point de vue de son contenu, des méthodes pédagogiques et des résultats. En 1937, un instituteur, qui préférait garder l'anonymat, se plaignait dans l'Educa-tion africaine de l'absence de toute morale dans les programmes d'enseignement. Au début de la colonisation, écrivait-il, on demandait aux instituteurs de préparer de bons candidats pour l'examen du certificat. Puis est venue "l'ère des cultures, de l'élevage, des mutuelles scolaires". Mais "trop souvent le point de vue éducatif et moral, qui devrait être notre principal souci,

194. -Rapport de présentation au gouverneur général, haut-commissaire de l'Afrique française, ANSOM, Agence FOM, carton 385, dossier XII, sous-dossier 2b.

195. Id., Ibid.

fut négligé au profit des résultats matériels, ce qui devait n'être qu'un moyen devient une fin, et l'on aboutit à de folles enchères numériques tant d'hectares de culture, tant de têtes de veaux !... Telle somme en caisse !...". De là, la question : "Mais dans tout cela, que devenait notre éducation moral ?" (196).

Si nous avons longuement insisté sur la réaction des contemporains, c'était pour mettre en évidence le clivage qu'il y avait entre le discours officiel, optimiste et partisan, et le langage commun, reflet d'une frustration grandissante. Malgré les récompenses distribuées à satiété aux maîtres aimant l'enseignement agricole (197), le système inventé en 1931 ne put conquérir la confiance des indigènes. Quand survient la guerre, ce fut un enseignement ivoirien vidé de son contenu proprement scientifique et en proie à de sourdes contestations qui s'ouvrit, trente cinq ans après la rupture de la convention avec les missionnaires, aux congrégations religieuses.

b) Le début de la guerre et ses effets

Le déclenchement de la guerre en Europe donne l'occasion de mesurer la capacité réelle d'adaptation du système scolaire ivoirien. Là-dessus, on doit se rendre à une première évidence :

196. "Et l'éducation morale ?", article d'anonyme (instituteur), in L'Education africaine, n° 96, janvier-juin 1937, pp. 88-89.

197. Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire, Etat des propositions de récompenses pour l'enseignement agricole, ANCI-1694.

c'est que, contrariant tous les discours officiels sur sa viabilité, ce système étale rapidement ses faiblesses. Alors que l'un de ses principes fondamentaux était de permettre une éducation à la totalité des indigènes (jeunes et adultes), la guerre l'oblige à renoncer à ce qui apparaît depuis 1931 comme une odieuse démagogie. Dès 1938, une grande vague de mesures s'annonce, frappant de fermetures "provisoires" de nombreuses écoles et de nombreuses classes :

- 1938 : 11 classes fermées à travers la colonie
- 1940 : 45 classes fermées sur un total de 155, soit
54 fermetures sur un total de 155 classes ce qui
en représente environ 74,83 %
- 1938 : 12 écoles rurales supprimées ;
- 1940 : 36 écoles rurales supprimées (198).

Le signe évident d'affaiblissement du système scolaire ivoirien se perçoit à travers l'offensive de l'enseignement congréganiste, un sursaut qui rencontre, pour la première fois depuis 1904, une admirable bienveillance officielle. Depuis le décret présidentiel de 1922 réglementant l'enseignement privé (199), les missionnaires vivent dans une espèce de liberté surveillée

198. Cf. Arrêté n°2422/E du 6 juillet 1938 portant fermeture de la 3e classe de l'école régionale de Séguéla, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1938, p. 550, Décisions n°250/E du 14 janvier 1940, n°461/E du 15 février 1940, n°638/E du 16 mars 1940, n°251/E du 24 janvier 1940 portant fermeture provisoire d'écoles de la colonie : Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1940, p. 102; p. 103; 148 et 197.

199. Décret du président de la République française réglementant l'enseignement privé, 14 février 1922, Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n°49, janvier-mars 1922, pp. 53-56.

dans la colonie. Les difficultés éprouvées dans le maintien de l'enseignement en ces temps de guerre amènent les autorités à pactiser avec les religieux. Certes, l'ouverture d'une école libre et la possibilité d'y enseigner restent subordonnées à une autorisation préalable de l'autorité administrative, selon les articles 1 et 4 du décret présidentiel de 1922. Mais avec la guerre, le nombre de ces autorisations connaît une progression inattendue.

Ainsi, de 1940 à 1944, 66 autorisations d'ouvrir des écoles (200) et 116 autorisations d'enseigner accordées aux missionnaires, selon la répartition annuelle suivante :

Autorisations d'ouvrir : 1940	11
1942	21
1943	34
1944	41
Total	107
Autorisations d'enseigner 1940	32
1942	35
1943	49
1944	72
Total	188 (201)

200. Dont une concernait l'ouverture d'un cours d'enseignement secondaire privé à Katiola. Cette autorisation était accordée au révérend père Emile DURHEIMER, des Missions africaines de Lyon ; Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire autorisant l'ouverture d'un cours d'enseignement secondaire à Katiola, n°2219/E, 9 août 1940, ANCI-574.

201. Cf. Arrêtés n°2219/E du 9 août 1940, n°2437/E du 24 août 1940, 2438/E du 24 octobre 1940, 2512/E du 30 août 1940, ANCI-574 et Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1940, pp. 453 et 471.

Une certaine "générosité" de la part de l'administration se fait même jour au bénéfice de l'enseignement privé professionnel (catholique et protestant). On assiste ainsi à une généralisation des subventions scolaires dans toute la colonie, alors que la dénonciation de la convention avait mis fin à ce type d'intervention en faveur de l'enseignement confessionnel. En 1941 par exemple, ces subventions atteignent la somme totale de 34.000 francs, montant exonéré des 10 % de prélèvement prévu dans les textes(202).

Si les responsables de la colonie recourent à l'enseignement congréganiste, c'est qu'entre l'action congréganiste, jadis jugé dangereux à long terme, et la disparition de tout enseignement dans la colonie, sous l'effet de la guerre, ils choisissent l'honneur. L'enseignement a toujours été considéré, par les Français, comme la base de leur action dans leurs territoires coloniaux. Au cours d'une conférence à l'Ecole des Hautes Etudes Sociales, Albert SARRAUT, ancien ministre des Colonies et doctrinaire respecté de la colonisation, avait admirablement résumé le fondement de l'action française dans les colonies. L'ancien ministre n'y est pas allé de quatre façons. La mission de la France en Afrique devait cesser d'être présentée comme de l'intérêt exclusif de la Métropole. De plus en plus, l'ancienne doctrine devait être révisée dans le sens d'une légitimation de la colonisation. "La mission civilisatrice de la France " n'a

202. *Décision du gouverneur de la Côte d'Ivoire accordant aux directeurs d'écoles privées des subventions, n°1980/F.4, 24 juin 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1941, p. 249.*

de sens, selon lui, que si les Français organisent l'éducation des indigènes par l'enseignement. Sa conclusion fut un exemple d'honnêteté :

Car enfin, s'exclama-t-il, il faut tout de même, avant ou après, une base légitime à l'acte par lequel un pays plus civilisé, ou plus fort, prend possession de territoires qui ne lui appartiennent pas (203).

Les Français optent pour une réhabilitation de l'enseignement confessionnel parce que, dans ces moments difficiles, cet enseignement peut être un moyen efficace pour le maintien d'une institution considérée officiellement comme la base légitime du fait colonial. Même si, dans la pratique, c'est plutôt l'intérêt économique qui motive leur présence, les Français ont ainsi réussi à se faire une image de marque dans les autres puissances colonialistes. Image admirée à travers un prisme souvent déformant. Nous avons déjà vu quelle fasciantion le système scolaire assimilationniste de la France exerçait sur les Anglais(204). Revenu d'une tournée dans les territoires français de l'A.O.F.; Dr. W.B. MUMFORD,

203. "La mission civilisatrice de la France", conférence donnée à l'Ecole des Hautes Etudes Sociales par Albert SARRAUT, ancien ministre des Colonies et président de cette école, in Panorama, n°132, février 1925, pp. 10-41, pp. 16 et 17.

204. Bryant MUMFORD, avec la collaboration de M. G. St. J. ORDE-BROWN O.B.E., Africans learn to be French. A Review of Educational Activities in the Seven Federated Colonies of French West Africa, based upon a tour of French West Africa and Algiers..., London, Evans Brothers Limited, 1935, pp. 14 et 49.

Le même Bryant MUMFORD donnera en 1936 une conférence au Royal Empire Society, sur le succès du système scolaire français dans les colonies africaines : "comparaisons des systèmes anglais et français d'éducation", ANCI-1691.

premier conférencier du Colonial Department de l'Université de Londres, consacra au système d'administration directe de la France, système dont la force réside, selon lui, dans l'organisation scolaire, tout un ouvrage. Par ses écoles coloniales, elle a réussi à s'imposer à ses "enfants adoptifs" comme "le dernier modèle et la source d'inspiration", résultat dû à l'enthousiasme des administrateurs et au bulletin du département scolaire, qui fait tout pour entretenir cet enthousiasme et fait connaître le travail de chacun à tous dans le but de développer l'efficacité (204 bis).

L'image de marque d'une France qui "construit des écoles" dans ses colonies quand le Portugal et l'Angleterre se contentent de construire "des églises" et "des comptoirs commerciaux" dans les leurs, ne pouvait être entretenue que par le maintien, précisément, d'un enseignement aux colonies, fût-il confessionnel et souvent de mauvaise qualité. On comprend donc, que, dès son arrivée en Côte d'Ivoire en 1941, le gouverneur Hubert DESCHAMPS s'employât à sauver une institution scolaire qui ne vivait plus que par la propagande officielle.

De fait, le régime de Vichy fut l'âge d'or des missionnaires. A son avènement, le gouvernement de Vichy avait aboli les lois laïques en France et réhabilité officiellement l'église catholique. Cette bonne disposition ne tarda pas à s'exporter en Afrique, où les subventions scolaires furent officiellement rétablies en vertu d'un décret de 1942. Il fut en outre créé une direction de l'enseignement privé directement rattachée au gouvernement général, une école normale d'enseignement privé à Ouagadougou et quatre autres écoles de moniteurs d'enseignement privé dans toutes les autres

colonies.

Des avantages moraux furent octroyés aux missionnaires, qui n'avaient plus à craindre les méfaits d'une politique officielle anticléricale. On comprend, dans ces conditions, qu'ils fussent des défenseurs zélés du vichysme et que, même après 1943, leur "fidélité à la révolution nationale" restât totale. Jean SURET-CANALE écrit qu'en 1944, le portrait du Maréchal figurait toujours en bonne place dans les locaux de la mission, que lors de la première visite du général de GAULE à Abidjan en janvier 1944, l'évêque partit en tournée le matin de son arrivée pour n'avoir pas à le recevoir, qu'au moment du débarquement allié en Normandie en juin 1944, la mission catholique d'Abidjan refusa de pavoiser et qu'en août de la même année, pour la libération de Paris, les missions et édifices religieux de la Côte d'Ivoire ne pavoisèrent pas et refusèrent de faire sonner les cloches (205).

c) Les premières mesures scolaires du gouverneur DESCHAMPS

Le 1er janvier 1941 arrive en Côte d'Ivoire le premier gouverneur du régime vichyste, Hubert DESCHAMPS, en remplacement du gouverneur CROCCICCHIA, en poste dans la colonie depuis janvier 1939. On ne tardera pas à se faire une idée de la volonté du nouveau gouverneur de faire appliquer de façon pleine et entière les consignes édictées par le gouvernement de la France pétainiste.

205. Jean SURET-CANALE, *op. cit.*, pp. 582-583.

Recevant les autorités civiles et militaires et les corps constitués à l'occasion de sa prise de fonctions le 22 janvier 1941, il définira les caractéristiques essentielles de la France nouvelle : "autorité et discipline, union de tous autour du Maréchal pour le salut du pays". Il profitera de l'occasion pour marquer la volonté de Vichy de garder l'Empire et de le défendre : "aucun autre souci politique, dira-t-il en substance, que la France seule et la défense de son empire" (206).

Les premiers actes du gouvernement dans le domaine de l'enseignement seront l'expression d'un refus de l'ancien et la volonté d'une organisation de l'avenir. Par un arrêté d'octobre 1941, il met fin à l'atelier d'art de Bingerville (207) et crée à la place plusieurs petits ateliers disséminés à travers la colonie et dont les diplômés doivent s'installer dans les villages avec l'aide de l'administration (208).

206. Allocution du gouverneur Hubert DESCHAMPS à l'occasion de sa prise de fonctions en Côte d'Ivoire, le 22 janvier 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1941, P. 9.

207. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire supprimant l'atelier d'Art de Bingerville, n°3095/F.1, 12 octobre 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1941, p. 396.

208. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire créant des ateliers d'apprentissage d'artisanat rural, n°1659/E, 24 mai 1941, ANCI-1658.

D'autres mesures, plus importantes que celle-là, marqueront le gouvernement d'Hubert DESCHAMPS. La première sera la réorganisation, en pleine période de guerre, des écoles primaires élémentaires de la colonie. Mais là-dessus, nous devons signaler qu'il n'y aura rien de vraiment "révolutionnaire" quant aux principes directeurs. Dès les premières lignes de son instruction, le gouverneur reconnaîtra que "tout a été dit sur les buts de l'école, le rôle éducatif et d'amélioration de la masse dévolu à l'enseignement, la distinction radicale existant entre l'enseignement du 1er degré, qui s'adresse à tous, et celui du 2e degré, qui n'intéresse qu'une élite vraie en nombre et en valeur" (209).

De même, l'architecture scolaire ne sera pas bouleversée. Même si le nouveau gouverneur préfère l'appellation "écoles de village" à "écoles rurales et populaires", il maintiendra la structure ancienne à deux éléments : écoles de village à deux classes réglementaires, quatre classes dans certains cas exceptionnels ; écoles régionales à trois classes au moins, six classes au maximum. Enfin, les secteurs scolaires et les fonctions de chefs de secteurs dévolues aux instituteurs européens seront maintenus.

Le nouveau texte réglementaire apportera cependant deux changements de taille. D'abord au niveau des programmes des écoles de village. Tout en annonçant que chaque établissement devra posséder une formation agricole familiale et un atelier rudimentaire",

209. *Instruction portant réglementation des écoles primaires élémentaires de la Côte d'Ivoire*, n°435/E, 10 avril 1941, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1941, p. 136.

Le gouverneur critiquera les anciennes pratiques de la mise au travail systématique des élèves :

Lorsqu'on parle d'enseignement manuel ou artisanal, agricole ou pastoral, il ne s'agit pas d'improviser une exploitation à grand rendement ou de former pour un marché rétréci des ouvriers sans techniques...(210).

L'exploitation agricole scolaire devra plutôt être "beaucoup plus musée vivant et terrain d'expérience que véritable exploitation" ; et en ce qui concerne l'éducation manuelle et artisanal, il s'agira "non de préparer des gens de métier mais d'introduire dans les programmes la vie indigène et son travail, d'ouvrir toutes grandes les fenêtres de l'écoles sur les champs et le village, de renverser le mur qui empêche la vie d'entrer dans les classes".

Le second apport sera, d'ordre doctrinal : ayant été jusque là des écoles rurales et populaires, les écoles du premier degré devront être désormais de "véritables centres éducatifs complets" vivant "à faire acquérir à l'enfant de solides habitudes d'ordres, de propreté, de discipline, de travail". Quatre mois seulement après sa prise de fonction, le gouverneur DESCHAMPS annonce ce que sera l'école que le régime collaborateur de Vichy

210. *Id.*, p. 137.

entend voir fonctionner dans les colonies : l'école complète" (211).
Sa conclusion est un appel patriotique aux français des colonies :

Je suis assuré, écrit-il, que tous s'attacheront, avec leur amour du pays et leur connaissance de la vie indigène, à ce que soit menée à bien cette oeuvre immense : faire de l'indigène dans son milieu et dans son groupe, sans déraciner et le dépayser, l'artisan d'une Afrique française plus éclairée, mieux assurée de sa vie matérielle, et où le village des "paysans noirs", reflètera de plus en plus la vie des communautés rurales de la Mère-Patrie (212).

La seconde des deux mesures annoncées plus haut s'applique également aux écoles primaires supérieures de la colonie. Trouvant en effet que "les concours d'entrée aux écoles primaires supérieures pour 1942 ont accusé une baisse sensible du niveau intellectuel des candidats", le gouverneur DESCHAMPS adresse en septembre de cette année une instruction écrite portant sur deux points principaux (213) :

- une augmentation sensible des heures de classe :

Le principe d'enseignement populaire et rural consacrait jusqu'à la moitié des heures de cours aux travaux agricoles et manuels. Désormais, 25 heures hebdomadaires au lieu de 17 heures et demie seront consacrées effectivement aux activités purement

211. Voir *infra*.

212. Instruction portant réglementation des écoles primaires élémentaires, document ci-dessus cité, p. 137.

213. Instruction du gouverneur de la Côte d'Ivoire portant remaniement de l'emploi du temps des écoles primaires élémentaires et créant un cours supérieur à l'école régionale, n° 755/E, 21 septembre 1942, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1942, p. 372.

scolaires selon l'emploi du temps ci-après :

7 H 30	- 8 H	: Travaux à la ferme et sur le domaine
8 H	10 H	: classe
10 H	10 H 30	: récréation - visites médicales
10 H 30	11 H 30	: classe
14 H	16 H	: classe
16 H	17 H	: Travaux agricoles et d'artisanat
17 H	17 H 30	: Education physique et douche
Jeudi ;	7 H 30	10 H : Activités diverses
	15 H 30	17 H 30 ; jeux et sports

- Une élévation du niveau des connaissances.

Si les candidats aux écoles primaires supérieures sont intellectuellement faibles, c'est parce que, malgré l'existence des cours de sélection, ils sont mal préparés au niveau des écoles régionales. Pour remédier à cet état de chose, le gouverneur prévoit l'ouverture dans chaque école régionale de garçons ou de filles, d'un cours supérieur où cette préparation devra être faite sous la direction d'un maître du cadre commun supérieur ou d'un maître du cadre commun secondaire titulaire du Certificat d'Aptitude Pédagogique (DAP).

Quant à l'enseignement congréganiste pour lequel le gouverneur semble avoir de bonnes dispositions, sa place devra être fixée par le chef du Service de l'Enseignement en accord avec les autorités ecclésiastiques du lieu.

Si l'ère de l'enseignement rural et populaire s'est caractérisée par une progression relative des effectifs - progression somme toute faible puisque le pourcentage des enfants scolarisés par rapport aux enfants scolarisables n'a progressé que de 1 % en 1920 à 3,79 % en 1947 et ce, avec le rattachement des trois quarts de la Haute-Volta à la Côte d'Ivoire - il ne faut pas en conclure que tout allait pour le mieux dans la colonie. Ce qui était acquis sur le plan quantitatif était d'ailleurs repris quant à la qualité. L'impression dernière est la duplicité des autorités coloniales, qui ont organisé un remplissage systématique des écoles pour faire croire, tant aux indigènes qu'aux Européens des puissances rivales de la France, que les Français étaient les meilleurs colonisateurs dans la meilleure des colonies possibles.

Enseignement rural, enseignement de faible teneur scientifique, il a représenté une regrettable rupture dans l'évolution - lente mais continue - amorcée dès la fin de la première guerre mondiale. Le trou ainsi pratiqué aura constitué pour les indigènes un passage difficile à franchir. Mais cet enseignement, finalement, n'a pas eu que des conséquences négatives. S'il n'a pas permis aux Ivoiriens d'acquérir une culture générale nécessaire à une analyse correcte du fait colonial, en revanche, il les a confortés dans la conviction que la terre est un moyen possible d'ascension sociale. L'apologie dont cette terre a fait l'objet dans le discours officiel sur l'enseignement se retournera d'une façon très spéciale contre les intérêts coloniaux lorsque, s'étant lancés dans l'exploitation agricole et forestière, une poignée d'"évolués" ivoiriens se poseront en rivaux des planteurs français.

CHAPITRE CINQUIEME ; L'ENSEIGNEMENT IVOIRIEN ET LA GUERRE (1940-1946)

La période 1940 - 1946 est marquée par trois faits importants dans la vie de l'école ivoirienne. Le premier, c'est un net effort de mise à flot de l'enseignement de haut niveau - c'est relatif - et de diversification des filières de formation par rapport à la période précédente au cours de laquelle était privilégiée l'éducation agricole et artisanale. Le second fait, c'est l'avènement de ce qu'on a appelé pompeusement "l'école complète" mais qui n'est en fait qu'un principe d'éducation morale et civique inventé par les vaincus au pouvoir à Vichy. Le troisième fait, enfin, se compose de deux éléments : d'abord la reprise en main de l'A.O.F. par la France libre et l'arrivée à la tête de la Côte d'Ivoire du gouverneur LATRILLE, ensuite la réunion de la Conférence africaine de Brazzaville.

Par ce présent chapitre, nous tenterons d'analyser cette riche période avec le souci de mettre en évidence les éléments susceptibles de faire comprendre l'évolution de l'enseignement ivoirien.

I - Une institution scolaire à l'épreuve du changement

Les événements tragiques qui se déroulent en Europe ne tardent pas à s'exporter dans les colonies. Outre la lourde Ponction humaine et les contraintes de toutes sortes auxquelles elle donne lieu dans l'empire, la guerre provoque de profonds changements

au niveau de l'administration coloniale, de son action et de ses méthodes.

1. L'entrée en scène du régime de Vichy

Rien ne permettait de prévoir que la Côte d'Ivoire deviendrait l'un des bastions les plus sûrs du régime vichyste en A.O.F. Informée de la signature de l'armistice avec l'Allemagne le gouverneur CROCICCHIA (214), alors en poste dans la colonie, avait adressé un télégramme au gouverneur général. Se faisant l'interprète de la population indigène, qui saluait "avec une respectueuse émotion les soldats tombés pour défendre le sol de la patrie et sauvegarder son destin", le gouverneur en a conclu sur ces termes :

La population est unanime à manifester sa volonté que leur sacrifice (celui des soldats tombés au front) ne demeure pas vain en ce qui concerne la Côte d'Ivoire

214. Ce gouverneur sera par la suite de tendance vichyste, non pas par conviction politique profonde, mais pour des raisons beaucoup plus prosaïques de sécurité d'emploi. Jean SURET-CANALE (op. cit., p. 570) rapporte une de ses déclarations, qui explique parfaitement cette option : "Comprenez-vous, dans quelle atroce situation je me trouve ? déclarait-il à un témoin. Je suis Corse, j'ai ma famille en Corse, tout me pousse à craindre que notre île devienne italienne, note défaite étant totale et définitive. Si je désire conserver ma situation, sans laquelle je ne saurais faire vivre ma famille, je dois donc m'incliner. Je ne puis, par conséquent, m'opposer à la politique de Vichy". (Jean SURET-CANALE cite ainsi E. LOUVEAU, Au bagne. Entre les griffes de Vichy et de la Milice, Bamako, Soudan-Imprimerie, 1946.

qui entend rester française (215).

Le même jour, le gouvernement CROCICCHIA avait lancé un "appel à la population". La colonie, disait-il, était désormais livrée à elle-même. Mais "quels que soient les périls et les souffrances qui nous guettent, la Côte d'Ivoire, terre française, restera française !" (216).

Le gouverneur avait des raisons de compter sur les Ivoiriens. Mieux informée de la situation internationale par rapport à 1914, l'élite ivoirienne, comme l'écrit AMON D'ABY, était psychologiquement mieux préparée au déclenchement de la deuxième guerre mondiale :

Par l'intermédiaire de son élite, la population autochtone a suivi avec intérêt, sinon avec passion, les phases préliminaires de la guerre : exigences et fourberie du chancelier HITLER, entrevue de Munich, invasion de la Tchécoslovaquie, démembrement de la Pologne. Ces coups de force suscitèrent ici des sentiments unanimes d'indignation. L'opinion publique, chez les anciens combat-

215. *Télégramme du gouverneur de la Côte d'Ivoire, H. CROCICCHIA, au gouverneur général, 23 juin 1940, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1940, p. 373.*

216. *Appel du gouverneur H. CROCICCHIA, à la population de la Côte d'Ivoire, 23 juin 1940, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1940, p. 373.*

tants notamment, s'élevait contre toute nouvelle concession à l'Allemagne et attendait fièvreusement la déclaration de guerre (217).

Et voilà que la France était battue et poussée à pactiser avec l'ennemi . Comme le note J. N. LOUCOU, "la surprise de la population africaine fut à la mesure de l'enthousiasme manifesté au début de la guerre"(218). La déception du gouverneur CROCICCHIA ne devait pas être moins grande quand, le 23 juillet 1940, le nouveau gouverneur général de l'A.O.F., BOISSON, proclama la création du Haut Commissariat de l'Afrique Française "ayant autorité pleine et entière sur l'A.O.F. et l'A.E.F. (219), les territoires sous mandat français, le Cameroun et le Togo"(220). Les événements se succédèrent rapidement les uns aux autres jusqu'à l'arrivée du gouverneur Hubert DESCHAMPS, le 1er janvier 1941, en remplacement du gouverneur CROCICCHIA.

217 . AMON D'ABY, La Côte d'Ivoire dans la cité africaine, Paris, Larose, 1951, P. 39.

218 . Jean-Noël LOUCOU, La vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952, op. cit., p. 184.

219 . *C'était aller vite en besogne : l'A.E.F. ne fut jamais vichyste.*

220 . Arrêté du gouverneur général BOISSON proclamant la création du Haut-Commissariat de l'Afrique française, n°1501, 23 juillet 1940, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire, P. 328.

Dès lors, la Côte d'Ivoire dut recevoir un impressionnant contingent d'administrateurs et de fonctionnaires venant de l'Afrique équatoriale française ralliée au gaullisme :

C'est le cas, écrit G. CHAFFARD, de l'administrateur COUDERT qui, deux ans plus tôt, à Brazzaville, a essayé de faire échouer le ralliement du Congo ; de l'administrateur en chef CANON qui, à la même époque, refusant de servir la France libre, quitta le Tchad avec le personnel de son département et l'administrateur en chef PAOLINI, qui arrêta à Dakar en 1940 le commandant de BOISLAMBERT venu en émissaire du Général de GAULE ; de l'administrateur DUJOUX qui conduisit à Bondoukou une sévère répression contre les abron, tribu ivoirienne gagnée au gaullisme ; du secrétaire général CHAMBON, qui jusqu'au début de 1944 a exprimé officiellement des sentiments vichystes (221).

Le comportement des vichystes en Côte d'Ivoire fut celui d'une équipe qui croyait à la "révolution nationale" : une période marquée par le renforcement de la répression, du racisme et des exactions économiques, auxquels mit fin l'arrivée du gou-

221. G. CHAFFARD, Les carnets secrets de la colonisation, Paris, Calman-Lévy, 1965, p. 31

neur LATRILLE en août 1945(222). Dans cette atmosphère de violence, l'enseignement occupait une place hautement stratégique, donc propre à mobiliser l'attention des autorités administratives.

Dans une note rédigée en septembre 1941, le gouverneur DESCHAMPS écrivait d'ailleurs que "la formation des collaborateurs indigènes" et "la nécessité primordiale de recrutement par la base lui étaient apparues indispensables "dès le début". D'autant plus que la Côte d'Ivoire, avec ses quatre millions d'habitants, comptait à peine 10.000 élèves dans ses écoles du 1er degré contre plus de 100.000 à Madagascar pour une population un peu inférieure en nombre. Aussi, le projet de budget 1942 devait-il prévoir une augmentation de plus de deux millions de francs des crédits scolaires, crédits devant être employés pour l'essentiel à la création d'écoles de village (223).

Ce n'était cependant qu'un projet. Dans l'immédiat, on remarque qu'un établissement à caractère particulier était au centre des préoccupations : l'Ecole des Enfants de Troupe de Bingerville.

222. Ce ne fut pas simple comme le note, en citant un rapport du gouverneur LATRILLE, J.N. LOUCOU : "L'esprit et les méthodes vichystes étaient encore profondément ancrés. De nombreux civils et militaires manifestaient ouvertement leurs sentiments collaborationnistes et leur hostilité au gouvernement. Les amis de l'Action française continuaient de se réunir secrètement. De nombreux portraits du Maréchal ornaient les lieux publics et privés (...). La corruption était installée au grand jour" (op. cit., pp. 197-198).

223. Note du gouverneur de la Côte d'Ivoire au gouverneur général au sujet des "Trois directives de la colonisation africaine" (prescrites par le Haut-Commissariat de l'Afrique française, le 21 août 1941), 21 septembre 1941, ANSOM, Papiers DESCHAMPS, P.A.36, carton II.

2. L'Ecole des Enfants de Troupe de Bingerville

L'Ecole des Enfants de Troupe de Bingerville ne dépendait pas du service de l'enseignement, mais de l'autorité militaire locale. Si nous en parlons, c'est uniquement dans le but de mettre en évidence le conflit qu'elle fit naître entre les responsables scolaires et la 3ème Brigade territoriale de la Côte d'Ivoire, crise qui remet en actualité le problème des bâtiments scolaires.

Dans une note adressée aux directeurs d'école d'enfants de troupe de l'A.O.F. par le général commandant supérieur des troupes de l'A.O.F. en décembre 1939, il était dit que chacune de ces écoles devrait constituer "une coquette cité scolaire comportant salle d'études, dortoirs, réfectoires, cuisines, magasins, installations sanitaires, cours intérieures, logements des cadres.." (224). Si d'autres écoles du genre, comme celles de Kati et Saint-Louis, ont pu être aménagées suivant cette prescription, celle de Bingerville a dû se contenter de locaux toujours provisoires.

Depuis 1939, cette école était installée dans une aile de l'Ecole Primaire Supérieure de garçons de la localité. En 1941, suite à une lettre du gouverneur de la Côte d'Ivoire (225), une enquête fut ordonnée par le commandant de la 3ème Brigade et du

224. Note du général-commandant supérieur des Troupes de l'A.O.F. au sujet des écoles d'Enfants de Troupe, 27 décembre 1939, ANCI-1658.

225. Lettre du gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet de la réinstallation de l'école des Enfants de Troupe, n°32/BM, 3 janvier 1941, ANCI-1658.

Groupe de subdivision n° 3 de la Côte d'Ivoire, en vue de procéder au transfert de l'établissement. Il s'avéra que les locaux de l'ancienne infirmerie du camp militaire pouvaient permettre ce transfert, mais à deux conditions : d'une part, qu'il fût amené l'eau et l'électricité dans le camp militaire, et d'autre part, qu'à l'absence de salle de cours, il fût autorisé aux enfants de troupe de suivre les cours d'instruction général dans les différentes écoles existant à Bingerville (226).

Si cette dernière condition a été acceptée par les autorités administratives et scolaires de la colonie(227), le transfert de l'école dans les locaux se fit longtemps attendre. Les travaux de raccordement d'électricité et d'eau nécessitaient un crédit de 8 à 10.000 francs, dont les autorités militaires s'étaient déchargées en appelant à l'intervention du budget local(228). En fait, seulement 6.000 francs furent alloués pour "réparer, selon le directeur de l'école, de vieux bâtiments, qui évidemment ne ressemblent en rien à ce qu'on avait pu espérer ou projeter". Faute de moyens, on a dû recourir à des colmatages hâtifs et peu coûteux au dépens de la recherche esthétique. Le Directeur de l'école jugeait ainsi les locaux qui devaient accueillir ses jeunes pensionnaires :

226. *Commandant de la 3e Brigade et du Groupe de subdivision n°3, le colonel MULOT, à gouverneur de la Côte d'Ivoire, n°77/6H, 4 janvier 1941, ANCI-1658.*

227. *Une note de service du 25 février 1941 autorisait "Les élèves de l'École d'Enfants de Troupe de la Côte d'Ivoire, titulaire du CEPE (...) à suivre les cours de l'école primaire supérieure de garçons de Bingerville en qualité d'externes" : n°627/A.P.A., ANCI-1658.*

228. *Commandant de la 3e Brigade et du Groupe de subdivision n°3 à gouverneur de la Côte d'Ivoire, n°77/6H, déjà cité.*

Le bâtiment, par exemple, qui servira de dortoir, a l'aspect d'une prison -ce qu'il a été je crois. On a bien percé des trous pour aérer, mais au lieu de mettre des persiennes comme il y en a dans tous les autres locaux scolaires de Bingerville, on s'est contenté d'encastrer dans les murs de banco, de lourds panneaux massifs qui serviront de fenêtres. Ces fenêtres sont assez semblables à des fenêtres d'écurie ou de grenier. Scelées avec de la terre, elles sont ébranlées (...). Si on les ferme, le dortoir sera sans air et plongé dans une complète obscurité. Quant au bureau, beaucoup trop petit, il est mangé par les termites qui zigzaguent le long des murs ou au plafond, formant des arabesques qu'une couche de peinture quotidienne n'arrive pas à camoufler, les boiseries des portes et fenêtres - ce qui en reste- achèvent de s'effriter en poussière (229).

Certes, le directeur avait le choix entre l'acceptation et le refus des nouvelles installations. Mais le nouveau chef du service de l'Enseignement, qui venait de prendre ses fonctions en Côte d'Ivoire, se plaignait "des 6.000 francs qui ont été généreusement alloués", et menaçait "de faire prendre les bagages (des enfants de troupe) et de les déposer à la porte de l'école(230).

229. Directeur école Enfants de Troupe, lieutenant DEBOUÏE, à commandant 3^e Brigade, 20 mars 1941, ANCI-1658.

230. Chef Service Enseignement Côte d'Ivoire, R. RAQUAIN, à secrétaire général gouvernement, n°1213/E, 12 juillet 1941, ANCI-1658.

Une crise entre les autorités militaires et les responsables scolaires en cette période vichyste montre que, contrairement à ce qu'on a pu observer avant 1939, un certain malaise existait au sein de l'équipe administrative... Au-delà d'un problème de bâtiments scolaires qui permet de constater que ce problème lui-même n'avait pu être résolu au cours d'un demi-siècle d'organisation scolaire, on voit d'un côté les autorités administratives scolaires depuis toujours liées aux intérêts privés des colons auxquels elles fournissaient le personnel indigène qui leur était indispensable ; de l'autre les milieux militaires dont le rôle revenait au premier plan avec le régime vichyste après une brève éclipse qui avait suivi la fin de la "pacification". Le nouveau régime était certes de nature à satisfaire les deux catégories de coloniaux. Mais la question de la redistribution des responsabilités réveilla une querelle vieille comme la colonisation elle-même (231).

En Côte d'Ivoire, cette lutte sourde prenait souvent le caractère d'un règlement de compte avec, en filigrane, une coloration raciste évidente. Ce fut le cas en 1942 lorsque, accusés d'avoir appartenu à des sociétés secrètes, de nombreux instituteurs furent purement et simplement limogés (232). En fait ces instituteurs appartenaient à la loge maçonnique "La Fraternité

Africaine" qui avait été autorisée sous le Front Populaire, mais qui fut dissoute à la fin de l'année 1940 et dont l'actif provenant de la vente de ses biens meubles fut mis en possession de l'office local des mutilés, combattants et victimes de guerre (233).

Elle s'étendait même à certains Africains non-instituteurs, qui désiraient sortir de la colonie pour aller effectuer des études dans d'autres territoires mieux équipés au point de vue scolaire. L'exemple d'un jeune Ivoirien originaire de Bonoua est, à ce sujet, parfaitement révélateur. En Avril 1942, celui-ci adresse une lettre au maréchal PETAIN en personne, lui demandant l'autorisation de poursuivre des études techniques en Algérie. Il aurait pu s'adresser au gouverneur local pour cette autorisation. "Mais les difficultés qu'on éprouve en de pareilles circonstances (...) ne (lui) permettent pas d'aborder le projet... (234). Le gouverneur général, par qui transitait la demande, n'était d'ailleurs pas opposé à ce projet. Mais pour transmettre la lettre au maréchal PETAIN, il ordonna une enquête approfondie sur le postulant (235). En décembre 1942, l'administrateur du cercle de Dimbokro, qui avait été chargé de l'enquête, aboutit aux renseignements suivants : l'intéressé, ADJA Antonin-Julien, avait fréquenté l'Ecole Régionale de Bassam et l'Ecole Primaire Supérieure

233. *Rapport politique de l'année 1941, par le gouverneur Hubert DESCHAMPS, cité par J.N. LOUCOU, op. cit., P. 180.*

234. *Lettre d'ADJA Antonin-Julien au Maréchal PETAIN, sollicitant une admission à l'école technique de l'Algérie, 17 avril 1942, ANCI-1658.*

235. *Lettre envoyée au gouverneur de la Côte d'Ivoire par le directeur général de l'instruction publique, de l'éducation et des sports, P. MUS, sur demande du gouverneur général, n°3575, non datée, arrivée n°4611, 30 Novembre 1942, ANCI-1658.*

de Bingerville d'où il avait été renvoyé à la fin de la deuxième année. Successivement employé par la FAO à Abidjan et le chemin de fer à Bouaké, il avait été finalement condamné à un an de prison. La peine purgée, il devint successivement commis à la coopérative des Fonctionnaires d'Abidjan, magasinier au Wharf de Port-Bouët. Au moment de l'enquête "il serait détenu à la prison d'Abidjan depuis octobre 1942" (236).

En fait, si l'administrateur ne précisait pas les raisons de la condamnation, c'est qu'il n'y en avait pas une, sauf que "ce personnage obscur" fut "rappelé à l'ordre dans une période où les événements exigent de tous un profond attachement aux idéaux de la révolution nationale"(237). C'était donc pour tromper l'opinion publique que l'administrateur du cercle de Dimbokro affirmait qu'il avait été "condmné pour vol à deux ans par jugement du 13 octobre 1942"(238).

Les luttes internes de l'administration, la chasse que cette même administration faisait aux indigènes qui ne manifestaient pas leur zèle pour le vichysme, tout cela se déroulait sur un fond de luttes plus vastes : luttes idéologiques entre la France libre du général de GAULLE et la révolution nationale du Maréchal PETAIN. L'enseignement, une fois encore, était l'instrument de propagande aux mains de ceux qui détenaient le pouvoir dans la colonie : les vichystes.

236. Administrateur du cercle de Dimbokro à gouverneur de la Côte d'Ivoire, n° 4082, sans date, ANCI-1658.

237. Note du gouverneur de la Côte d'Ivoire classant l'affaire ADJA Antonin-Julien, manuscrite et non datée, jointe à la lettre N°4082 déjà citée, ANCI-1658.

238. Administrateur du cercle de Dimbokro à gouverneur de la Côte d'Ivoire, n°4082, déjà citée ci-dessus, ANCI-1658.

II - Instabilité scolaire sur fond de luttes idéologique.

La période allant de 1941 à 1946 se caractérise par une grande instabilité scolaire, tant du point de vue des principes que du fonctionnement. Deux moments sont à considérer à l'intérieur de cette même période, chacun d'eux correspondant à deux tendances différentes dans la mise en oeuvre d'une politique scolaire. Le premier moment va de 1941 à 1943, c'est-à-dire, du début à la fin - forcée - de l'administration DESCHAMPS et, d'une façon plus générale, de l'apogée au déclin du vichysme en Afrique occidentale française. Ce moment se caractérise, du point de vue de l'enseignement, par la substitution des principes de "l'école complète" aux principes de l'éducation rurale et populaire.

Quant au second moment de la période, il va de 1943 à 1946, soit du ralliement et de l'arrivée du gouverneur LATRILLE en Côte d'Ivoire à la naissance, la même année, du Parti Démocratique Africain (R.D.A.). Au point de vue scolaire, cette sous-période correspond à un effort relativement important en faveur de l'enseignement général grâce à la bonne volonté du gouverneur LATRILLE et à la pression de l'élite intellectuelle galvanisée par la conférence de Brazzaville.

Nous analyserons successivement les deux sous-périodes considérées.

1. L'enseignement selon les vaincus : "l'école complète"

Les Principes de l'"école complète" ne bouleversent pas de façon irréversible la structure scolaire issue de la période 1931 - 1940. Les trois types d'enseignement existant dans la colonie ne subissent pas de modifications notoires. Seuls les principes d'organisation, l'esprit et le contenu de l'enseignement et les méthodes pédagogiques vont connaître une nouvelle orientation. L'analyse de cette orientation mettra en évidence les caractères essentiels de l'"école complète" : l'école selon le régime collaborateur de Vichy.

a) Considérations doctrinales

Le fondement idéologique de l'"école complète" peut se résumer en quelques mots. Il s'agit, selon les promoteurs, de "donner une éducation générale à la totalité des enfants" (239). Par cette école d'un nouveau genre, l'appareil colonial d'obédience vichyste entend mettre en branle toutes les facultés (239 bis) du jeune Africain. Facultés intellectuelles d'abord puisque, contrairement à l'enseignement rural et populaire, l'"école complète" proclame l'importance de l'éducation générale ; facultés physiques ensuite, car l'école complète entend développer la discipline, l'effort, l'endurance et l'esprit d'équipe chez les

239. *Souligné dans le texte original.*

239 bis. *Id.*

jeunes Africains ; facultés morales surtout, et les autorités insistent : "Toute ECOLE, affirment-elles, EST EN ETAT CONSTANT D'ALERTE A LA MORALE"(240).

Par l'école complète, le régime entend exporter dans les territoires français de l'A.O.F., les principes de la "révolution nationale". La Côte d'Ivoire, ce "bastion du vichisme militant" (241) deviendra le terrain d'application privilégié encore une fois, de cette révolution-marionnette mue outre-Rhin. Par conséquent, les principes de l'école complète devront y être appliqués dans toute leur rigueur.

b) Principes d'organisation

Dans ses principes définis en 1941, l'école complète s'organise selon un schéma pédagogique à quatre éléments.

. La classe : elle doit, d'une part, développer les aptitudes intellectuelles des enfants. Dans cette perspective, l'expression "éducation intellectuelle" s'est intentionnellement substi-

240. *Ecole complète et éducation générale ; enseignement primaire élémentaire, enseignement primaire supérieur, enseignement professionnel, par le gouverneur général, Haut-Commissaire de l'Afrique française, 1941, ANSOM, Agence FOM, carton 385, dossier XII, sous-dossier 2C.*

Les mots soulignés et les grandes capitales le sont dans le texte original.

241. *L'expression est de G. CHAFFARD, Les carnets secrets de la décolonisation, op. cit., p;31*

tuée au terme "instruction". Selon les responsables vichystes, l'instruction a trop souvent été considérée comme la fin dernière de l'école. Développant cette querelle terminologique, ils en arrivent à considérer la classe comme "le terrain de sports de l'esprit" (242), qu'elle doit développer "par l'exercice, au lieu de le graver par la répétition".

Mais le temps consacré à l'activité intellectuelle reste à peu près le même qu'au cours de la période précédente. Cinq demi-journées par semaine seulement y sont consacrées. "Mais précise-t-on, cinq demi-journées de travail efficace, sans redites fastidieuses : toute chose vue doit être bien vue, toute chose enseignée bien sue. Il suffit d'appliquer vigoureusement des méthodes pédagogiques qui existent" (243).

D'autre part, la classe doit permettre de donner une éducation morale à la jeunesse africaine, par quatre moyens :

- par la qualité et la quantité de travail à imposer aux élèves, travail que ces élèves se doivent d'exécuter loyalement sans avoir la "débilitante impression de facilité qui découle trop souvent de la longue chaîne des jours de classe uniforme". Un effort constant doit être exigé d'eux, en échange duquel ils

242. Souligné dans le texte original

243. Id., Ibid.

doivent sentir que "leur vie d'écolier est une lutte" et que "chaque minute doit compter" pour eux ;

- par le comportement du maître d'école vis-à-vis de sa fonction et vis-à-vis de ses élèves. S'il est le maître, c'est qu'il est capable de donner l'exemple, de faire preuve d'une constante autorité ;

- par un cours hebdomadaire spécialement consacré à "tous les devoirs du Français" qui "exalte tous les nobles sentiments indispensables à l'accomplissement de ces devoirs" ;

- enfin, par l'école elle-même, qui doit être "en état constant d'alerte à la morale (entendre : coeur, caractère, âme)" :

Il n'est pas une leçon, une récréation, une punition, une récompense, écrit-on, il n'est pas le moindre incident scolaire ou extra-scolaire qui ne soit prétexte à éducation morale.

Le développement du sens national, avec toutes les qualités individuelles qu'il suppose et exige, est l'aboutissement de ce constant souci d'éducation morale(244).

. L'atelier : d'une part, il doit développer les aptitudes manuelles des enfants. Mais "en aucun cas, le travail manuel ne doit

244. Du même texte cité en note 240, ci-dessus.

être considéré comme une fin, mais comme un moyen d'éducation". Cette éducation doit développer l'adresse, la dextérité, la souplesse, la résistance à la fatigue. En outre, éventuellement, elle doit vulgariser une technique ou une industrie locale et, en ce qui concerne les plus grands élèves, ébaucher une orientation professionnelle.

D'autre part, l'atelier doit dispenser une éducation morale. Se fondant sur l'appel du maréchal PÉTAIN, les responsables scolaires lui assignent le devoir de fixer chez les jeunes Africains le sens de l'honneur par le travail, développer le goût, donner le sens de l'ordre, de la méthode, de la propreté, du travail fini, du travail "en ligne droite".

.Le stade : Jadis, les programmes scolaires attribuaient à l'éducation physique une ou deux leçons hebdomadaires de 20 à 40 minutes. Avec l'école complète, l'activité physique devient quotidienne. Mais l'éducation sans sport, estime-t-on, est une "leçon de choses sans choses". Aussi, l'école complète doit-elle consacrer deux demi-journées par semaine à l'athlétisme et aux sports.

Un ouvrage, estiment les autorités scolaires vichystes, suffirait à peine à dire tout ce que les manuels n'ont jamais dit du sport : tous les frémissements, toutes les émotions, toutes les joies, tous les enthousiasmes qu'il peut faire naître et développer jusqu'au sublime-esprit d'équipe dans la beauté suprême du mot - esprit de décision, jugeant et déclenchant spontanément l'action en une fraction de seconde, courage, loyauté, vertu stimulante de l'échec - joie intellectuelle et musculaire de la participation au mouvement merveilleusement

réglé de l'équipe - joie de l'envolée triomphante - caractère sacré de la garde devant le "but" matériel et symbolique à la fois qu'il faut défendre (245).

Pour atteindre une telle perfection, le terrain de sport doit être intégré à l'école, étant entendu au départ que la première tâche de l'administration, en matière d'enseignement, est la construction et l'équipement d'infrastructures sportives.

Le plein air : Ce type d'activité revêt deux aspects complémentaires. D'une part il est, comme le souligne le texte officiel, le couronnement des activités scolaires de la semaine. Il nous faut cependant expliquer le sens du terme "couronnement", qui signifie ici, à la fois, récompense après un travail bien exécuté, repos mérité après le dure labeur, et phase de vérification et d'application. Les activités de plein air, qui sont, dit-on "absolument différentes du scoutisme et des classes-promenades" sont "une parcelle d'école (non de classe) qui se détache des locaux scolaires, une fois par semaine, pour aller vivre... en plein air. Pour aller vivre d'une vie réelle". Au cours de cette journée d'application, les élèves vérifient ce qu'ils ont entendu en classe, réalisent par petits groupes des expériences et font des observations par exemple, sur une colonne de fourmis. En somme, ils se livrent à une "gymnastique intellectuelle" (sic)

au même titre que la gymnastique physique exigée pour le développement de leur corps.

Il n'est donc pas étonnant que, d'autre part, le plein air soit une occasion d'éducation morale. Car le plein air est "l'école des caractères :

En plein air, par l'exaltation et l'application concrète des vertus physiques et des nobles sentiments trop platoniquement énoncés par ailleurs - grâce aussi à la tenue spéciale qu'ils revêtent-, estiment les responsables scolaires, les enfants changent d'allure, regardent franchement, droit devant eux, les pieds qui traînent, les regards vagues, les silhouettes nonchalantes et ennuyées sont bannis(...)

Uniforme, chant choral, entreprises sportives comportant un danger sagement mesuré, auto-discipline et responsabilité des chefs, mâle confiance accordée à l'enfant sont les moyens - le sentiment de l'honneur est son levier, l'amour de la patrie, son idéal. (Idéal, précisent-ils, qu'il importe de ne pas vulgariser en le citant trop fréquemment) (246).

Bref, comme il est souligné en conclusion, l'école complète crée simultanément, et à une grande échelle, des esprits

saints, des corps robustes des caractères fermes ; c'est là une 'nécessité vitale pour la génération de demain ET POUR LE PAYS LUI-MEME" (247).

c) Réflexion sur les principes de l'école complète

Les promoteurs de l'école complète y ont sans doute mis beaucoup d'espoir. Les principes élaborés en 1941 ont-ils pu être effectivement appliqués ? Au stade où nous avons dû arrêter nos recherches, aucun document ni de l'époque, ni de l'historiographie coloniale actuelle, ne permet de répondre par l'affirmative. Le texte de base que nous venons d'analyser dit seulement dans sa conclusion, que "l'école complète a démontré sa vitalité et ses possibilités en dépit des critiques -voire des railleries- dont elle a été l'objet", qu'"elle est aujourd'hui à peu près au point", mais qu'elle "devra se garder de toute cristallisation, prélude de décadence" (248)

Ce qui est certain, c'est que deux ans après sa proclamation, l'A.O.F. est passée sous le contrôle de la France libre. En ce qui concerne la Côte d'Ivoire, l'arrivée du gouverneur LATRILLE, le 26 août 1943, a mis fin à cette école faite selon les préoccupations politiques des vichystes.

Même si l'école complète n'a pu se généraliser en A.O.F. il faut noter que l'idée d'éducation générale qui la sous-tendait

247. En grandes capitales, soulignées dans le texte original.

248. Du même texte.

n'était pas tout à fait nouvelle. Les programmes scolaires, surtout avant 1931, avaient prévu à peu près tout ce qu'ont proclamé les principes de l'école complète. La grande nouveauté apportée par cette dernière, c'est qu'il s'agissait dorénavant d'une doctrine d'Etat qui, selon un responsable scolaire de l'époque, "s'adresse à l'homme tout entier dont elle développe toutes les activités ; elle fait de nous des hommes capables d'agir, des hommes utiles à la société : elle est à cet égard la formule par excellence de l'enseignement primaire" (249).

Mais, curieuse doctrine que celle-là, quand elle émane, de surcroît, d'un régime collaborateur. Prenant la parole au cours d'un conseil sur l'enseignement en Afrique française, un instituteur décrit ainsi, avec justesse, l'école complète :

Née d'une longue méditation sur la défaite "l'école complète" est la réaction de l'éducation qui se reconnaît une part de responsabilité dans les malheurs qui accablent la patrie. Elle est issue d'une nécessité inéluctable, celle de notre rééducation(...)

L'école complète n'est ni un programme, ni un emploi du temps ; c'est un état d'esprit se manifestant en classe, à l'atelier en plein air. Elle développe les quatre sortes d'activité intellectuelle, morale,

physique et manuelle : elle est donc la concrétisation générale. De caractère encore plus dynamique, l'école complète déborde des cadres de l'école, s'empare des mouvements de jeunesse, les absorbe et les assimile ou leur impose son amitié (250).

On serait mieux disposé à admettre qu'une telle doctrine scolaire émanât de la France libre, qui utiliserait cet expédient à contour fasciste pour, dans un temps limité du moins, secouer la torpeur des indigènes devant l'ennemi nazi. Mais l'école complète fut une invention des vaincus, et des vaincus qui ne se battaient plus. Au fond, cela peut s'expliquer aisément au regard du contexte.

C'est que, précisément, l'école complète était appelée à jouer un rôle analogue au profit du régime de Vichy, qui entend garder l'empire colonial, du moins sa partie ouest-africaine : faire des petits guerriers nègres drogués, non pas pour libérer la France des serres du nazisme, mais pour les dresser contre les partisans de la France libre dont les bruits de bottes se faisaient entendre depuis l'AEF et l'Afrique du Nord. Le coup de force porté par des gaullistes à Dakar avec l'aide de quelques bâtiments de la France libre et de la flotte britannique, avait d'ailleurs montré au gouverneur BOISSON, que l'Afrique Occidentale Française n'était pas hors de toute atteinte. Or, par quel moyen autre que

250. "L'école complète", par M. FIL, ANSOM, Agence FOM, carton 385, dossier XII, sous-dossier 2C.

L'enseignement, était-il possible de préparer de façon profonde et sûre, la jeunesse africaine à repousser la France Libre ?

On comprend dès lors que dans ses principes, ainsi que nous l'avons montré ci-dessus, l'école complète procédât par transposition des méthodes nazies quand à l'embrigadement et au dressage de la jeunesse. L'éducation générale complète tendait à faire des petits Nègres, des êtres sains de corps et d'esprit, robustes et profondément convaincus du devoir patriotique. Pour peu qu'ils fussent grands, de peau blanche, les cheveux blonds et les yeux bleus, ils pourraient être des petits Aryens ! Des hommes supérieurs.

Mais les Africains n'étaient pas tout cela. C'était pourquoi ils étaient colonisés. Et c'était, dans une certaine mesure, pourquoi les principes d'école complète étaient empreints d'utopie. Prétendre éduquer la totalité des enfants, en ce temps de guerre, relevait en effet d'un goût trop prononcé pour la démagogie ou, tout au moins, d'une absence totale de réalisme. L'histoire montre qu'en 1947 encore, seulement 3,79 % des enfants en âge de fréquenter un établissement scolaire étaient effectivement scolarisés. Autrement dit, ni l'épisode vichyste, ni même la victoire de la France libre en A.O.F. et le nouvel effort scolaire subséquent, n'avaient permis d'améliorer de façon sensible la physionomie de l'enseignement colonial en Côte d'Ivoire.

2. Le ralliement à la France libre et le nouvel effort scolaire.

L'"école complète" aurait pu se généraliser, comme s'était généralisé, dix ans plus tôt, l'enseignement populaire et rural. Mais si l'avènement du Front Populaire n'avait pu interrompre l'évolution de celui-ci, celui-là n'a pu survivre à l'éviction du vichysme en A.O.F. En Côte d'Ivoire, le ralliement à la France libre fut suivi d'un réel effort d'amélioration de l'enseignement, surtout de l'enseignement primaire supérieur et normal. Un temps fort de cette nouvelle tendance fut la réunion de la conférence de Brazzaville (du 30 janvier au 3 février 1944).

Nous voyons successivement la phase de ralliement, la Conférence Africaine de Brazzaville en ce qui concerne la question scolaire dans les colonies, et le nouvel effort scolaire qui l'a suivie.

a) Le ralliement de la Côte d'Ivoire à la France libre

Vichy voulait garder l'empire. Mais en Afrique, plus qu'en France, il eut une existence mouvementée et brève. Contrarié au départ par la fidélité de l'A.E.F. à la France libre, combattu aux colonies par cette même France libre, il fut évincé en Afrique trois ans après s'y être imposé. L'"école complète" ne pouvait plus exister en l'absence du régime qui l'a inventé.

Le 8 novembre 1942, les forces anglo-américaines débarquèrent en Afrique du Nord, auxquelles se rallia l'amiral DARLAN, alors en séjour à Alger. Le 14 novembre, une mission venue de la capitale algérienne informa le gouverneur général BOISSON que les accords signés avec les alliés avaient été secrètement approuvés par le maréchal PETAIN. BOISSON envoya une commission à Alger pour vérifier l'authenticité de cette information, et prit la décision de faire entrer l'A.O.F. dans la guerre aux côtés des alliés. Décision irréversible malgré l'intervention, le 23 novembre, d'un télégramme du Maréchal PETAIN désavouant officiellement le ralliement. Sans le vouloir, l'A.O.F. entra ainsi en dissidence, et Vichy perdit son Empire.

En Côte d'Ivoire, le revirement n'eut pas un effet immédiat. Dans le "bastion du vichysme militant", les structures administratives et les hommes qui les animaient n'étaient pas préparés à suivre une politique nouvelle. Il fallut attendre le limogeage du gouverneur DESCHAMPS pour voir se dessiner les linéaments de cette nouvelle politique coloniale. Le 25 août 1943, les responsables de la France libre nommèrent André LATRILLE gouverneur de la Côte d'Ivoire.

Nous devons nous arrêter sur le personnage d'André LATRILLE, quoique cet exposé ne s'intéresse pas spécialement à l'analyse de la vie politique de la Côte d'Ivoire. Le gouverneur LATRILLE est décrit par Jean Noël LOUCOU comme un "administrateur modèle, comme la colonisation en a fourni peu d'exemples", qui "devait mettre

en oeuvre une politique libérale qui permet aux Africains de s'organiser pour défendre leurs droits"(251). En fait, André LATRILLE ne fit rien de bien révolutionnaire. Ancien de l'école coloniale - il en était sorti en 1920 - ancien administrateur à Fort-Archambault en 1940, il contribua au ralliement du Tchad à la France libre, colonie dont il était gouverneur au moment de sa nomination en Côte d'Ivoire par le Comité Français de Libération Nationale. Son programme colonial proposait seulement "des sanctions judiciaires contre les délateurs, le soutien aux organisations démocratiques supprimées par Vichy, le soutien à la production économique indigène" (252) et, après 1944, l'application des recommandations de la Conférence de Brazzaville (voir, en ce qui concerne l'enseignement, infra).

Un tel programme devait jouer un rôle important dans l'évolution d'ensemble de la Côte d'Ivoire, spécialement dans le domaine économique et social. Le Syndicat Agricole Africain, qui fut à l'origine du plus important mouvement politique de la Côte d'Ivoire après la guerre, naquit et évolua rapidement grâce à sa bienveillance. La Côte d'Ivoire indépendante aura un mot pour lui, à l'occasion de l'inauguration du boulevard André LATRILLE, le 30 janvier 1964:

251. Jean-Noël LOUCOU, *la vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952*, op. cit., p. 197.

252. Tiré du rapport politique du gouverneur LATRILLE, 1944, cité par J.N. LOUCOU, op. cit., p. 197.

Il fallait être, comme le gouverneur LATRILLE, un homme juste et d'un ferme destin, déclara le maire d'Abidjan de l'époque, M. Antoine KONAN KANGA ; il fallait être un homme courageux et fermer les yeux pour oser vers 1944 soutenir le Syndicat Agricole Africain d'où allait naître, guidé déjà par Félix HOUPHOUET-BOIGNY notre glorieux PDCI-RDA. (...) Avec les 150 boursiers, les premiers étudiants ivoiriens que vous avez accepté de laisser partir en France (...), vous avez fait preuve d'une excellente lucidité ; car ce sont ces boursiers, leurs études achevées, qui revenaient au pays oeuvrer (...) pour la construction nationale (...) (253)

Cet exposé reviendra sur le rôle du gouverneur LATRILLE dans ce qu'on a baptisé en Côte d'Ivoire "aventure 46" et qui n'est en fait que le privilège accordé à 150 Ivoiriens de poursuivre leurs études en France ainsi que dans la naissance du Syndicat Agricole Africain. Ce qu'il est convenable de dire de cet administrateur, c'est qu'il a marqué le ralliement de la Côte d'Ivoire à la France Libre et la période 1943-1947 par une ouverture d'esprit sans précédent et permis à la Côte d'Ivoire, à l'élite intellectuelle, de croire à la possibilité d'une victoire dans sa lutte économique.

253. Allocution de M. KONAN KANGA à l'inauguration du boulevard André LATRILLE
30 janvier 1964, in Abidjan-Matin, n°du 31 janvier 1964, pp. 1 et 6.

b) La Conférence Africaine de Brazzaville et l'enseignement

La conférence africaine de Brazzaville n'a pas marqué le début de la décolonisation ; des travaux l'ont déjà prouvé(254) et cet exposé y reviendra ultérieurement. En ce qui concerne l'enseignement, au fond, cette conférence n'a pas vraiment innové. Elle a seulement bien défini le problème en préambule, en estimant que "le progrès dans l'ordre moral et dans l'ordre matériel des populations indigènes ne peut pas se concevoir sans un enseignement adéquat" et en reconnaissant que ni l'enseignement professionnel ou manuel, ni l'enseignement intellectuel "ne pénètre la masse, ne lui apprend à mieux vivre" et que "cet enseignement qui donnerait à l'ensemble de la population la recette d'une vie plus productive, plus saine, meilleure, reste encore à créer" (255).

La recommandation adoptée par la conférence dans sa séance du 8 février comprenait six points où, à aucun moment, il ne fut question de relever le niveau intellectuel des Africains. Au contraire, on y a repris l'ancienne formule d'enseignement populaire en proclamant que l'enseignement des indigènes

254 . Entre autres, le petit livre de Laurent GBAGBO, *Réflexions sur la conférence de Brazzaville*, Yaoundé, Editions CLE, 1978, 79 pages, et la thèse du même auteur, *Les ressorts socio-économiques de la politique ivoirienne 1940-1960*, Paris VII, 1979, 514 pages

255 . Conférence Africaine Française de Brazzaville - 30 janvier 1944-8 février 1944, Ministère des Colonies, Paris, 1945, *Recommandations*, IIe partie, *Questions sociales, enseignement*, p. 43.

... africains devait, d'une part, atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre, d'autre part aboutir à une sélection sûre et rapide des élites.

Sur les cinq autres points également, il n'y eut rien de nouveau ; une importance égale à celle attachée à l'enseignement des garçons devait désormais être apportée à l'enseignement des filles afin d'éviter un déséquilibre fatal à la société et à la famille indigène ; des écoles devaient être créées dans tous les villages pouvant présenter un effectif scolaire de cinquante élèves, la condition préalable devant être la formation d'instituteurs et d'institutrices indigènes dans des écoles normales à établir dans le plus bref délai possible ; des écoles professionnelles, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement spécialisé devaient être ouverts dans tous les territoires de l'Empire pour la formation des élites indigènes appelés à tenir un nombre de plus en plus grand d'emploi dans le commerce, l'industrie et l'administration ; mais l'enseignement devait être donné à tous les niveaux en langues française, l'emploi pédagogique des dialectes locaux parlés étant rigoureusement interdit, aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques (256).

La conférence avait écarté d'emblée, "toute idée d'autonomie, toute possibilité d'évolution hors de bloc français de l'empire" ; elle avait seulement trouvé "désirable et même indispensable que les colonies soient représentées au sein de la future assemblée qui recevra mission de rédiger la nouvelle constitution française"(257). Ruinée par les forces fascistes, la France voulait, par la réunion de cette conférence, réaffirmer aux yeux du monde sa volonté de ne pas lâcher ses possessions coloniales ; elle voulait d'autre part prouver qu'elle était capable de "moderniser" la pratique coloniale en concédant quelques privilèges aux indigènes ; enfin et surtout, elle voulait associer les colonies à sa reconstruction une fois la guerre finie.

Elle ne pouvait donc prendre le risque de relever le niveau scolaire de la jeunesse scolaire dans la mesure où un tel risque se retournerait contre le régime colonial et donc, contre ses intérêts vitaux. En effet, comme l'écrivent A. SAR, I. FOFANA et K. BANNY, "il serait bien naïf de croire que le régime colonialiste accepte délibérément de forger, lui-même, les propres armes de sa destruction, car il est bien certain qu'un enseignement rationnel et adéquat à l'esprit et au caractère propre des masses colonisées ne peut qu'élever le niveau de combat de ces masses

257 ..Id., *Recommandations, Première partie, : Organisation politique de l'Empire français. organisation politique intérieure des colonies.* P. 32.

vers l'indépendance"(258). La Conférence de Brazzaville apparaît ainsi comme une heureuse entreprise par laquelle la France Libre réussit à flatter les Africains en maintenant pratiquement le statu quo scolaire dans les colonies.

C) Le nouvel effort scolaire

Il s'agit en fait de l'application de la recommandation de la Conférence Africaine Française de Brazzaville. Et c'est sur ce point précis, et non sur la recommandation elle-même, que l'on constate un réel effort de la part des autorités coloniales.

Il existait à Bingerville, depuis 1938, un cours d'enseignement secondaire tenu par les pères de la Mission africaine de Lyon. En 1939, le R.P. BOIVIN qui le dirigeait, y admit 19 petits Ivoiriens sans que la susceptibilité de l'administration locale en prît ombrage(259). Aussi, l'année suivante, la congrégation lyonnaise obtient-elle l'autorisation d'ouvrir un nouveau cours secondaire à Katiola dirigé cette fois par le R.P. Emile DURRHEIMER (260).

258. A. SAR, I. FOFANA et K. BANNY, "Esprit et situation de l'enseignement en Afrique Noire", in Présence africaine, n°11, décembre 1956-janvier 1957, pp. 71-83, p. 72.

259. Service de l'enseignement, *Rapport statistique annuel 1938-1939*, ANCI-48

260. Arrêté du gouverneur de la Côte d'Ivoire autorisant l'ouverture d'un cours secondaire privé à Katiola, n° 2219/E, 9 août 1940, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1940, p. 453.

Quoiqu'une section d'enseignement secondaire fût créée en janvier 1943 à Abidjan, on ne peut pas affirmer que la Côte d'Ivoire disposait à l'époque, d'un enseignement secondaire au même titre, par exemple, que le Sénégal : ce cours était rattaché à l'école européenne du Plateau (Abidjan) et n'était ouvert qu'aux enfants de familles européennes et quelques foyers évolués (261). En fait, un véritable cours secondaire ne fut créé qu'en 1945 "sous la Clairvoyante impulsion, selon Ouezzin COULIBALY, du principal, M. PARIS, dans une classe dite "école européenne" du Plateau (262). C'était insignifiant pour une colonie agrandie des 3/4 de la Haute-Volta.

En revanche, l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement normal furent les grands bénéficiaires de la recommandation de la Conférence de Brazzaville sur la question scolaire. En avril 1944 fut créée à Bobo-Dioulasso (et non à Ouagadougou, où ce type d'enseignement avait existé avant le rattachement) une école primaire supérieure. Les élèves de cette école, surtout ceux qui étaient de familles de chefs, devaient

261. Arrêté général créant à Abidjan une section d'enseignement secondaire, 5 janvier 1943, Journal Officiel de l'A.O.F., 1943.

Le premier concours d'entrée en sixième eut lieu le 3 juillet 1944 selon la décision du gouverneur de la Côte d'Ivoire fixant la date du déroulement de ce concours, n°1707/A.P.S-2, 22 avril 1944, Journal officiel de la Côte d'Ivoire 1944. n. 148.

262. Discours prononcé par Ouezzin COULIBALY à l'inauguration du lycée de Cocody, 1er décembre 1954. Bibliothèque du Centre de Recherche et de Documentation Africaine (CRDA).

effectuer les 3e et 4e années à l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville (263).

Une deuxième école de ce type fut ouverte à Guiglo en octobre 1944 "pour les besoins de la région sud-ouest de la Côte d'Ivoire (264). La même année fut ouverte l'école primaire supérieure de Batié, dans le cercle de Gaoua (Haute-Côte d'Ivoire) "pour les besoins de la région nord-est de la Côte d'Ivoire" (265).

La formation des instituteurs et institutrices indigènes reçut un coup de fouet, conformément à la recommandation de la Conférence de Brazzaville. Dès octobre 1945 furent ouverts trois Cours Normaux de moniteurs d'enseignement primaire (différents de l'Ecole Normale Rurale créée en 1937 à Dabou pour la formation d'instituteurs d'enseignement rural) à Dimbokro, Bouaké et Koudougou. Ces établissements devaient s'adresser aux jeunes Africains titulaires du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires

263 . *Décision du gouverneur de la Côte d'Ivoire, André LATRILLE, créant à Bobo-Dioulasso une école primaire supérieure, n°1693/A.P.S-2, 22 avril 1944, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1944, p.147*

264 . *Arrêté du gouverneur LATRILLE portant ouverture d'une école primaire supérieure à Guiglo n°4195/A.P.S-2, 3 octobre 1946, Journal officiel de la Côte d'Ivoire 1946, p. 422*

265 . *Arrêté du gouverneur LATRILLE portant ouverture d'une école primaire supérieure à Batié, n°4293/A.P.S-2, 10 octobre 1946, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1946, p. 422*

des écoles publiques de la colonie et désireux d'embrasser une carrière d'enseignant (266).

En dehors de l'arrêté général de 1945 réorganisant l'enseignement primaire en A.O.F. et qui améliora sensiblement les programmes scolaires de la colonie (267), ce fut tout pour la Côte d'Ivoire. Si deux importants arrêtés intervinrent en 1947 pour ériger les écoles primaires supérieures en collèges modernes et les écoles professionnelles en collèges techniques, ce fut en grande partie sous la pression du R.D.A. Dans sa résolution sociale, ce mouvement avait entre autres demandé "la création urgente d'au moins un lycée par territoire (...), l'ouverture effective de l'université de Dakar en novembre 1947"(268). Certes, il fallut attendre l'année 1954 pour que fût inauguré le premier lycée de la colonie, considéré par Ouezzin COULIBALY comme "le tabernacle de notre foi et de nos espoirs dans la culture occidentale(269). Mais l'érection en collèges modernes et en collèges techniques des structures issues de la conférence de Brazzaville aura été à l'origine de cette évolution.

266 . Arrêté du gouverneur LATRILLE créant un cours de moniteurs d'enseignement primaire à Dimbokro, Bouaké et Koudougou, n°3471/A.P.S-2, 3 octobre 1945, Journal officiel de la Côte d'Ivoire 1945.

167 . Arrêté général réorganisant l'enseignement primaire en A.O.F., n°2576/I.P., 22 août 1945, Journal officiel de l'A.O.F. 1945, pp. 707-735.

268 . Congrès constitutif du Rassemblement Démocratique Africain (R.D.A.), Résolution sociale, Bamako, 20 octobre 1946, in Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, n°2, août 1978, Annexe pp. 64-66, p. 65.

269 . Discours de Ouezzin COULIBALY à l'inauguration du lycée de Cocody, 1er décembre 1954, déjà cité.

MODELE EMPLOI DU TEMPS

COURS PREPARATOIRES 1948

C. P	Lundi	Mardi	Mercredi	Vendredi	Samedi
7h 7h30	Appel	Education	Physique		
7h30 8h	RECREATION - VISITE MEDICALE - TOILETTE				
8h 8h30	Langage	Langage	Langage	Langage	Langage
8h30 9h	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture
9h 9h15	Ecriture, Dictée	Ecrit. Dictée	Ecrit. Dictée	Ecrit. Dictée	Ecrit. Dictée
9h15 9h40	Calcul. Oral	Calcul. Oral	Calcul. Oral	Calcul. Oral	Calcul. Oral
9h40 10h	Calcul. Ecrite	Calcul. Ecrite	Calcul. Ecrite	Calcul. Ecrite	Calcul. Ecrite
10h 10h15	RECREATION		RECREATION		
10h15 10h30	Langage	Langage	Langage	Langage	Langage
10h30 11h	Hygiène (Pratique)	Hygiène (Prat)	Hygiène (Prat)	Hygiène (Prat)	Hygiène (Prat)
	SOIR		SOIR		SOIR
15h 15h30	Langage	Langage	Langage	Langage	Langage
15h30 16h	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture
16h 16h10	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture
16h10 16h25	Dessin	Récitation	Dessin	Récitation	Récitation
16h25 16h30	Chant	Chant	Chant	Chant	Chant
16h30 17h30	Travaux Pratique	Travaux Prat.	Travaux Prat.	Travaux Prat.	Travaux Pratique.

SOURCE : cahier dit des ((notes et conseils)) N°4 (1944 à 1948).
 nous remercions M. Rouamba Benoît, instituteur à la retraite
 à Ouagadougou (Haute Volta) de nous avoir permis de consulter
 ce document personnel (manuscrit).

La période armée s'est caractérisée par une grande instabilité scolaire en Côte-d'Ivoire. Comme tout bon instrument de moralisation et de propagande et comme par le passé, l'enseignement colonial fut tour à tour utilisé par le régime vichyste et par la France libre. Ces deux régimes en ont proclamé l'importance et fixé l'organisation de telle sorte qu'il produisît le résultat qu'ils en attendaient : des esprits suffisamment cultivés pour les servir efficacement, mais aussi, suffisamment bornés quant à la remise en question de l'appareil colonial.

Si la Conférence de Brazzaville a clairement reconnu que l'enseignement dispensé à la jeunesse indigène n'était pas viable, il ne faut pas en conclure que les responsables de la France libre voulaient lui ouvrir les portes de l'enseignement supérieur et même de l'enseignement secondaire. La recommandation que cette conférence a adoptée montre que l'enseignement devait rester un instrument d'exploitation économique et de moralisation. En dehors du Sénégal où existait une armature scolaire suffisante, la Conférence de Brazzaville s'est limitée à de timides propositions ; elle a même repris une mesure aussi anachronique que l'obligation de donner tout enseignement en langue française.

On comprend qu'en 1950 encore, l'élite intellectuelle continuât de critiquer l'enseignement dispensé dans la colonie (270) et que dans un article de 1956, Bernard DADIE parle de la "misère de l'enseignement en A.O.F." (271).

270 . Notamment, dans l'organe officiel du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (P.D.C.I.-R.D.A.), Le Démocrate : "Des gouverneurs et des militaires, lit-on dans l'éditorial, pour s'imposer circuleront parmi nous, rutilants de galons, de parements, de broderie. Cela frappe, disent-ils. Mais pour obtenir cette soumission d'agneau, il faut se garder d'instruire les indigènes, car il a été dit "que les systèmes philosophiques sur les nécessités d'étendre et de généraliser l'instruction sont incompatibles avec l'existence de nos colonies qui reposent sur l'esclavage et la distinction des couleurs. Ce serait donc une imprudence bien dangereuse de tolérer plus longtemps dans la colonie des écoles pour les nègres et les gens de couleur, leur intelligence enorgueillie d'une instruction imparfaite et grossière, leur représenterait sans cesse le régime colonial comme le code de la tyrannie et de l'oppression"...
Editorial intitulé "L'enseignement", in Le Démocrate, n°113, 22 juillet 1950, P. 1

271 . C'est le titre même de cet article, déjà cité.

CHAPITRE SIXIÈME ; LE PRODUIT DE L'ENSEIGNEMENT COLONIAL DE LA CÔTE D'IVOIRE

Par le mot "produit", nous désignons l'ensemble des indigènes de la Côte d'Ivoire instruits dans les établissements scolaires coloniaux, soit en Côte d'Ivoire même, soit dans d'autres territoires coloniaux, soit, plus rares, en métropole. Nous préférons ce terme à tout autre parce qu'il rend parfaitement l'idée, à la fois, de résultat d'une entreprise et de profit pour les promoteurs de cette entreprise. D'autre part, parce qu'il permet de risquer une analyse quantitative et qualitative.

Cependant on ne doit pas oublier que ce produit, c'est d'abord un homme. De là, la nécessité d'une étude sociologique, notamment en ce qui concerne son origine familiale, le degré de transformation qu'il atteint par son passage dans les rouages scolaires. La description du produit doit se faire, en effet, en termes de transformation permanente depuis son introduction dans la structure scolaire coloniale jusqu'à sa sortie, mais aussi - mais surtout - au cours de la période où il devient agent actif de production. De là également, l'importance que nous accorderons à leur action - action multiforme dans le contexte général de la colonisation.

I - Une description du produit

Les Français désignaient par le terme "évolués" ceux dont l'esprit a été ouvert au progrès social par l'instruction scolaire, et que l'appareil administratif se doit de savoir à la

fois utiliser encadrer et surveiller. Quoique ces "évolués" fussent souvent de faible niveau de connaissance générale et totalement voués à la cause coloniale, les autorités administratives conseillaient la prudence dans la politique pratiquée à leur égard. Il n'était certes pas question de faire d'eux d'authentiques responsables dans les différents services où ils devaient être engagés. Mais on devait saisir toutes les occasions pour flatter leur orgueil et, de la sorte, les maintenir dans la passivité devant le spectacle de l'exploitation coloniale et dans l'indifférence vis-à-vis de la masse paysane (272).

Si une telle méthode ne pouvait permettre de contenir la foule grandissante des mécontents et des aigris, les autorités recouraient alors à une autre, plus dure celle-là, et consistant à surveiller comme du lait sur le feu, leur "état d'esprit" et à intercepter leur correspondance (273).

Nous devons cependant faire la part des choses. Nous appelons "évolués" non pas toute la foule indigène à peine touchée par l'enseignement, mais ceux des jeunes qui ont réussi à se détacher du point de vue de l'instruction scolaire et de l'aisance sociale, de la masse anonyme. La fiche signalétique de cette "élite intellectuelle autochtone" apporte trois séries d'informations.

272. *Circulaire au sujet de la politique à l'égard de la jeunesse évoluée autochtone, 26 avril 1939, A.R.S., 17 G 122.*

273. *Notes et renseignements sur l'état d'esprit de la jeunesse indigène évoluée, Côte d'Ivoire, in Le progrès colonial, 15 septembre 1945, A.R.S., 17 G 140.*

1. L'origine sociale

Nous avons déjà insisté sur les raisons qui poussaient les Français à s'intéresser à l'éducation des enfants de familles principales indigènes. L'exemple d'ANIABA, BANGA et NATOU, que nous avons décrit au chapitre premier de la première partie de cet exposé, a montré que cette phase "précoloniale" d'éducation était directement liée à la volonté des autorités françaises de préparer le terrain pour le négoce. Mais cette première phase a abouti à l'implantation territoriale et évolué vers la conquête systématique à partir des points d'appui côtiers, puis des postes aménagés à travers le pays.

Dès lors, une nouvelle phase commença avec le besoin de produire une masse plus importante de collaborateurs. Toute la période de 1911-1924 allait se caractériser ainsi, par un élargissement de la base sociale du recrutement scolaire. Au cours de cette période, certes la sélection existait déjà. Mais les responsables de l'appareil colonial recherchaient aussi les moyens d'attirer un grand nombre de petits indigènes, sans distinction marquée de leur origine familiale. L'idée dominante était qu'un recrutement de masse au départ favorisait une meilleure sélection au sommet et permettait de constituer au niveau des familles indigènes une classe de "lettrés" non directement utilisables par l'appareil colonial, mais indispensables quant à la propagande du régime colonial.

Ce que nous cherchons, disaient en effet les responsables de l'enseignement, c'est à faire passer le plus grand nombre possible d'enfants dans les écoles de village. S'ils ne conservent pas toutes les connaissances, si même, plus tard, ils ne se souviennent pas des notions acquises en classe, il leur aura néanmoins permis de nous avoir rapprochés (SIC) (274).

Pour favoriser un recrutement scolaire souvent boudé par les familles indigènes, l'administration locale prenait des mesures variées allant de la distribution de vêtements aux enfants à l'obligation faite aux chefs de fournir à chaque rentrée, un contingent d'élèves proportionnel à la taille de leur village respectif. Sur tel cas de désertion de boursier signalé à l'école régionale de Dimbokro par exemple, le gouverneur de la Côte d'Ivoire n'hésitait pas à envisager la réinsertion forcée de l'intéressé:

Les évasions des élèves boursiers de l'école régionale de Dimbokro semblent vouloir se multiplier et celle-ci est la troisième en moins d'un mois, écrivait-il dans une note à l'administrateur du cercle de Dimbokro.

Il y a là un état de fait qui mérite de retenir l'attention et j'estime que la colonie n'a pas à s'imposer de

274 . Observation générale sur le fonctionnement de l'instruction publique, 1913, Microfilms G. CANGAH, bobine n°2

lourds sacrifices pour voir tel élève boursier lâcher les bancs de l'école pour aller s'embaucher au service de la Société minière et foncière du Bandama. Pour le bon exemple, il serait salutaire de demander à Monsieur l'ingénieur directeur p.i de Kokumbo de licencier l'intéressé et de le faire réintégrer l'école de Dimbokro (où il a) sans doute encore beaucoup à apprendre (275).

Il ne nous a pas été possible de dresser un tableau des origines sociales des élèves. C'eût été sans doute la meilleure façon de cerner le problème. Cependant, les documents de la période 1911-1924 permettent de faire une première affirmation logique : c'est que, dans le souci de former rapidement et en nombre suffisant les agents économiques indispensables à l'exploitation du territoire, l'administration coloniale ne retenait pas le critère d'origine sociale dans le recrutement scolaire. La préoccupation essentielle était moins de s'attirer une clientèle scolaire de haute qualité sociale qu'une population de jeunes indigènes nombreuse et permettant, par le jeu des éliminations, une sélection qui fût qualitativement et quantitativement profitable. C'était là, le rôle dévolu aux écoles de village, dont l'importance a été expressément soulignée dans la première partie de cet exposé, et que nous rappelons à nouveau en citant une circulaire de 1916 :

275. Gouverneur de la Côte d'Ivoire à administrateur du cercle de Dimbokro, n°1334, 24 novembre 1921, ANCI-3746.

L'école de village doit recruter "en quantité" tout en s'efforçant d'attirer l'élite de la population locale ; parmi les élèves des écoles de village, l'école régionale choisit les meilleurs(...) les plus intelligents et les mieux équilibrés ; un second triage permet de réunir au groupe scolaire les sujets les plus distingués et de les préparer à diverses fonctions (276).

Cette période s'est caractérisée par l'image d'une école attendant les petits indigènes et même, les poursuivant à travers champ, pour leur proposer la lumière de la civilisation et une vie matérielle meilleure. Regrettant en 1957 que ce moment fût à jamais oublié et que l'enseignement fût dorénavant l'image d'une misère en A.O.F., Bernard DADIE écrit ceci :

Ah ! nous voilà loin, bien loin des "écoles des otages", de ces écoles où l'on envoyait de force les enfants des souverains africains.

Nous voilà très loin de ces temps où l'on devait presque racoler les enfants pour les instruire, où l'on imposait à ces chefs acquis à la cause française un contingent d'élèves à fournir, où le commandant de cercle devait tenir "palabre" pour que les parents "veuillent bien accepter" d'envoyer leurs enfants à l'école(...)

276. Circulaire relative à l'application des programmes scolaires du 1er mai 1914, in Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 24, mai 1916, p. 192.

(...) L'école avait attendu. Elle ne peut plus attendre (277).

Elle s'est aussi caractérisée par le phénomène de rejet né parmi les familles indigènes, et qui consistait à n'envoyer à l'école française que les enfants des esclaves de cours. Ce phénomène n'a pas encore fait l'objet d'étude systématique, du moins à notre connaissance. Sans doute, parce qu'une telle étude aboutirait à des conclusions socialement gênantes pour les personnes concernées. Dans la grande ethnie baoulé, où la pratique de l'esclavage domestique était courante, et où nous avons procédé à une enquête orale restreinte, la question : "est-il vrai que certaines grandes familles préféreraient envoyer les enfants de parents esclaves à l'école française à la place des "enfants-de-la-maison" (278) ?", a été suivie de réponses vagues. Les vingt personnes âgées de 80 ans et plus que nous avons interrogées se sont bornées à des récits qui ne concernent pas leurs propres villages, à l'exception d'une seule, qui a reproché à ses parents (qui ne vivent plus) de l'avoir effectivement caché en brousse le jour du recrutement scolaire.

C'était pourtant un fait réel, et si, à l'heure actuelle, les personnes âgées en parlent peu, c'est qu'il représente

277. *"Misère de l'enseignement en A.O.F.", par Bernard DADIE, in Présence africaine, n°11, décembre 1956-janvier 1957, pp. 57-70, pp. 57 et 58.*

278. Cette expression signifie littéralement "homme de l'intérieur de la cour", c'est-à-dire appartenant à la cellule familiale. Au sens restreint, elle désigne les personnes dont la naissance les rattache directement à l'ancêtre le plus vénéré de la famille large : des dignitaires, en quelque sorte.

une pomme de discorde entre les vieilles et jeunes générations (279). Le cas de l'actuel président de la République de Côte d'Ivoire est assez connu, et certains auteurs non Ivoiriens, comme Paul-Henri SIRIEX, le rapportent avec humour : dès que fut créée l'école du district militaire de Bonzi, à dix kilomètres du village royal de Yamoussoukro, le chef du poste eut à cœur d'y instruire le neveu de Kouassi N'Go, chef des Akoué. C'était compter sans la volonté de la tante de celui qui était appelé à succéder à son oncle, c'est-à-dire le jeune Houphouët Dia :

(...) La vieille "tante Mère Nana YAMOUSSOU, gardienne méfiante de la tradition, ne l'entendait point de cette oreille, écrit P.H. SIRIEX. Comme elle ne voulait pas faire de peine au chef du poste, un sympathique lieutenant du nom de BOUET, elle avait substitué à son petit-neveu des enfants de ses esclaves (...). Il y avait même eu une petite cousine déguisée en garçon ! (...)

(...) Le chef de poste était venu lui-même enquêter et, après avoir bien fiché ses traits dans sa mémoire avait amené manu militari le bambin de cinq ans, l'héritier de la chefferie (280).

Il est soutenable, malgré l'impossibilité de travailler sur des sources sûres, que la première génération de "lettrés"

279. Dans l'un des villages où nous avons enquêté, une vieille querelle de ce genre oppose les vieux aux jeunes : ceux-ci reprochent à ceux-là d'avoir chassé, au moyen de la sorcellerie, le premier Blanc arrivé dans le village à la recherche d'un site d'installation. Ces jeunes affirment que si l'illustre hôte n'avait pas rencontré l'hostilité des villageois, le village de Ioghakro serait aujourd'hui une ville, à la place de Toumou, village située à 46 km de là. Aucun document écrit ne fait état de cette affaire, à notre connaissance du moins.

280. Paul-Henri SIRIEX, *Félix Houphouët-Boigny, l'homme de la paix*, Paris, Seghers, 1975, 363 pages, pp. 16-17.

de la Côte d'Ivoire était constituée d'éléments de diverses origines sociales. Peut-être sera-t-il possible un jour de reconstituer l'histoire du pays au moyen d'enquêtes orales systématiques et d'aboutir aux affirmations que colportent certaines rumeurs, à savoir que la plupart des éléments lettrés issus de l'enseignement colonial de la période 1893-1925 seraient d'origine essentiellement servile ou tout au moins, de conditions sociales très modestes. Ce qu'il faut retenir comme certain, c'est que cette première génération "d'évolués" était plus fonctionnelle dans l'appareil colonial où elle représentait l'embryon de l'élite intellectuelle future qu'autre chose : c'étaient des auxiliaires au sens propre du terme et non des alliés potentiels, comme l'avaient été ANIABA et NATOU.

Cette période fut finalement brève, conséquence de la rapidité avec laquelle, malgré la guerre 14-18, furent formés les agents d'exécution dont avait besoin l'appareil d'exploitation coloniale. D'une façon générale, elle prit fin vers 1923, et le changement d'orientation scolaire se traduira par les mesures générales de 1924. Suivra une période plus difficile où la sélection sera renforcée et où le recrutement tiendra compte de l'origine sociale des enfants.

Le gouverneur général CARDE en donna le départ en décembre 1923 dans une circulaire :

En principe, l'enseignement à la base reste le même, écrivait-il (...). Il demeure bien entendu que l'école est en principe ouverte à tous, mais puisque nos moyens actuels, limités, ne nous permettent pas d'instruire tous les enfants d'âge scolaire, il est impossible de ne pas procéder dès le début à une sélection. Cette sélection devra porter principalement sur les fils de chefs et de notables. J'entends par là que la fréquentation de l'école devra pour cette catégorie d'enfants avoir un caractère obligatoire (281).

C'est là la caractéristique essentielle de cette période. Le besoin en personnel, surtout administratif, ayant été satisfait, le recrutement scolaire devenait plus sélectif et privilégiait les enfants de chefs ou de notables. Tout au plus, permettait-on aux enfants de fonctionnaires de franchir le stade d'école de village pour des études plus poussées. Sur ces deux points, nos enquêtes orales à Ouagadougou sont particulièrement intéressantes. Nous avons posé la question suivante, le 1er octobre 1980, à trois anciens de l'école, M. SOME NAON Charles, Directeur Général de l'Enseignement du Premier Degré de l'Alphabétisation à Ouagadougou, M. SIDIBE ALMAMY, Directeur du Premier Degré, à Ouagadougou, M. ROUAMBA Benoît, instituteur à la retraite à Ouagadougou : "De qui est venue l'idée de vous envoyer à l'école française ?". Les réponses ont été les suivantes, respectivement :

281. *Circulaire sur l'enseignement, 31 décembre 1923, in Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F., n° 56, octobre-décembre 1923, p. 31.*

M. SOMME NAON :

Le vrai motif de ma "scolarisation" est peut-être la curiosité, curiosité aidée par une série de faits familiaux qui firent naître en moi le désir d'évasion, presque d'aventure.

La décision de m'envoyer à l'école est venue de mon oncle, mais en accord avec ses frères. On peut donc dire que c'est le conseil de famille (...) qui a pris cette décision. C'est en tant que chef de village, chargé par l'administration d'envoyer un nombre déterminé d'enfants à l'école que mon oncle a pris cette décision (282).

M. SIDIBE ALMAMY :

Mon père était fonctionnaire, fonctionnaire illettré certes, mais fonctionnaire quand même (...) Il a donc toujours côtoyé le Blanc et les Noirs "lettrés" et ne pouvait pas ne pas connaître les avantages de l'instruction scolaire (283).

M. ROUAMBA Benoît :

Mon entrée à l'école s'est effectuée normalement quand j'ai eu sept ans parce que mon père était fonctionnaire et que les agents de l'administration devaient obligatoirement envoyer leurs enfants à l'école et les y main-

282. Interview réalisée avec M. SOME NAON Charles, inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, Directeur général de l'Enseignement du Premier Degré et de l'Alphabétisation, B.P. 604 à Ouagadougou (Haute-Volta).
Les passages soulignés le sont par nous.

283. Interview réalisée avec M. SIDIBE ALMAMY, Directeur du Premier Degré à Ouagadougou.
Nous avons nous-mêmes souligné certains passages.

tenir jusqu'à ce que l'école se débarrasse d'eux en leur trouvant un emploi correspondant à ce qu'ils ont pu assimiler (284).

Attachées à l'idée que seuls les fils de chefs et de notables, ou tout au moins les enfants "de bonnes familles" ne font pas de "déclassés" et des mécontents", les autorités coloniales firent de l'enseignement le privilège de la classe aisée. Mais là encore, il n'est pas possible de fonder la réflexion sur des données chiffrées. Seuls les textes organiques, les circulaires et les arrêtés d'application, assez nombreux, permettent de s'apercevoir de la nouvelle orientation.

Officiellement inaugurée en 1924, cette orientation évolua très rapidement. Elle aboutit en 1931 à une espèce de systématisation tendant à mettre l'école à la portée de tous : l'enseignement populaire et rural. Mais ce que ce système permettrait d'acquérir, en l'occurrence le gonflement relatif des effectifs, était acquis au détriment de la qualité. Autrement dit, l'enseignement populaire et rural, par lequel les autorités coloniales voulaient éduquer la jeunesse nègre, permettait d'accroître les effectifs scolaires sans que cet accroissement eût une incidence qualitative sur le résultat de l'enseignement. Fondé sur l'éducation agricole et artisanale des enfants, ce système s'était contenté de faire de ces enfants des cultivateurs qui

284. Interview réalisée avec M. ROUAMBA Benoît, instituteur à la retraite, B.P. 222 à Ouagadougou.
Nous avons nous-même souligné certains passages.

n'avaient pratiquement rien de plus que leurs parents, sauf qu'il savaient s'exprimer en français.

Organisé dans un territoire essentiellement forestière, l'enseignement populaire et rural maintenait l'immense majorité des jeunes de la Côte d'Ivoire dans l'ignorance tout en permettant aux responsables administratifs de se flatter d'un accroissement sensible des effectifs. En réalité, comme nous l'avons déjà souligné dans cette deuxième partie de l'exposé, l'enseignement de l'élite - ou celui qui était considéré comme tel - restait sans changement quant au nombre de jeunes qu'il touchait. Avec le privilège accordé aux "bonnes familles", ce type d'enseignement n'intéressait finalement que les enfants d'origine socialement aisée.

Un rapport statistique de l'année scolaire 1935 - 1936 classait les élèves des écoles primaires élémentaires laïques de la Côte d'Ivoire par profession des parents, comme ci-dessous rapporté :

Fils de chefs	.....	838
Fils de fonctionnaires	.....	1059
Fils de commerçants	.....	454
Fils d'artisans	.....	465
Fils de cultivateurs	.....	4503

Fils de militaires	.....	147
Fils de pêcheurs	.....	186 (285)

De telles données appellent un certain nombre de remarques :

- d'abord, le nombre de fils de chefs est sensiblement proportionnel à celui de chefs de provinces, de cantons et de province tel que l'a établi un rapport politique de 1936 (voir tableau des chefferies en 1936): 630, soit en moyenne 1,33 enfants par chef. Ce chiffre représentait, pour le type d'école concerné, 10,95 % du total ;

- le nombre de fils de fonctionnaires représentait 13,83 % du total ; si l'on l'ajoute à celui des fils de chefs, l'on constate que ces enfants de "bonnes familles" représentaient 24,78 % du total fréquentant les écoles primaires élémentaires laïques de la colonie ;

- sans tenir compte des classes intermédiaires (commerçants indigènes, artisans, militaires), on constate qu'ensemble les fils de cultivateurs et de pêcheurs représentaient, au nombre de 4 689 enfants, représentaient 61,27 % du total.

A ce niveau déjà, il saute aux yeux que l'immense majorité des enfants fréquentant les écoles primaires élémentaires

285. Rapport statistique pour l'année scolaire 1935-1936, 31 août 1936, ANCI-1694.

LES CHEFFERIES EN 1936

Cercles	Provinces	Cantons indépendants des provinces	Cantons indépendants	Villages indépendants
Agnéby			10	
Assinie			8	
Baoulé			22	
Bas cavally			4	
Bassam			3	
Batié			15	
Bobo-Dioulasso			29	
Daloa			14	
Dédougou			12	
Gaoua			35	
Góuros			13	
Guiglo			16	
Indénié			19	
Kaya	4	21		
Kong			32	
Koudougou	3	26		
Lagunes			7	
Lahou			21	
Man			22	
N'Zi Comoé			13	
Odienné			6	
Ouagadougou	4	78	39	43
Ourodougou			11	
Sassandra			15	
Tagouanas			9	
Tenkodogo	3	44	19	
Commune-mixte d'Abidjan				10
Totaux	14	169	394	53

D'après J.N. LOUCOU, La vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952

op. cit., P. 144

L'auteur a exploité le rapport politique de l'année 1936. ANSOM Aix 14 M¹ 1777

(2 G 36/31), P. 52

laïques était fournie par des familles pauvres. Apparemment, ceci contredit notre affirmation selon laquelle seuls les enfants "de bonnes familles" étaient privilégiés à partir de 1924 et surtout de 1931. Il n'en est rien en réalité puisqu'il ne s'agit là que d'effectifs scolaires et que, comme nous l'avons déjà vu, le système d'enseignement populaire et rural attachait plus d'importance aux effectifs qu'à la qualité de l'enseignement. Autrement dit, et conformément aux principes mêmes de l'enseignement populaire et rural, les 61,27 % d'enfants de familles pauvres n'avaient que peu de chance de bénéficier de l'enseignement d'élite. En revanche, les 24,78 enfants "de bonnes familles" avaient théoriquement des chances d'accéder à cet enseignement étant donné que, dans l'esprit des autorités coloniales, cette catégorie d'enfants était susceptible de faire moins de "déclassés".

Bien entendu, l'absence de statistiques sur la question nous oblige à nous contenter d'hypothèses simplement logiques. Si nous soutenons l'idée que l'enseignement d'élite profitait essentiellement aux enfants "de bonnes familles", c'est que cela avait été clairement proclamé dans les principes scolaires depuis 1924. Ces mêmes principes permettent d'affirmer que les "évolués" indigènes, du moins ceux qu'avait préparés l'enseignement colonial de 1924 à 1946, étaient d'origine sociale aisée. Mais quel était le degré de leur culture générale dans le contexte colonial ?

2. Réflexion sur la qualité du produit

- La qualité d'un produit est fonction de la structure dont il est issu, autrement dit ici, de la structure scolaire coloniale. Celle-ci, au niveau de la Côte d'Ivoire et sauf rares exceptions, ne permettait pas d'accéder à l'enseignement supérieur. Certes, des lycées existaient à Dakar et à Saint-Louis. Mais ces établissements étaient réservés aux enfants d'européens et assimilés sénégalais - ceux des quatre communes. Alors, comme l'écrit ANZOUAN Kakou, "certes, l'objectivité oblige à reconnaître la valeur de nos aînés sortis de l'école Willam-PONTY et de l'école de médecine de Dakar. Mais là s'arrêtait l'horizon du savoir ouvert aux indigènes. L'université leur était fermée. Seuls quelques rares fils de familles privilégiées avaient pu, grâce à la faveur dont jouissaient leurs parents, traverser l'océan pour poursuivre des études universitaires dans la métropole" (286).

Au niveau de la Côte d'Ivoire, jusqu'au moment où les écoles primaires supérieures furent érigées en collèges modernes (1947), il n'existait pas d'enseignement secondaire officiel en dehors du cours secondaire créé en janvier 1943 à l'école européenne d'Abidjan. De fait, ce cours était exclusivement réservé aux enfants d'européens et à quelques enfants d'indigènes citoyens français. Hormis quelques dizaines de bourses que l'on distribuait à des jeunes choisis sur le volet pour les établissements

286. "Le rôle du R.D.A. dans la promotion de l'enseignement supérieur par ANZOUAN KAKOU, in Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, n°3, août 1977, p. 68.

du gouvernement général. L'immense majorité des jeunes arrêtaient leurs études dans le meilleur des cas au niveau de l'école primaire supérieure.

Si donc, par commodité de langage, nous devons utiliser l'expression "élite intellectuelle ivoirienne", nous devons inviter le lecteur à l'accepter avec circonspection. Jusqu'en 1946, seuls cinq Ivoiriens avaient pu suivre des études supérieures authentiques dont deux, Kouamé BINZEME et Alphonse BONI, seront candidats aux élections de l'immédiat après-guerre. Si, par la suite, certains éléments de cette élite ont atteint le niveau de connaissance qu'ils ont actuellement pour la plupart, ce n'est pas grâce à l'enseignement colonial, mais par leurs propres efforts accomplis au cours de la lutte au sein de mouvements politiques africains. Ce fut le cas par exemple de M. SOME NAON Charles qui, inscrit pour la première fois le 4 avril 1938 à l'école rurale de Diébougou, dut enseigner comme instituteur adjoint avant d'obtenir son baccalauréat deuxième partie en 1952, comme candidat libre (287).

Le produit scolaire le plus fini - l'élite intellectuelle indigène - n'était donc pas de très bonne qualité intellectuelle : c'était une logique du système scolaire mis en place dans les colonies. Au cours d'une "table ronde" sur la question en 1970, Théophile OBENGA déclara :

287. *Interview réalisée avec M. SOME NAON Charles, déjà citée.*

La formation de cette élite me semble un peu fragmentaire en ce sens que l'élite africaine dans sa majorité n'est pas arrivée à assumer la civilisation qui l'a éduquée. La civilisation occidentale par exemple. On a distribué des diplômes, un certain vernis, mais l'assimilation est incomplète.

On est presque des avortons dans le monde occidental, des types incapables (...). Mais cela ne doit pas conduire à un pessimisme ou à un ultra-pessimisme, parce qu'il y a dans cette élite aussi, certains éléments qui ont montré des capacités et qui doivent en conséquence servir d'exemples (288).

Si elle n'était pas intellectuellement bien formée cette élite était-elle bien étoffée quant au nombre des éléments qui la composait ?

3. Données quantitatives

Tout de suite, il faut dire que la médiocre qualité du produit n'était pas compensée par sa quantité. Le contraire eût été d'ailleurs surprenant au regard des textes réglementaires et des structures d'accueil des enfants. En 1947, 3,79 % seulement des enfants en âge scolaire étaient effectivement scolarisés dans

288. "Table Ronde sur " Elite et peuple dans l'Afrique d'aujourd'hui, organisée sous l'égide de la Commission de Science politique de la Société africaine de Culture, in Présence africaine, n° 73, 1970, p. 61.

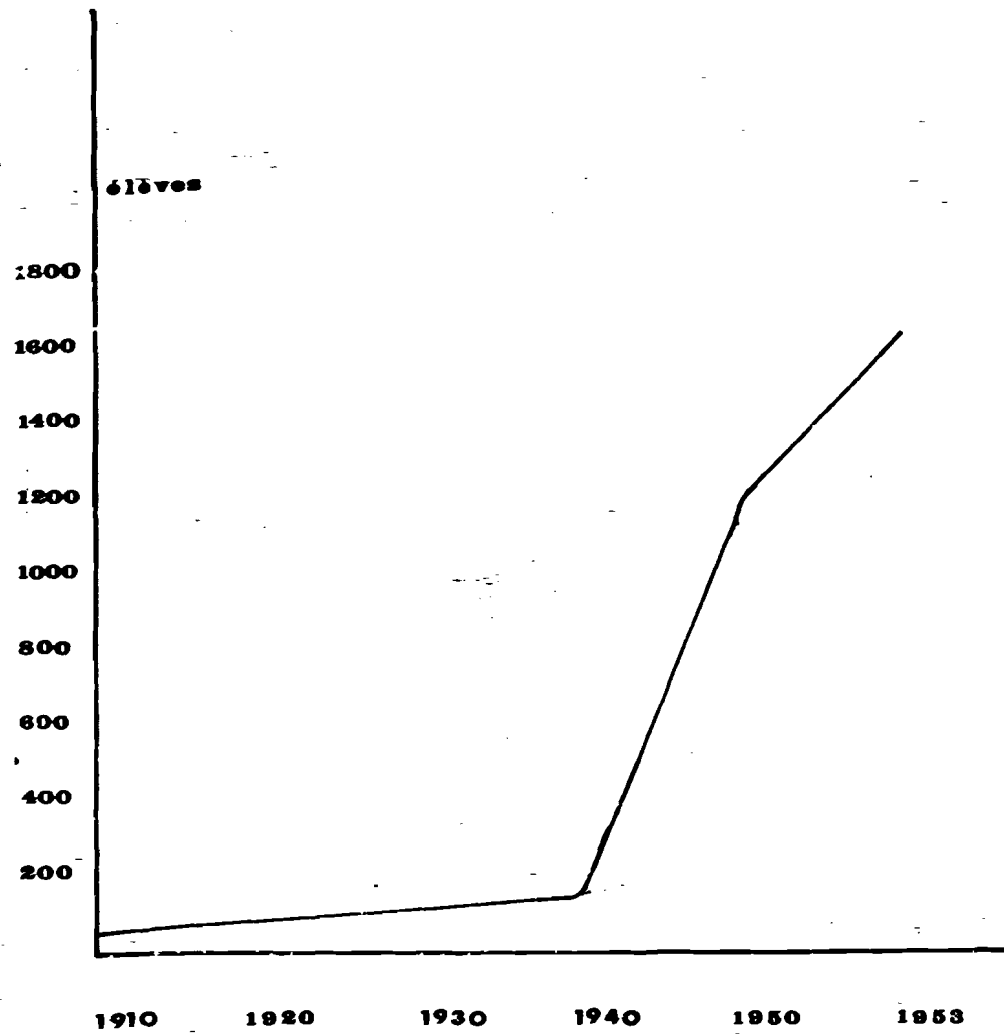
la colonie, soit une augmentation de 2,79 % en vingt-sept ans. Ce rapport n'augmentera que de façon finalement négligeable en 1950 : 6,8 %, et même au-delà : 7 % en 1951, et 8,53 % en 1952 (289). Par rapport au Dahomey où cette proportion atteignait déjà 12,95 % en 1944, la Côte d'Ivoire continuait d'être une naine en matière d'enseignement.

De 1936 à 1953, les effectifs scolaires de la colonie se présentaient comme suit, pour les premier et deuxième degrés et pour l'enseignement technique (enseignement public) :

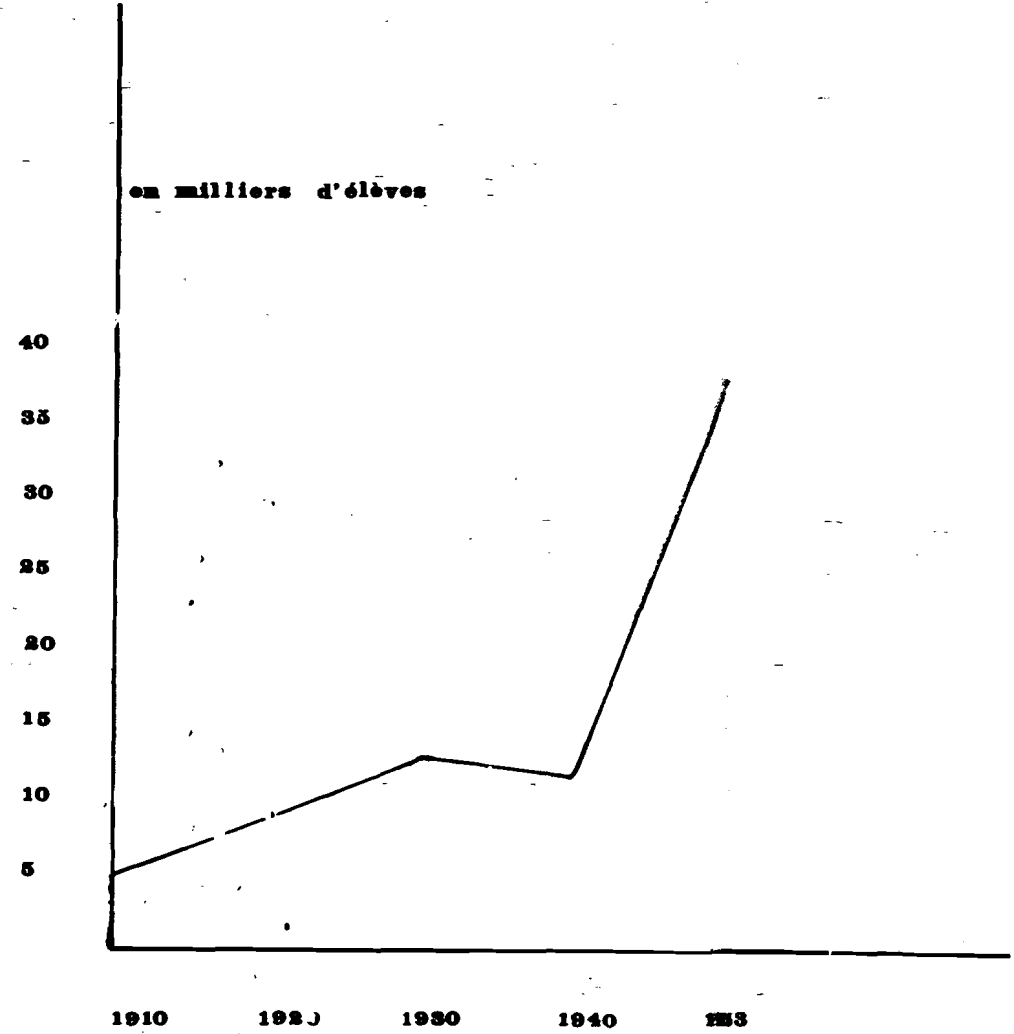
Premier degré :			
	1936	.....	13.000
	1940	.....	11.661
	1950	.....	28.143
Deuxième degré :			
	1940	.....	175
	1950	.....	1.202
	1953	.....	1.657
Enseignement technique :			
	1942	.....	115
	1950	.....	153
	1953	.....	612

289. "L'enseignement en Côte d'Ivoire", article publié dans la Côte d'Ivoire, n°592, 25-28 juillet 1953.

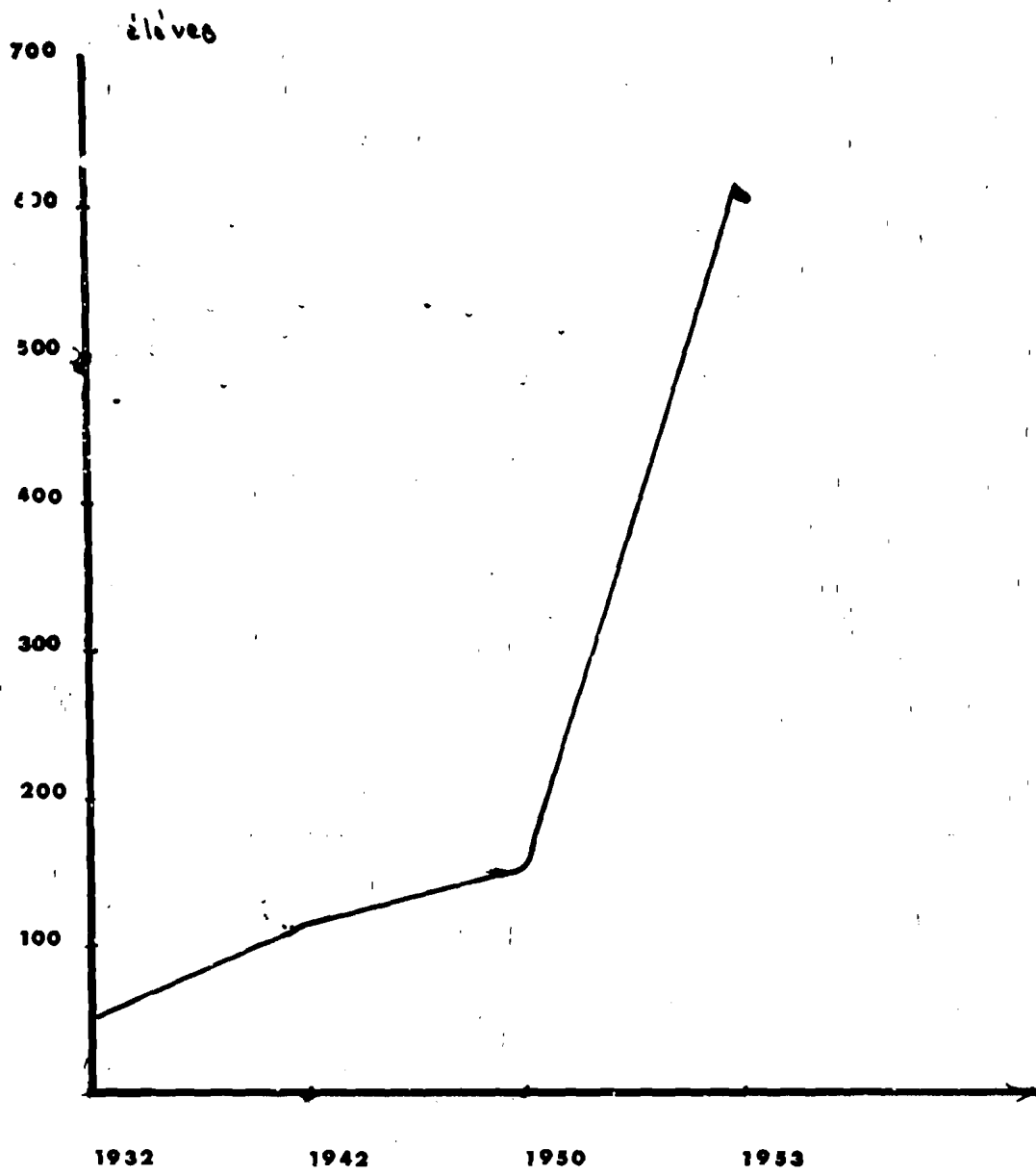
ACCROISSEMENT DES EFFECTIFS DU DEUXIEME DEGRE



ACCROISSEMENT DES EFFECTIFS DU PREMIER DEGRE



ACCROISSEMENT DE LA POPULATION SCOLAIRE ENSEIGNEMENT TECHNIQUE



Au regard de tels chiffres, on comprend que de 1930 à 1940, seuls 200 Ivoiriens (y compris les Voltaïques de la Haute Côte d'Ivoire) aient pu sortir de l'école William-PONTY. L'Achimota Collège de la Gold Coast, établissement d'enseignement supérieur fait le même chiffre. Certes, selon Marianne CORNEVIN, "les écoles primaires supérieures françaises sont de niveau largement égal aux écoles secondaires anglaises en Afrique" et "les écoles normales" françaises peuvent être comparées aux sections d'enseignement "supérieur" de Fourah Bay, Yaba collège ou Achimota"(290). Cependant, on doit constater qu'en 1938 par exemple, les écoles missionnaires comptaient 73.000 élèves pour environ 4 millions d'habitants (1,82 % de la population totale), tandis que toute l'A.O.F. (avec ses 15 millions d'habitants et son système d'enseignement populaire et rural) n'en comptait que 71.000 (0,47 % de la population totale).

On comprend donc qu'en 1950 la voix des évolués ivoiriens se fît de plus en plus entendre, plaintive, sur cet enseignement colonial "diffusé à une infime partie de la population" :

Depuis l'occupation française vers la fin du cercle dernier, lit-on dans le Démocrate du 16 août, l'enseignement n'a jamais été développé en Afrique Noire. Actuellement encore 95 % de la population sont illettrés(...)

290. Marianne CORNEVIN, *Histoire de l'Afrique contemporaine de la deuxième guerre mondiale à nos jours*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, édition 1980 entièrement refondue, 447, pages, n. 23

(...) Car en le diffusant (cet enseignement) plus largement les colonialistes craignent d'éduquer les masses contre eux. Ne chantaient-ils pas hier encore que "le Nègre instruit était un élément dangereux ? Pour les mêmes raisons le colonialisme a toujours saboté l'enseignement secondaire (291).

De tels propos montrent qu'à l'époque de la publication de l'éditorial, les milieux intellectuels indigènes avaient pris conscience de la situation que faisait à leur pays le régime colonial. Il va sans dire que cette prise de conscience ne fut pas spontanée, qu'au contraire elle avait eu un début et une évolution : grâce, précisément, à l'enseignement colonial.

II - Prélude à la prise de conscience

La faiblesse sur le plan à la fois quantitatif et qualitatif de l'élite intellectuelle ivoirienne, faiblesse due à celle, multiforme, de l'enseignement, aurait pu empêcher toute prise de conscience de la part de cette élite. La remise en question du régime colonial, qui était, comme nous l'écrivions au chapitre premier de cet exposé, inscrite dans la suite logique des choses, aurait pu émaner d'autres catégories sociales que des "évolués.

881 . "Nous devons défendre l'enseignement", éditorial de l'organe du PDCT-RDA, *Le Démocrate*, n° 133, 16 août 1950, p.1.

L'histoire montre aujourd'hui que ce furent précisément ces "évolués" qui portèrent les premiers coups de boutoir sérieux à l'appareil colonial. Non seulement ils le firent, mais aussi et surtout, ils le firent très tôt - plus tôt que la vie quotidienne dans la colonie permettait de le supposer.

De nombreux travaux d'Ivoiriens ont, ces dernières années, analysé la vie politique de la Côte d'Ivoire entre 1920 et 1960. Nous n'avons pas l'ambition d'y revenir. Dans les lignes qui vont suivre, nous nous attacherons à exposer les raisons qui nous semblent avoir conduit les intellectuels à lutter finalement -plutôt qu'à continuer de rechercher un impossible principe de partage du gâteau colonial - contre les Français. Nous rechercherons aussi les opportunités les plus immédiates que l'élite intellectuelle a pu mettre à profit pour porter ses premières attaques contre la forteresse coloniale. Enfin, nous dirons un mot de son action, et des moyens auxquels elle a recouru pour la mener.

1 . La métamorphose : de la plume à la houe

Dans son excellente thèse que nous avons déjà citée, Laurent GBAGBO utilise plus d'une fois l'expression "bourgeoisie agraire" pour désigner ceux qui, en 1944, créèrent le Syndicat Agricole Africain (S.A.A.) et qui se retrouvèrent en avril 1946 pour créer le Parti Démocratique de la Côte d'Ivoire. Le même auteur parle aussi de la lutte qui s'était engagée entre cette bourgeoisie et le "colonat sans scrupule" comme ayant été une

lutte trade-unioniste" (292).

Les intérêts économiques des Français étaient importants dans la colonie forestière de la Côte d'Ivoire : cet exposé en donnera quelques chiffres et en fera une brève description. Mais pour qu'il y eût lutte contre ces intérêts "étrangers", il fallait qu'il y eût d'autres intérêts, défendus par d'autres personnes que les Français : c'est surtout de cette constitution d'intérêts opposés, de leur nature et de l'identité de ceux qui les détenaient qu'il sera question dans les lignes qui vont suivre. Dès lors, les formes de lutte, les moyens mis en oeuvre pour la remporter et les résultats atteints ou en vue, pourront faire l'objet d'une description logique.

L'une des particularités des "évolués" de la Côte d'Ivoire - la principale caractéristique - venait de ce que la plupart d'entre eux, les études achevées et l'emploi obtenu, n'aspiraient plus ou moins spectaculairement à la terre. A ce propos, Laurent GBAGBO écrit :

Pour être plus précis, nous dirons que ce sont les intellectuels du pays qui prennent la charge de créer des organisations politiques : membres de l'administration, éléments intellectuels de la bourgeoisie agraire et de la bourgeoisie de négoce. Cette situation est due au fait que le système colonial en imposant la langue française et les valeurs occidentales a complètement mis hors jeu de la vie politique de type moderne les

292. Laurent GBAGBO, *Les ressorts socio-économiques de la politique ivoirienne 1940-1960*, op. cit., p. 191

millions de paysans, d'ouvriers agricoles et d'ouvriers des villes qui ne comprennent ni la langue française, ni le mécanisme des institutions politiques françaises. Le discours et le jeu politique sont donc le fait d'une minorité ; ils sont accaparés par les centres urbains par rapport à la campagne, et dans les centres urbains par des lettrés par rapport au reste de la population(293).

C'était le cas par exemple d'Houphouët-Boigny (médecin africain), Joseph Anoma (instituteur) et Gabriel Dadié (commis des P.T.T.) et d'une façon générale des sept membres fondateurs du Syndicat Agricole Africain : les trois personnages ci-dessus cités et Amadou Lamine Touré, Georges Kassi, Kouamé N'Guessan, Djibril Diaby.

Nous reviendrons ultérieurement sur ces personnages et sur leur rôle. Mais pourquoi, intellectuels relativement aisés dans un monde de paysans pauvres, passèrent-ils à la terre ? Autrement dit pourquoi abandonnèrent-ils plus ou moins brutalement la plume pour la houe ? Ou plus précisément, pourquoi optèrent-ils de jouer à la fois avec la plume et la houe ? Ce sont là des questions centrales. Et troublantes à bien des égards.

Deux raisons principales expliquent ce mouvement propre à la Côte d'Ivoire.

293. *Id.*, p. 199.

La première est directement liée à la nature même de la colonie et donc, à la principale activité économique à laquelle se livraient les Français : la forêt. Déjà en 1871, avant la création officielle de la colonie de Côte d'Ivoire, le commerçant Arthur Verdier avait bénéficié d'une concession rurale de cinq millions d'hectares pour trente ans autour de la lagune Aby où il créa en 1881 les premières plantations de café du territoire. Si, d'une façon générale, le premier vrai décret domanial du 23 octobre 1904 en A.O.F. portant sur "les terres vacantes et sans maître" (294) marqua le début des spoliations de terres africaines, la Côte d'Ivoire fut particulièrement frappée par la rapacité coloniale. En 1912, un arrêté local réglementa l'exploitation de la forêt (295). En 1945, deux millions cinq cent mille hectares de forêt de la partie méridionale du pays étaient attribués à soixante exploitants de mille dix-neuf chantiers.

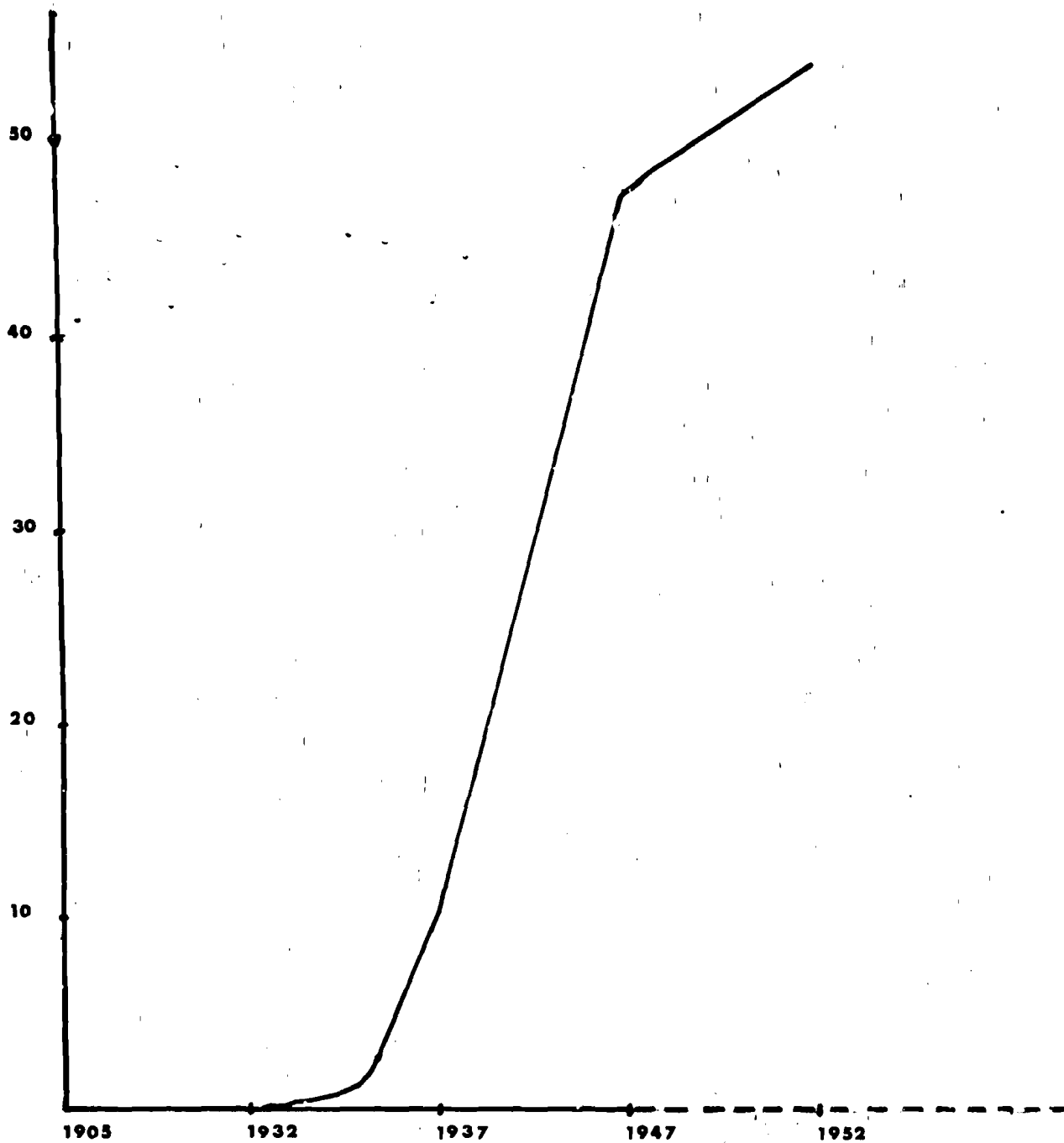
Les activités agricoles et forestières du territoire étaient de nature à susciter des vocations notamment parmi les "évolués". Introduit en Côte d'Ivoire en 1881 par Verdier, le café s'imposa lentement, mais sûrement dans le pays. En 1905, les exportations s'étaient chiffrées à 29 tonnes, en 1932 à 1.327 tonnes, en 1937 à 10.079 tonnes, en 1947 à 42.677 tonnes (voir interprétation graphique).

294. Se référer à l'excellente analyse de ce décret faite par D. DEMAISON : "Le régime des concessions foncières en A.O.F.", in Revue juridique et politique de l'Union française, n°4, 1955, pp. 761-784.

295. Arrêté réglementant à la Côte d'Ivoire l'obtention et l'utilisation d'autorisations temporaires et personnelles d'exploitation sur 2500 hectares et d'exploitation de portions de forêt, Journal officiel de la Côte d'Ivoire 1912, pp. 476-477.

EXPORTATION DE CAFE DE COTE D'IVOIRE

En milliers de tonnes



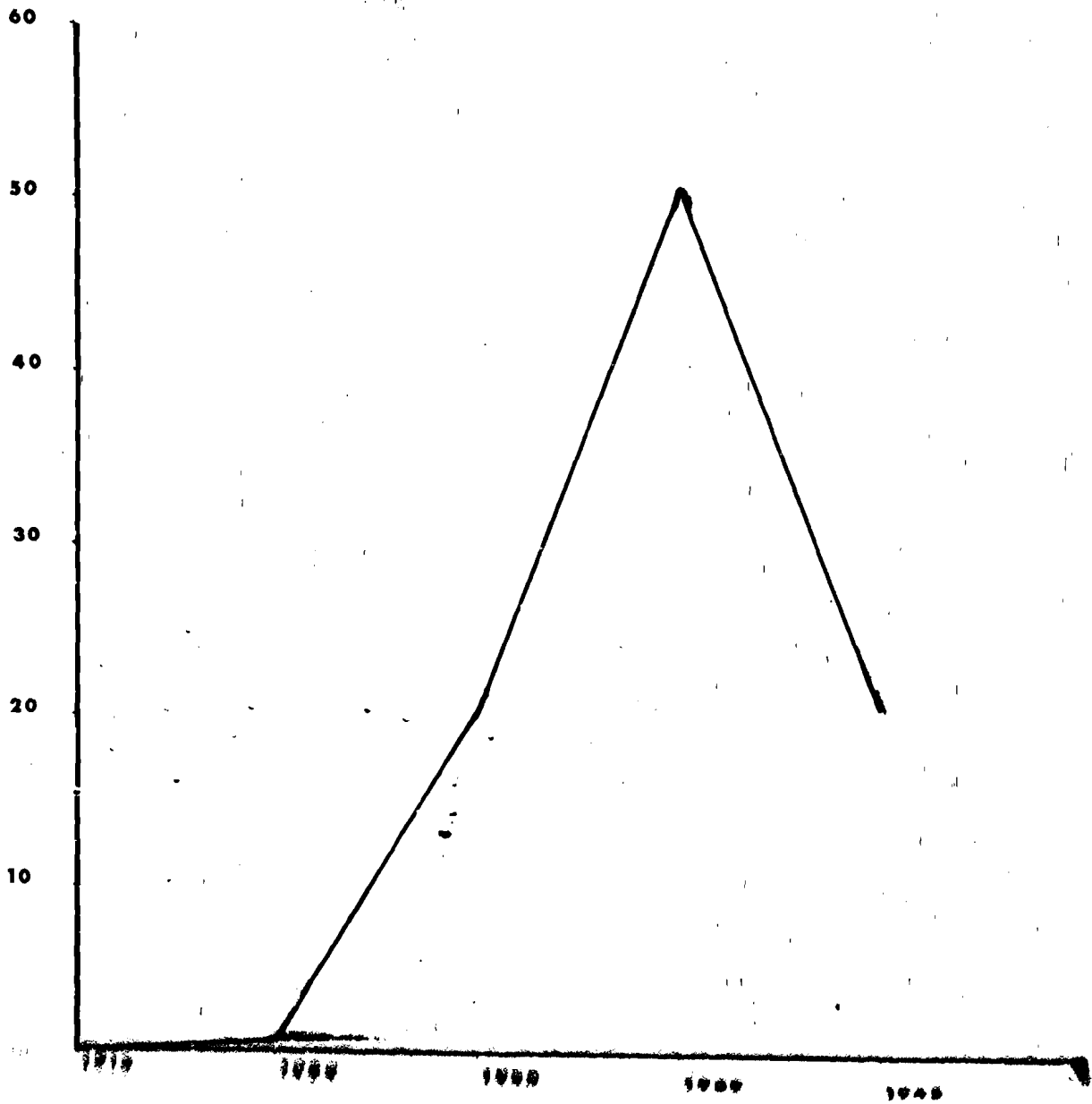
Le cacaoyer fit son apparition en Côte d'Ivoire en 1895. Son développement à grande échelle commença véritablement en 1913 dans les cercles forestiers de l'Est (Moronou, Indénié). Sa production passa de 1.040 tonnes à cette date à 2.500 tonnes en 1922, à 22.239 tonnes en 1930, à 55.189 tonnes en 1939, à 26.936 en 1945 (voir interprétation graphique).

Certes, ces deux productions étaient pour l'essentiel le fait des indigènes : 93 % du café et 95 % du cacao. Mais il faut noter que, au stade de la commercialisation, l'administration et les intermédiaires en empochaient une grande partie de l'argent au moyen de truquage d'appareils de mesure et d'exploitation de moyens d'évacuation des produits. On doit noter que presque toutes les autres activités agricoles ou forestières appartenaient aux colons. C'était le cas de la production bananière qui passa de 2 tonnes en 1930, à 4.378 tonnes en 1935, à 14.000 tonnes en 1939, à 18.291 tonnes en 1949 (voir graphique); c'était le cas de l'exploitation du bois qui appartenait à 99 % aux colons. Il faut ajouter à cela, les autres secteurs économiques qui étaient aux mains des Européens : l'industrie, le commerce et, dans une moindre mesure, le transport.

Le spectacle d'une vie économique aux mains d'étrangers, dans une colonie forestière où ceux qui clamaient les bienfaits de l'enseignement se livraient plutôt à l'exploitation agricole, était de nature à susciter des interrogations. Or dans cette colonie, ceux, précisément, qui étaient aptes à s'interroger sur les incohérences coloniales étaient les "évolués". Ceux-ci, par rapport à la

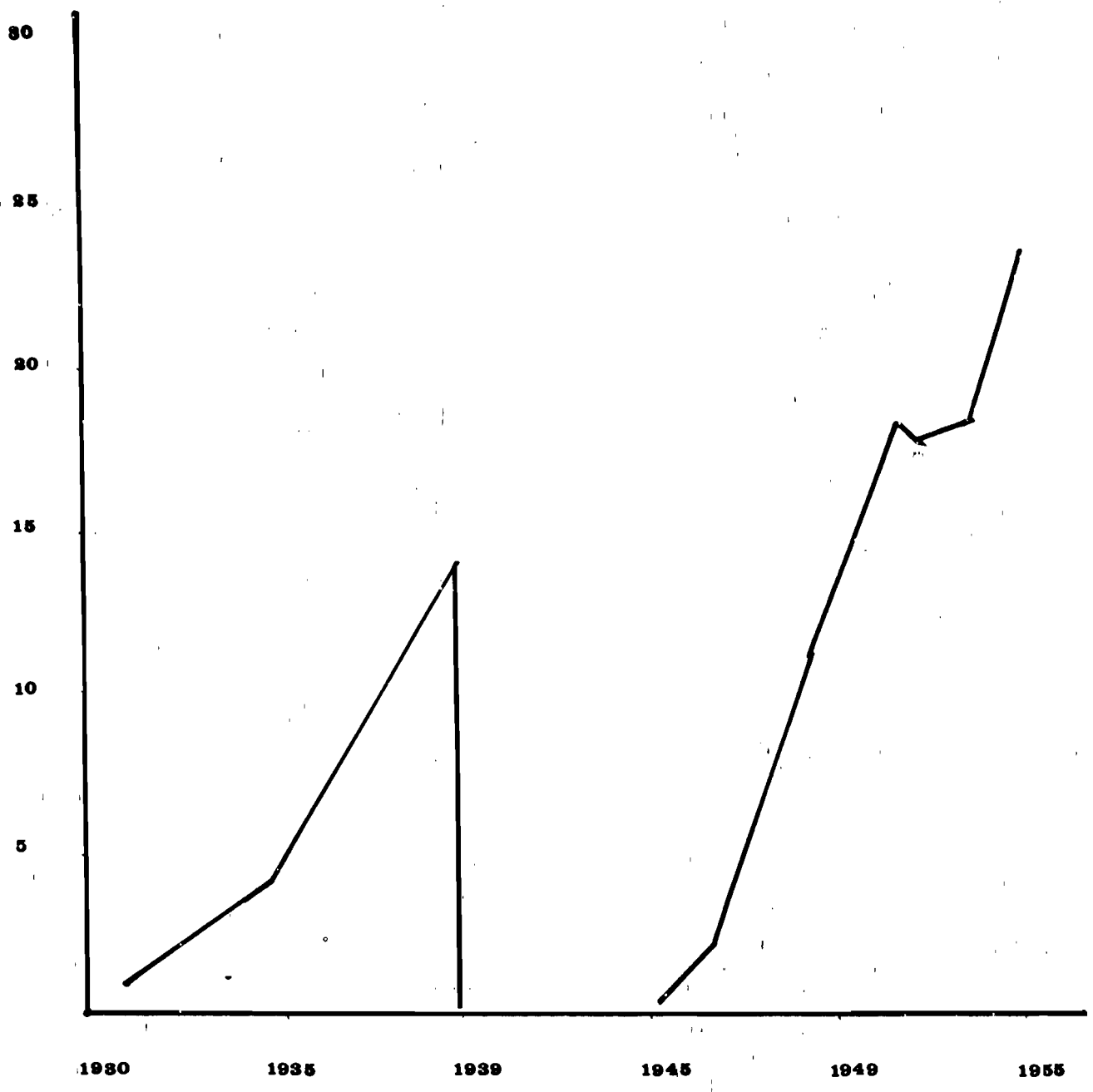
EXPORTATION DE CACAO DE COTE D'IVOIRE

En milliers de tonnes



PRODUCTION BANANIERE EN C.I.

en milliers de tonnes



La chute constatée entre 1939 et 1945 correspond à la période de mobilisation.

masse illettrée et anonyme, formaient une classe aisée. Mais par rapport aux Français, ils constituaient une classe en proie au complexe d'infériorité, et aspiraient à de meilleures conditions d'existence : leur qualité d'intellectuels et les fonctions d'auxiliaires qu'il occupaient, si elles étaient enviées par la masse paysanne, ne leur permettaient pas de vivre comme les Français auxquels ils se sentaient finalement proches de part l'instruction scolaire.

Dès lors naquit l'idée d'imiter : d'imiter les planteurs français et de participer ainsi à l'exploitation de la principale richesse d'un territoire qui, après tout, appartenait à leurs ancêtres. En dernière analyse, nous disons que le besoin d'améliorer leurs conditions matérielles, la nécessité d'entreprendre pour accroître leur aisance financière, étaient une conséquence de leur scolarisation. Comme l'avait justement fait savoir le gouverneur général William-Ponty en 1908 :

l'instruction élève l'homme, elle tranforme ses goûts elle augmente ses appétits, c'est-à-dire sa puissance de consommation et, par suite, l'oblige au travail(296)

Rien n'est plus vrai. Pour satisfaire les goûts, les appétits nés de l'instruction, les "évolués" devaient imiter,

296 . *Extrait du discours du gouverneur général William-Ponty au Conseil de Gouvernement, 14 décembre 1908, Journal officiel de l'A.O.F. 1908, pp. 577-586.*

puisque simples auxiliaires, leurs instruction ne leur permettait pas de gagner correctement leur vie. A la fin de 1933 par exemple, les vingt-cinq cercles composant la colonie comptaient 1.242 agents dont 1.045 Africains (soit 85 %) et 197 Européens (15 %). Alors que les salaires des cadres européens de l'administration oscillaient entre 23.500 et 78.000 francs par an, ceux des fonctionnaires indigènes se présentaient comme suit :

- une rémunération journalière de 4 francs, soit 1.400 francs environ par an pour les facteurs temporaires ;
- 11.500 par an pour les instituteurs adjoints, les médecins et pharmaciens auxiliaires sortis de l'école de Dakar (297).

Dans ces conditions, on ne doit pas s'étonner que les "évolués" se fussent tournés vers d'autres moyens, et spécialement vers la terre dont ils savaient leur pays très riche, en signe de rejet de leur prestige d'hommes de savoir, que leur pauvreté relative ne leur permettait pas d'entretenir durablement. L'un d'eux exprimait ce ressentiement en 1947 :

Ayant été, depuis plus d'un demi-siècle avec ce pays de la démocratie et de liberté qu'est la France, ayant appris, depuis plus d'un demi-siècle, à vivre comme les Français et à nous adapter à leur civilisation, nous ne voulons plus que par l'égoïsme et le besoin de faire fortune, nous soyons détachés de cette France. Mais nous voulons qu'elle nous reconnaisse

297. Chiffres fournis par Laurent GBAGBO, *op. cit.*, p. 106, d'après les Archives de la Côte d'Ivoire, dossier III-1-24 (ancienne cotation).

comme des hommes libres jouissant de tous les droits attachés à la personne humaine (298).

La seconde raison du mouvement des "évolués" vers la terre est liée, d'une façon précise, au principe et à l'organisation de l'enseignement rural et populaire. La doctrine scolaire conçue et imposée par le gouverneur général BREVIE faisait l'apologie de la terre, des activités rurales et manuelles. Si, par une telle doctrine, Dakar voulait faire de l'école indigène l'école des paysans, il y a réussi : nous avons souligné, dans cet exposé, la baisse du niveau intellectuel des élèves, situation due au fait que les programmes scolaires affectaient des heures de cours aux activités agricoles et manuelles. Mais l'enseignement populaire et rural a fait un résultat psychologique de taille, plutôt bon pour les Africains : il a conforté les "évolués" dans la conviction qu'en effet, la terre et les possibilités économiques qu'elle offrait, représentaient un moyen à la fois commode et sûr d'opérer une reconversion. A ceux que cet enseignement s'était adressé et qui, pour la plupart, n'ont pas accédé au sommet, il leur avait appris que l'école conduisait au champ, à la ferme ou à l'atelier.

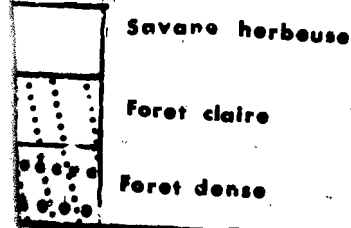
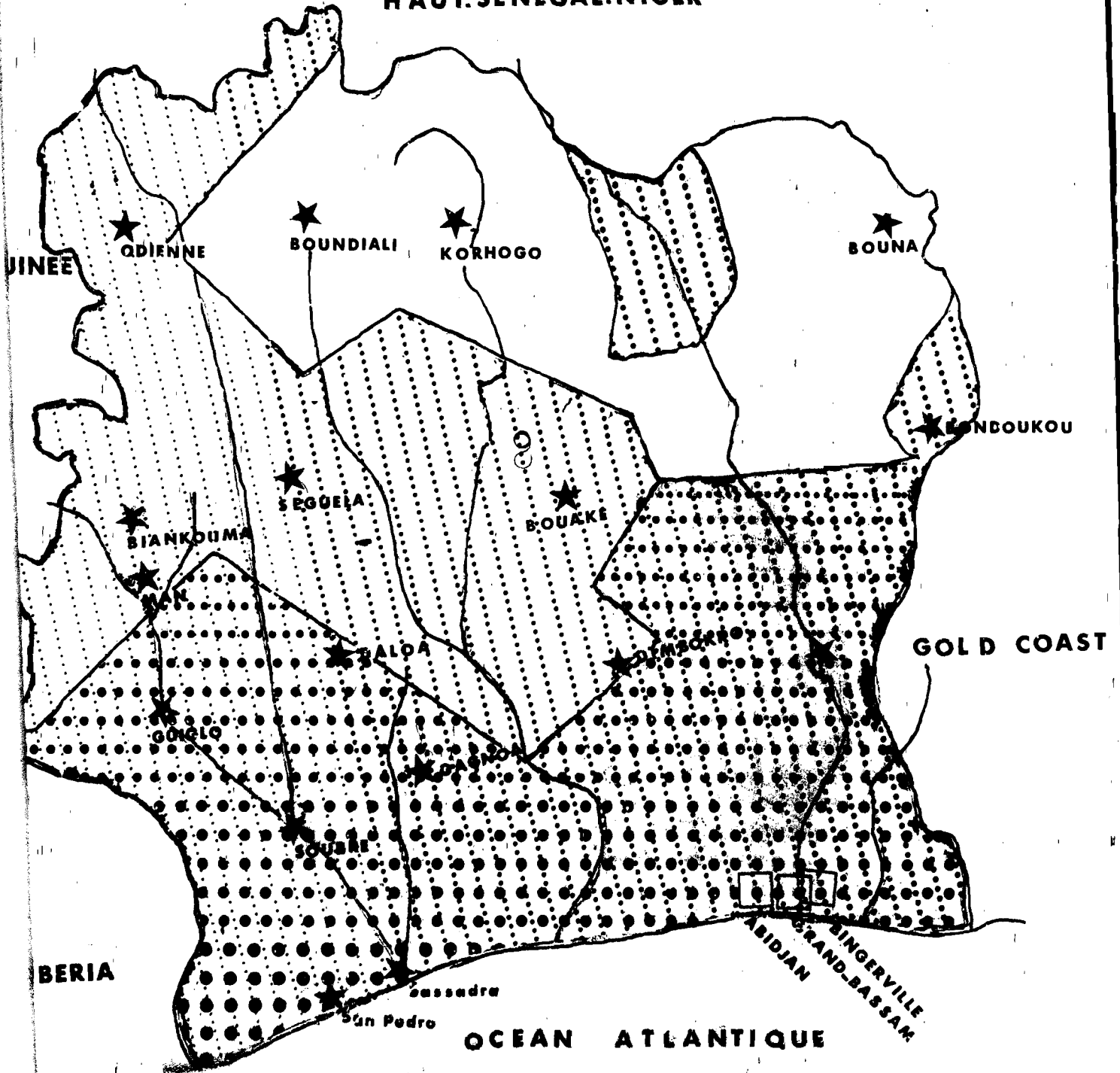
Il n'est certainement pas juste d'affirmer que l'enseignement rural s'était retourné contre ses promoteurs. Mais non plus, cet enseignement n'avait pas eu que des résultats négatifs pour les Africains. Si ses résultats proprement scolaires étaient

298. Article de DOUMBIA ABDRAHAMANE : "La France va-t-elle abandonner ses territoires d'Outre-Mer au profit des puissances étrangères ?", in Réveil, reproduit par G. CANGAH et S.P. EKANZA, La Côte d'Ivoire par les textes, op. cit., p. 174.

COLONIE DE COTE D'IVOIRE: LA NATURE

(avant 1933)

HAUT.SENEGAL.NIGER



maigres, ses conséquences psychologiques n'étaient pas négligeables. Nous disons donc que, finalement et sur le point précis du mouvement des indigènes lettrés vers la terre, il a été d'une certaine importance.

On comprend donc l'un d'eux, Joseph Anoma quand, en 1950, il remerciait la France au nom de paysans ivoiriens enrichis par le café et le cacao, tout en la priant de ne pas "arrêter cette évolution par un cours au-dessous du prix de revient des produits" (298A).

Il est intéressant d'établir ici, une certaine analogie entre le caractère de ce mouvement d'"évolués" ivoiriens vers la terre et ce qui se passait dans la colonie voisine de la Gold Coast britannique. La situation se présentait à peu près de la même façon dans les deux territoires. Mais si, comme le note TAPA KOUASSI, chez les Bété de Gagnoa, "la résistance n'a pas duré longtemps, car bientôt on s'aperçut qu'il y avait là de l'argent à gagner et que, dans ce cas spécial, les intérêts des Noirs et des Blancs coïncidaient" (298 B), les paysans ivoiriens n'avaient pas adopté aussi spontanément la culture du café et du cacao comme ceux de la Gold Coast. J.N. LOUCOU rapporte même que, devant la brutalité des méthodes du gouverneur Angoulvant, certains paysans allaient jusqu'à arroser d'eau bouillante les jeunes plants pour assurer l'échec

298 A . Joseph ANOMA, "Comment nous sommes devenus planteurs à l'égal des Blancs ?" in France Outre-Mer, n°301, décembre 1954, pp.50-51, p. 51.

298 B . Ch.-S. TAPA KOUASSI, L'évolution des Bété de Gagnoa dans la période coloniale de 1920 à 1945, s.d., dactylographié, p. 128.

de la culture obligatoire (298 C).

De fait, c'étaient les colons qui servaient d'exemples aux Africains dans l'exploitation de ces cultures dans la colonie. Plus tard, avec la reconversion de certains "évolués" dans les activités agricoles, les planteurs illettrés trouvèrent en eux des alliés et des défenseurs dans la recherche d'une juste rémunération de leur travail. On remarque donc que, à tout moment, la masse paysane de la Côte d'Ivoire était soit contrainte à l'exploitation des nouvelles cultures, soit encadrée par les éléments "évolués" constituant alors la bourgeoisie agraire. Dans une telle colonie, le leadership du mouvement d'émancipation (économique) devait être assuré, justement, par des lettrés-planteurs.

La situation ne se présentait pas de la même façon en Gold Coast. Etudiant l'histoire de la culture du cacao dans ce dernier territoire, P. Hill note que c'étaient les Krobu et les Akwapim qui s'étaient rendus responsables, dès la deuxième moitié du XIXe siècle, de la culture du cacao en systématisant la commercialisation dans le Gold Coast méridionale (298 D). Cette initiative donna lieu, très tôt, à une adoption massive de la culture du cacao, sans qu'il fût besoin, pour les paysans, d'imiter les colons européens et que des intellectuels eussent à s'imposer comme porte-paroles de ces paysans.

298 C . J.N. LOUCOU, La vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952, op. cit., p. 48.

298 D . P. HILL, "The Migrant Cocoa Farmers of Southern Ghana, in Africa, n° 3, Juillet 1961, p. 209.

De la différence entre les deux situations découle l'altération du système abusant (partage à trois) en Côte d'Ivoire (298 E) et le maintien de ce même système en Gold Coast. En effet, l'énorme influence qu'exerçaient les planteurs européens en Côte d'Ivoire avait fini par substituer à ce système, le travail forcé et souvent gratuit, ce qui avait donné lieu à un important mouvement migratoire des travailleurs agricoles vers une Gold Coast où, pratiquement indépendants des Anglais, les planteurs africains avaient pu maintenir ce système. C'était là, l'une des raisons qui poussèrent les "évolués-planteurs" à créer, en 1944, le Syndicat Agricole Africain. Le député Houphouët-Boigny l'a expliquée en 1950 devant la Commission parlementaire constituée à la suite des incidents sanglants survenus en 1949 en Côte d'Ivoire :

M. Louveau, l'actuel gouverneur du Soudan, alors administrateur supérieur en Haute-Volta, a bien établi que, si le pays Mossi comptait 4 millions d'habitants en 1910, les derniers recensements auxquels il avait procédé en 1938 n'accusaient que 1.090.000 habitants, alors que la colonie voisine, la Gold Coast, qui comptait en 1910, 1.80.000 habitants, a vu sa population doubler puisqu'elle a atteint en 1938 près de 4 millions d'habitants (...).

(...) Il n'y a pas que cette masse Mossi qui soit

298 E. Cette transformation a été excellemment étudiée, chez les Abey par Marguerite DUPIRE : Planteurs autochtones et étrangers en Basse Côte d'Ivoire orientale, 1960, p. 61.

partie en Gold Coast. Les Baoulés, les Sénoufos, les Gouros, les Bétés de la Moyenne et Haute Côte d'Ivoire avaient aussi franchi la frontière de la Gold Coast pour aller louer leurs bras aux cultivateurs africains de ce territoire (...).

(...) Si nos hommes sont partis, c'est en raison du traitement qui leur était fait.

Notre main-d'oeuvre était insuffisamment payée. Par contre, les Anglais sont arrivés à intéresser la main-d'oeuvre en lui octroyant la valeur du tiers de la production du cacao, ce qui faisait que la main-d'oeuvre du côté de la Gold Coast, était payée environ 25 francs par jour, alors qu'en Côte d'Ivoire elle était payée 3 Fr.50 par jour (298 F).

2. La mise à profit d'opportunités.

Cet exposé ne porte pas sur la vie politique de la Côte d'Ivoire. Nous n'envisageons les opportunités qui se sont offertes aux "évolués" que pour faire un rappel. C'est pourquoi nous préférons le terme "opportunités" à celui de "causes" : pour éviter d'avoir à nous étendre trop largement sur les différents événements ou courants d'idées qui ont dû favoriser l'émancipation ivoirienne. Nous procédons donc par sélection.

298 F. Déposition de M. Houphouët-Boigny devant la commission parlementaire sur les incidents survenus en Côte d'Ivoire, Rapport n° 11348 dit Rapport Damas, T. 1, pp. 2 et 3.

- la première de ces opportunités, c'est ce que nous appelons "la symphonie inachevée" : le bref épisode du Front populaire. Pourtant, il faut tout de suite préciser qu'exception faite du Parti communiste dont l'anticolonialisme s'exprimait sans équivoque et de façon agissante, la gauche française n'était pas opposée à la colonisation. Entre les deux guerres mondiales, la SFIO s'est employée résolument à adapter aux conditions de la vie politique locale la vieille doctrine socialiste en matière coloniale. La IIIe Internationale avait fait figurer parmi les conditions d'adhésion l'adoption d'une politique franchement anticolonialisme :

Dans les questions des colonies et des nationalismes opprimés, il est nécessaire qu'une attitude particulièrement marquée et claire soit prise par les partis du pays dont la bourgeoisie est en possession de colonies ou opprime d'autres pays. Tout pays qui désire appartenir à la IIIe Internationale est tenu de démasquer les manigances de ses impérialismes dans ses colonies, d'appuyer non seulement par des paroles, mais par des faits, les mouvements libérateurs des colonies, d'exiger l'expulsion immédiate de ses impérialistes nationaux hors de ses colonies, de cultiver dans le coeur des ouvriers de son pays des relations vraiment fraternelles avec les populations ouvrières des colonies, et dans les troupes de son pays, une agitation systématique contre toute oppression des peuples coloniaux (299).

299. Cité par Georges LEFRANC, Le mouvement socialiste sous la Troisième République 1875-1940, Paris, Payot, 1963, P. 400

Trois tendances existaient sur la question coloniale au sein de la SFIO, au moment de la victoire du 3 mai 1936 du Front populaire :

- une tendance marxiste orthodoxe, qui condamnait sans équivoque le phénomène colonial issu, selon elle, du mécanisme capitaliste ;
- une tendance modérée inspirée par la croyance en une hiérarchie des civilisations, soutenue par des hommes convaincus d'appartenir à une civilisation supérieure ayant le devoir moral de sortir les civilisations inférieures de l'abîme où elles se trouvaient enfermées ;
- enfin, une tendance réformiste et libérale qui, tout en condamnant l'exploitation capitaliste des colonies au profit d'une minorité de possédants, admettent le phénomène colonial lui-même comme le moyen par lequel la France devait permettre aux peuples colonisés de profiter des bienfaits du progrès technique et de la civilisation avancée.

C'était cette dernière tendance qui l'emportait sur les deux premières au sein du Front populaire au moment de sa victoire. Léon Blum, le chef du gouvernement du Front populaire, avait clairement défini la position de cette tendance dominante au congrès de la Ligue des Droits de l'Homme tenu en mai 1931 à Vichy :

Certes, le fait colonial s'est développé par des moyens de violence (...), il a longtemps revêtu et revêt

encore trop souvent des formes de domination politique et d'exploitation sociale (...) qui viole cruellement les droits de l'homme et le droit des peuples. Mais la ligue reconnaît les avantages -de sécurité, d'hygiène de conditions moins précaires, ou d'ordre intellectuel et moral- que la colonisation a pu apporter aux populations indigènes (300).

Donc, comme le souligne très justement Marlène LOUPY et A. MAMADOU (311), "la politique du Front populaire n'était ni une entreprise philanthropique ni à fortiori une tentative de décolonisation. Elle visait (seulement) à faire appliquer dans les colonies la nouvelle législation sociale acquise à l'issue des "accords Matignon" (7 juin 1936).

Ces accords pouvaient cependant représenter un grand progrès social dans les colonies s'ils venaient à y être appliqués. Signés par des représentants du patronat, des syndicats et du gouvernement, ils consacraient la liberté syndicale et supprimaient les sanctions pour fait de grève ; ils prévoyaient une augmentation des salaires selon une échelle commençant à 15 % pour les salaires les plus bas, se terminant à 7 % pour les salaires les plus élevés, l'augmentation globale ne devant pas dépasser 12 % (302).

300 . Cité par Manuela SEMIDEI, "Les socialistes français et le problème colonial entre les deux guerres (1919-1939)", in Revue française de Science politique, décembre 1968, n°6 volume XVIII, p. 1138.

301 . Marlène LOUPY et A. MAMADOU, "Le Front populaire et la Côte d'Ivoire", Publication du Laboratoire "Connaissance du Tiers Monde", Cahier n°3, 1978-1979, p. 16

302 . Georges LEFRANC, Le Front populaire, Paris, PUF, CSJ? n°1209, cinquième édition mise à jour, 1978, p. 73.

Les réformes entreprises en AOF par le Front populaire devaient s'articuler autour des acquis de Matignon et susciter l'espoir dans la colonie :

- allègement relatif des prestations et interdiction à l'administration de prêter main forte aux sociétés dans le recrutement gratuit des travailleurs par la circulaire du 3 novembre 1936 ;
- suppression du travail forcé et gratuit par un décret du 12 août 1937 ;
- reconnaissance en faveur des travailleurs indigènes des droits syndicaux reconnus aux travailleurs métropolitains par les lois des 11 et 20 mars 1937 etc.

Au niveau de la Côte d'Ivoire, le gouverneur Mondon imposa le relèvement des salaires de 40 à 100 % par l'arrêté du 28 décembre 1936, la semaine des 40 heures (loi du 21 juin 1936), les congés payés (décret du 14 décembre 1936), indexation du salaire minimum sur l'indice des prix des denrées de première nécessité et institution des conventions collectives (décret du 30 décembre 1938).

- Certes, toutes ces mesures n'eurent pas les effets qu'étaient en droit d'en attendre les indigènes du fait, principalement, que le taux d'analphabétisme était particulièrement élevé dans la colonie. Mais il n'en demeure pas moins qu'elles ont permis de délier des langues et susciter la création de nombreuses associations et même d'un syndicat des fonctionnaires indigènes (voir infra). Même si, avec Vichy, tous ces acquis furent remis en question, l'épisode du Front populaire aura été une période importante sur le plan psychologique. Comme le soulignent d'autre

part M. LOUPY et A. MAMADOU, "non seulement ces réformes (du Front populaire) détermineront pour une large part les conditions générales de préparation des colonies africaines à "l'effort de guerre", mais, au-delà, les conditions mêmes des luttes d'émancipation d'après la guerre" (303).

La seconde opportunité a été précisément un événement issu de la guerre : la Conférence franco-africaine de Brazzaville. Cette réunion n'était pas organisée en vue d'envisager une évolution des colonies africaines vers l'autonomie politique : cet exposé l'a déjà souligné. Pour écarter toute équivoque, les participants, dont aucun Africain (304), avaient rejeté au départ toute idée d'autonomie ou d'indépendance à court et à long terme. Au contraire, le principe de l'intangibilité de la souveraineté de fait avait été clairement réaffirmé :

Les fins de l'oeuvre de colonisation accomplie par
La France dans les colonies, lit-on dans la déclaration
introduisant les recommandations, ECARTENT TOUTE IDEE
D'AUTONOMIE, TOUTE POSSIBILITE D'EVOLUTION HORS DU BLOC
FRANCAIS DE L'EMPIRE; LA CONSTITUTION EVENTUELLE, MEME

303. Marlène LOUPY et A. MAMADOU, "Le Front populaire et la Côte d'Ivoire",
op. cit., p. 16

304. Six rapports avaient pourtant été préparés par des "évolués africains" et furent présentés par le gouverneur EBOUE : trois du Cercle des Evolués de Brazzaville se rapportant aux coutumes, à l'évolution des femmes et au problème de statut; un d'un Congolais de Brazzaville intitulé "Occidentalisme et africanisme", et deux rapports de Fily Dabo Sissoko, alors chef du canton de Niamba (au Soudan) intitulés "L'évolution et la colonisation en A.O.F." et "L'évolution à l'oeuvre".

LOINTAINE, DE SELF-GOUVERNEMENT DANS LES COLONIES EST
A ECARTER (305).

Malgré cette précaution restrictive de départ, on note que dans le contexte colonial de l'époque, les différentes recommandations de la conférence étaient porteuses d'espoir. Non pas, il est vrai, dans l'évolution de l'idée d'autonomie, que la conférence avait écartée et qui, probablement, n'existait pas encore dans l'esprit de la majorité des "évolués" ivoiriens de l'époque. Mais dans ce que ces recommandations prévoyaient des cadres où les "évolués", surtout sensibles à ce qui touchait à leurs intérêts économiques et à leurs avantages sociaux, pouvaient faire entendre leur voix : c'était essentiel pour la Côte d'Ivoire.

Dans ses recommandations politiques, la conférence trouvait "désirable et même indispensable que les colonies soient représentées au sein de la future assemblée qui recevra mission de rédiger la nouvelle constitution française" et "indispensable que la représentation des colonies auprès du pouvoir central dans la métropole soit assurée d'une manière beaucoup plus large et beaucoup plus efficace que par le passé"; dans le domaine de la politique intérieure des colonies, la conférence admettait que "le problème actuel consiste, pour les gouverneurs, à rechercher tout ce qui, dans leur colonie, est déjà capable de donner un avis compétent et de susciter dans ce qui existe, ou dans ce qui pourrait

305. *La Conférence Africaine Française de Brazzaville, Brazzaville, 1944, 125 pages, p. 38.*

Les grandes capitales sont du texte original de cette édition. Dans l'édition du ministère des Colonies en 1945, que nous avons consultée à la Fondation Houphouët-Boigny, 30 bd Malesherbes à Paris, le même passage ne comporte pas de grandes capitales.

exister, l'extension de cette juste consultation politique (...)" ; en conséquence de cela, elle jugea, entre autres, "indispensable de créer les moyens d'expression politique qui permettront aux chefs de colonies -auxquels on veut assurer dans leur administration intérieure une initiative aussi large que possible- de s'appuyer sur un système représentatif parfaitement équilibré et légitime".

Dans le domaine économique et social, particulièrement important aux yeux des "évolués" ivoiriens, certes la conférence estimait que "pour le présent, les cadres de commandement et de direction ne peuvent admettre que des citoyens français". Mais elle admettait que "les professions diverses doivent être progressivement réservées aux indigènes" et trouvait "désirable, notamment dans toutes les colonies africaines, que les emplois des cadres d'exécution soient, le plus rapidement possible, tenus par des indigènes, quel que soit leur statut personnel". Quoique, sur le chapitre économique, la conférence dissimulât plutôt mal l'un des grands desseins coloniaux de la France en cette période, elle proclamait qu'"en général, on sera guidé (...) par l'idée que la France mettra, non seulement son honneur, mais son intérêt à avoir des colonies douées d'une prospérité propre et que l'accès à la richesse de tout ce qui porte le non français est le gage le plus sûr pour notre pays du retour à la grandeur.

La nature de ce travail nous interdit de nous étendre davantage sur le contenu des recommandations de la Conférence de Brazzaville et même, comme on a dû le remarquer, sur celui des programmes coloniaux du Front populaire. Si nous considérons ces

deux moments comme des opportunités immédiatement mises à profit par les "évolués" et si, au contraire, nous faisons abstraction de toutes les autres influences qui ont plus ou moins puissamment contribué à la naissance du mouvement d'émancipation ivoirien (306), c'est que l'émancipation ivoirienne était d'une nature particulière : elle était d'abord économique et sociale avant de devenir autre chose. Autrement dit, "les évolués" étaient plus attentifs aux occasions concrètes d'amélioration de leur situation sociale à l'ombre du drapeau français qu'aux exemples de nationalisme, aux influences de politiques étrangères et aux courants d'idées de diverses origines auxquelles ils n'accordaient de l'importance que dans la mesure où ils pouvaient avoir des effets sur la politique française.

Ce caractère particulier de l'émancipation ivoirienne - émancipation d'abord économique et sociale - nous amène à parler d'un homme : le gouverneur Latrille, dont le séjour en Côte d'Ivoire fut pour les "évolués" une occasion de succès sans précédent depuis le gouvernement de l'envoyé du Front populaire, Gaston Mondon (24 octobre 1936 - 10 juillet 1938). Si ce dernier avait eu la tâche d'étendre à la colonie certains acquis des accords Matignon (du 7 juin 1936), André Latrille, lui eut la lourde responsabilité de faire appliquer les recommandations de la Conférence de Brazzaville. Il faut reconnaître que l'envoyé de la France libre s'acquittait de sa tâche avec détermination et tenacité, surtout qu'il s'agissait de lutter contre les effets pernicioeux de l'épisode

306. Notamment, les mouvements pan-nègres (Ligue universelle de Défense de la Race noire de l'avocat dahoméen Kodjo Tavalou Houénou, Ligue contre l'Impérialisme et l'Oppression coloniale aux membres très célèbres comme Mme SUN YAT-SEN et Albert Einstein, Mouvement de la Négritude etc.). Sur le plan international, les influences exercées par les Etats-Unis et l'Union Soviétique, et plus tard l'action des Nations-Unies.

vichyste. Dans cet exposé, nous n'insisterons que sur les actes administratifs les plus marquants du personnage.

D'une façon générale, le gouverneur combattait contre les aspects asphyxiants de la colonisation. En cela, son action répondait pleinement à l'attente des "évolués-planteurs". L'un d'eux, Joseph Anoma, écrit à ce propos :

En Côte d'Ivoire, l'arrivée du gouverneur Latrille favorable à une certaine émancipation des Africains à l'application des décisions de la Conférence de Brazzaville, nous offrait une occasion de tenter l'expérience de la lutte organisée pour la défense de nos droits (307).

En mai 1945, le gouverneur Latrille exempta de tout recrutement les paysans noirs ayant des cultures industrielles (308). Mieux que l'arrêté d'exemption lui-même, c'était le rapport de présentation en commission permanente du Conseil d'Administration du projet qui traduisait la bonne volonté du gouverneur gaulliste et donc, correspondait aux aspirations des "évolués-planteurs" :

L'administration, précise le rapport, doit se préoccuper, avant tout, de favoriser par tous les moyens, la production des denrées coloniales.

Les planteurs africains fournissent 82 % de la production

307. Joseph ANOMA. "Le combat du Syndicat Agricole Africain", in *Revue de la Fondation Houphouët-Boigny*, n° 1 juillet 1977, pp. 16-26, p. 23.

308. Par l'arrêté n° 1921 bis/R, 31 mai 1945, *Journal Officiel de la Côte d'Ivoire* 1945, p. 257.

du café et 91 % de la production du cacao. C'est un non-sens économique que d'enlever à leurs champs ces producteurs essentiels pour les employer à d'autres travaux. Nulle part leur activité ne sera plus productive que sur leurs propres champs où ils récoltent tout le produit de leur travail (309).

Une telle opinion avait été à la base d'une mesure assez spectaculaire en 1944 : l'autorisation accordée à sept "évolués-planteurs" de créer le Syndicat Agricole Africain (310). Qu'il se créât, comme son nom l'indique, un syndicat agricole -et non un parti politique- montre encore une fois, que la défense d'intérêts économiques et sociaux l'emportait sur toute autre considération. Les statuts du S.A.A. tels qu'ils avaient été soumis à l'appréciation du gouverneur Latrille étaient sans équivoque là-dessus. Nous lisons : Article 1. But : la défense des intérêts agricoles des adhérents; Article 8 : Toutes discussions politiques ou religieuses sont interdites à l'intérieur du syndicat (311). Si ce but fut par la suite modifié dans les faits, ce n'était pas, au départ, parce

309. Rapport de présentation en commission permanente du Conseil d'Administration du projet d'exemption, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1945, p. 257.

310. Il s'agit, d'après le premier bureau du syndicat, de :

Houphouët Félix	Président
Anoma Joseph et	
Amadou Lamine Touré	Vices-Présidents
Kassi Georges	Trésorier
Dadié Gabriel	Secrétaire à la propagande
Kouamé N'Guessan	Secrétaire administratif
Djibril Diaby	Secrétaire archiviste.

L'autorisation fut obtenue par arrêté du gouverneur, le 8 août 1944, n°3033 bis/I.T. : Centre de Recherche et de Documentation Africaine (CRDA) - (7) dossier 1.

311. Statuts du Syndicat agricole africain de la Côte d'Ivoire, Centre de Recherche et de Documentation Africaine, (7) Doss. 1, Art. 4.
Nous avons nous-mêmes souligné certains passages.

que les "évolués" avaient entre-temps changé de préoccupation. La défense des intérêts économiques et sociaux restaient leur objectif unique. Ce qui avait changé, c'était leur stratégie : ils fallait transposer sur le terrain politique la lutte d'intérêts qui les mettait aux prises avec les planteurs blancs.

C'est de cette façon qu'il convient, selon nous, d'expliquer le soutien apporté par le S.A.A. à son président d'alors, Houphouët-Boigny, candidat à la première Constituante française en 1945. C'est dans ce changement de stratégie qu'il faut insister sur le rôle multiforme du gouverneur Latrille. La Conférence de Brazzaville avait exclu toute possibilité d'évolution politique hors du bloc français. Autrement dit, l'idée de créer un parti politique typiquement africain n'avait pas été émise par la Conférence. Nous n'insisterons pas ici sur cette contradiction qui voulait que les Africains eussent une vie politique sans structure politique autonome : ce n'est pas notre souci. Ce que nous tenons en revanche à souligner, c'est que malgré la modération des recommandations de la conférence, le gouverneur Latrille n'hésita pas à autoriser la création du parti Démocratique de Côte d'Ivoire(312),

312. Par décision n°1796/APS/S en date du 30 avril 1946 ; Centre de Recherche et de Documentation Africaine, (7) doss. 1.

Mais certains articles du texte furent modifiés à cette occasion. L'article 5 du projet initial avait dit que "le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire a pour mission de grouper les hommes et les femmes d'origine européenne et africaine luttant pour l'Union des autochtones de la Côte d'Ivoire avec le peuple français, pour le progrès politique, économique et social des populations de ce pays suivant un programme de revendications démocratiques".

Le gouverneur modifia cet article comme suit : "Cette association (et non plus, le parti) a pour but de faire appliquer en Côte d'Ivoire le programme adopté par le congrès constitutif de Bamako". Ce que certains étudiants ivoiriens trouvèrent de mauvais goût et, en guise de réaction, adressèrent un "questionnaire aux responsables du PDCI-RDA" :

"Est-ce que, demandaient-ils, l'article 5 du projet de statuts du PDCI est toujours en vigueur ?" : Centre de Recherche et de Documentation Africaine, (7) doss.1.

structure cette fois strictement politique issué du Syndicat Agricole Africain.

Sans approfondir l'analyse, nous disons que le gouverneur était l'homme qu'il fallait aux "évolués" ivoiriens : à ces "évolués-planteurs" qui avaient, par conséquent, des intérêts économiques à défendre. Une espèce de complicité tacite s'était établie entre ce gouverneur libéral et cette catégorie sociale hybride et finalement isolée (dans un premier temps du moins), se livrant au nom de ses intérêts à une partie de poker entre la plume et la houe. Cette situation aurait pu se maintenir durablement, selon toute vraisemblance, à une condition : que ceux d'en face, les colons français, jouassent sincèrement le jeu. Mais les colons ne surent jouer, car ils ne savaient pas partager. De là, et seulement de là, naquit le durcissement de l'action des "évolués". Et le dernier atout était d'ordre politique : la représentation aux Assemblées constitutantes (à la première et à la deuxième).

3 . Les initiatives face à l'égoïsme.

Nous disons "égoïsme" et non "colonialisme" : parce qu'en 1946, malgré la création du R.D.A. et son imbrication avec le P.D.C.I. la lutte contre le régime colonial était inexistante. Le Syndicat Agricole Africain et son excroissance politique le PLCI (puis PDCI-RDA) et le Parti Progressiste de Côte d'Ivoire (P.P.C.I.), qui étaient les organisations dominantes du territoire, se caractérisaient par un loyalisme exemplaire. Et mieux que la description des différentes actions et des résultats qui feront,

pensons-nous. L'objet d'un travail différent du nôtre, c'est une analyse rapide des discours de ces organisations qu'il convient de faire ici.

Introduisant son analyse de "la politique africaine de la Côte d'Ivoire", Vazoumana MEITE écrit avec raison ceci, concernant l'attitude des "évolués" face à l'administration coloniale :

(...) Les planteurs et les lettrés africains trouveront leurs ressources, leur inspiration non seulement dans la richesse de leur pays, mais aussi dans les lacunes que comportait la politique de l'administration coloniale (313).

De cette double source d'inspiration, de l'objectif premier visé par les "évolués-planteurs", découlait le type de langage tenu. Nous présentons sommairement les principaux types d'actions menées par ces "évolués-planteurs", non pas contre le système colonial dans ses fondements ni même contre l'administration locale, mais contre les colons opposés aux décisions de la Conférence de Brazzaville et plus tard contre l'Union française. On remarquera que dans aucun domaine (culturel, syndical ou purement politique), les différentes actions n'étaient dirigées contre le système.

- D'abord, l'action syndicale. Nous ne parlerons que du Syndicat

Agricole Africain, qui appartenait aux seuls Africains. Celui-ci naquit en fait, de la scission du syndicat Agricole de la Côte d'Ivoire, regroupant planteurs européens et gros planteurs africains. Si ces derniers en arrivèrent là, c'est qu'à l'intérieur de l'organisation existait une flagrante discrimination et qu'en plus le régime du travail jouait contre leurs intérêts. Le président du S.A.A., Houphouët-Boigny, s'expliquera comme suit, en 1950, devant la Commission parlementaire sur les incidents de la Côte d'Ivoire :

(...) Alors que nous étions regroupés dans un même mouvement syndical pour la défense des intérêts communs, nous avons trouvé, de la part de nos collègues planteurs métropolitains, une incompréhension totale. Ils ont continué à recruter des planteurs syndiqués, qui abandonnaient de ce fait leurs plantations pour aller travailler chez eux (...).

Quel ne fut pas notre étonnement d'entendre de la bouche du président d'alors, M. Jean Rose, ces paroles rapportées par M. Gabriel Dadié : "Je ne propose même pas que l'on donne aux indigènes qui le méritent 1.000 francs à l'hectare. Je propose 500 francs, parce que vous n'avez pas, vous, de frais de rapatriement, vous "n'allez pas en France et vous ne mangez pas de pain" (314)

L'injustice était donc grande, et inacceptable. D'autant

314. Déposition de M. Houphouët-Boigny devant la Commission d'enquête parlementaire sur les incidents survenus en Côte d'Ivoire, Rapport n° 11348 dit Rapport DAMAS, Tome I, pp. 4 et 6.

plus que, compte tenu du mauvais traitement et des bas salaires pratiqués dans le territoire, les Voltaïques de la Haute-Côte d'Ivoire préféraient aller en Gold Coast. Devant la pénurie de la main-d'oeuvre agricole, "sept sages" (le mot est de M. Mamadou Coulibaly) fondèrent le Syndicat Agricole Africain. En fait, tous étaient des produits de l'enseignement colonial.

Si un syndicat africain existait désormais face à "un colonat sadique, assoiffé de gain et qui commet, pour cela, trop d'incohérences au nom de la France" (315), si ce syndicat soutenait son président aux élections à l'Assemblée constituante, le loyalisme à l'égard du système colonial n'était pas pour autant oublié. Présentant en octobre 1945 son programme électoral, Houphouët-Boigny déclarait :

J'aime la France à laquelle je dois tout. J'aime la Côte d'Ivoire partie intégrante du grand Empire français (...).

Mon oncle est mort bravement au service de la France. C'est le même sang utérin qui coule dans mes veines. Bon sang ne peut mentir. Petit neveu de sanguinaires roitelets nègres, j'appartiens à la race de ceux qui durant des siècles, avant l'arrivée des Français, ne connaissaient et n'admettaient d'autres lois que celles du plus fort (...)

~~Je suis assez intel-~~

315. Philippe Yacé, "Les raisons de la lutte du R.D.A.", in Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, n° 1, juillet 1977, p. 6.

ligent pour comprendre, admettre que nous, Africains, ne pouvons nous passer de la France. Notre avenir est intimement lié et doit rester intimement lié à celui de la France (316).

Si, d'autre part, les fondateurs du Syndicat Agricole Africain finirent par rompre la solitude sociale où ils étaient enfermés au départ, c'est que, luttant sur le terrain social et s'attaquant au travail forcé, ils séduisaient la masse. C'était leur véritable réussite : autrement les mettrait en échec. Si, enfin, ces mêmes "évolués-planteurs" syndicalistes transposèrent leur lutte légaliste sur le terrain politique, c'était pour atteindre le même but, et non autre chose : jouir des mêmes droits que les Français, autrement dit, partager avec eux les richesses du territoire.

- Ceci nous conduit à l'action politique. Là encore, l'on retrouve les mêmes personnages qui avaient fondé, en 1944, le Syndicat agricole africain, en ce qui concerne en tout cas, la création du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire. Elu député de la première Assemblée constituante française, Houphouët-Boigny adressa une lettre à son neveu Jacques Aka (lui aussi produit de l'enseignement colonial), lettre dans laquelle il proposait la création d'un parti politique qui soutînt son action parlementaire :

Depuis que nous sommes là, écrivait-il, nous nous rendons compte que les députés et groupes de députés

216. Programme électoral du candidat Houphouët Félix aux élections du 21 octobre 1945 à la Constituante. in *Revue de la Fondation Houphouët-Boigny*, n° 2 1978, Annexe 1, pp. 153-154, p. 153.

sont soutenus par une organisation, un parti politique. Il existe ici quelque chose comme une section de la SFIO animé par Français et Sénégalais, mais ce n'est pas notre affaire. Voici donc les amis, et mettez sur pied un parti politique typiquement ivoirien (317).

Le PDCI naquit en avril 1946, dans le sillage du S.A.A. dont les membres, par conséquent, devinrent aussi membres du nouveau parti. Le Rassemblement Démocratique Africain (R.D.A.), qui était une conception d'Houphouët-Boigny, fut lancé en octobre de la même année "pour la libération de l'Afrique d'une tutelle odieuse : l'impérialisme" (318). Dans le mesure où, immédiatement, les deux mouvements devinrent un seul en Côte d'Ivoire, nous caractérisons leur discours seulement ici, indistinctement. Ce discours fut, aussi, parfaitement légaliste. Nous citons le professeur KI-ZERBO :

Devant les amputations de droit que le projet de constitution d'octobre 1946 opérait dans le projet initial, devant l'offensive des Etats Généraux de la colonisation, ces hommes avaient décidé de se rassembler pour faire front, assurer l'application loyale de la constitution (319).

317. Lettre citée par KONAN KANGA au cours de l'émission télévisée "Témoins de notre temps" et reprise par Fraternité Hebdo, 14 octobre 1977, p. 13.

318. La formule est de M. Houphouët-Boigny, repris par Joseph KI-ZERBO, Histoire de l'Afrique Noire d'Hier à Demain, Paris Hatier, 1978, p. 507.

319. Joseph KI-ZERBO, *op. cit.*, p. 507.



HOUPHOUET-BOIGNY' (centre) et OUEZZIN COULIBALY (droite)

La lutte contre la 'tutelle odieuse", mais sans rupture avec la France.

(Cliché CRDA - Paris).

Parce que d'inspiration houphouëtiste, et malgré le zèle des Etats Généraux de la colonisation, les revendications du R.D.A. (et donc du PDCI) étaient parfaitement legalistes. Il y avait lutte, mais seulement lutte d'intérêts, à l'ombre du drapeau français. Le discours de clôture du congrès constitutif prononcé par le député Houphouët-Boigny, président du mouvement, était clair là-dessus. Nous lisons :

(...) Je tiens à affirmer que ceux qui empêchent l'union des Africains rendent un mauvais service à la France. On ne peut rien contre une idée. L'Union des Africains sera réalisée, elle l'est. Il vaut mieux qu'elle soit faite avec la France que contre elle (...).
(...) L'Afrique a son destin propre. Ce destin est lié pour le moment à celui de la France. Ces destins ne se confondront que dans la mesure où la France et l'Afrique se confondront -où les intérêts propres à chacune d'elle seront respectés, sauvegardés (320).

De fait, et quoique nous l'ayons exclu de notre survol parce qu'il était un fait d'intellectuels non planteurs (321), le Parti Progressiste de Côte d'Ivoire ne faisait pas preuve d'une plus grande ambition. Comme le PDCI-RDA, le parti proclamait l'attachement de ses adhérents à la France :

320. *Discours de clôture du Congrès Constitutif du RDA, par le député Houphouët-Boigny, texte reconstitué d'après des notes diverses rassemblées par le personnel de la Fondation Houphouët-Boigny, in Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, n°2, 1978, pp. 167-169.*

321. *C'étaient notamment : Kouamé Binzème, Kacou Aoulou, Amon d'Aby, Julien Coffi, Jean Yapobi, Justin Koffi, Jean-Baptiste Boa.*

Nous voulons suivre notre destin sans exclure la France grâce à qui nous pouvons avoir aujourd'hui de si nobles aspirations (...).

La Côte d'Ivoire est désormais partie intégrante de l'Union Française, toute politique locale qui ne s'inspire pas de cet axiome est à rejeter comme nuisible aux intérêts français (322).

Non averti, on se serait cru en face d'un texte émanant du PDCI-RDA : la même modération, la même foi en l'Union française, la même recherche de solution aux problèmes immédiats sans remise en cause du colonialisme. On comprend qu'en 1950, un adhérent exprimât sa surprise dans une lettre aux dirigeants de l'organisation. Nous lisons :

J'ai cru, à la naissance du RDA, premier parti créé chez nous (322 bis), auquel la presque totalité des Ivoiriens avaient adhéré, que nos forces seraient et resteraient indivisibles. Je n'avais jamais pensé un seul instant que le Parti progressiste, le Bloc Démocratique Eburnéen puis enfin l'Entente des Indépendants naîtraient, divisant ainsi nos forces. D'après les statuts, tous ces partis, créés en majeure partie par les démissionnaires du RDA, nous poursuivons le même but. Pour quoi donc, lorsqu'on poursuit un seul et même but,

322. *Le Progressiste*, n°1, octobre 1947, p.1, cité par Laurent GBAGBO, *op. cit.* p. 195.

322 bis. En fait, le PDCI naquit avant le RDA, en avril 1946 : le PDCI-RDA sera l'expression locale du RDA, Parti unique actuellement au pouvoir en Côte d'Ivoire.

ne pas rester uni ? (323).

L'action culturelle, à travers les organes de presse (324) et le théâtre, n'était pas dirigée elle non plus, contre le colonialisme. L'Eclaireur de la Côte d'Ivoire, qui fut fondé en 1935 par trois "évolués" (Binzème, Vilasco et Sampah), voulait certes "réchauffer les coeurs aux claires idées de vérité, de justice et de progrès, pour faire entendre la voix du pays". Mais il souhaitait également "servir mieux encore la cause coloniale française" (325). L'impartial de la Côte d'Ivoire, qui fut fondé en 1936 par des Sénégalais établis en Côte d'Ivoire, eut la vie si brève qu'il ne semble pas indispensable d'insister sur sa "tendance".

Les activités théâtrales sont à mettre à l'actif du Théâtre Indigène de la Côte d'Ivoire (326). Celui-ci se proposait certes de "présenter sur la scène, avec la plus rigoureuse fidélité, les divers états d'âmes du Noir transformé par la civilisation occidentale ou soumis encore à ses coutumes et croyances" (327). Mais les pièces, que la troupe jouait ne s'attaquaient ni à l'administration locale en tant que telle, ni par conséquent aux fondements du régime colonial. Dans "Les recrutés de M. Maurice", pièce écrite

323. Lettre de Diomandé Mory-Aby CAMARA, secrétaire propagandiste de la Sous-section du PDCI de Danané à Kacou Aoulou du PPCI, Etienne Djaument du Bloc Démocratique Eburnéen, Vamé Doumbia de l'Entente des Indépendants de la Côte d'Ivoire, in le Démocrate, n° 72, 3 juin 1950.

324. En fait, en dehors des journaux européens, seul le Réveil fut fondé en 1944 et intéresse donc notre période. Ce journal devint l'organe officiel du Mouvement Unifié de la Résistance (M.U.R.) et en 1947, celui du RDA.

325. L'Eclaireur de la Côte d'Ivoire, n° 1, 1er juin 1935, cité par J.N. LOUCOU, *op. cit.*, p. 172.

326. Créé en 1939. Ses statuts furent approuvés par décision n° 447/APS-4, le 7 février 1939, Journal Officiel de la Côte d'Ivoire 1939, p. 190.

327. AMON D'ABY, La Côte d'Ivoire dans la cité africaine, *op. cit.*, p. 156

par M. Coffie Gadeau en plein régime vichyste, et qui peut être considérée comme l'une des plus osées, l'auteur s'était limité à une satire dirigée contre le régime du travail forcé. Autrement dit, comme le Syndicat Agricole Africain, comme plus tard le PDCI-RDA et le PDCI, le Théâtre Indigène de la Côte d'Ivoire n'envisageait aucune lutte de type révolutionnaire contre le système colonial.

Enfin, dans l'action culturelle, il convient d'inclure ce qu'on appelle en Côte d'Ivoire indépendante "l'Aventure 46". L'historiographie ivoirienne actuelle reconnaît, avec raison, que l'envoi de 150 boursiers ivoiriens en France pour la poursuite de leurs études, fut un acte de bravoure du député-plantier Houphouët-Boigny. Il faut cependant ajouter que le gouverneur Latrille avait le moyen de faire avorter le projet : il n'avait qu'à ne pas prendre l'arrêté d'attribution des bourses (328).

D'autre part, et c'est de loin l'aspect le plus important de la question, les Ivoiriens ont tendance à croire que le député tenait à l'envoi de ces jeunes Ivoiriens parce qu'il pensait, en 1940 déjà, à l'indépendance de la Côte d'Ivoire. L'acceptation de la Communauté franco-africaine en 1958 par le leader ivoirien est un démenti cinglant à ces affirmations.

C'est vrai qu'aujourd'hui, les "aventuriers" de 46 sont bien représentés dans les rouages de la haute administration de la

328. Arrêté portant attribution de bourses d'études à 150 élèves de la Côte d'Ivoire, n°3869/APS, 9 septembre 1946, reproduit par ANZOUAN KACOU : Aventure 46 - Houphouët-Boigny parie et gagne, Abidjan, SII, 1976, 72 pages, p. 20.



COFFIE GADEAU

Ecole primaire supérieure de Bingerville (1929-1932), William-Ponty (1932-1935),
fondateur du Théâtre indigène de la Côte d'Ivoire (1939), membre fondateur du
"DCI (1946).

(Cliché CRDA - Paris).

Côte d'Ivoire. Mais il convient mieux de parler de coïncidence heureuse avec l'année de l'indépendance que de prévision en 1946. Au reste, le congrès constitutif du RDA avait estimé dans sa résolution sociale qu'il était "du devoir de chaque territoire d'accorder le plus grand nombre de bourses possible aux meilleurs élèves désireux de poursuivre des études techniques, supérieures et secondaires jusqu'à ce que l'enseignement de l'Afrique ait atteint son plein développement" (329). Dans une certaine mesure, le député Houphouët-Boigny n'a fait qu'obtenir l'application de cette résolution grâce à la bienveillance du gouverneur Latrille. S'il attendait un résultat durable de cette action, ce ne pouvait être que la possibilité d'avoir à ses côtés, des Ivoiriens bien formés et capables de faire pièce aux colons : mais sous le drapeau français.

329. Résolution sociale du congrès constitutif du RDA, Bamako, 20 octobre 1946, in Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, n° 2, 1978, Annexe 6, pp. 164-166, p. 165.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

De 1931 à 1946, l'enseignement colonial de la Côte d'Ivoire s'est donc caractérisé par une grande instabilité et, par conséquent, par de mauvais résultats. A cela, une explication : l'instabilité de la vie politique française elle-même et son exportation aux colonies. L'enseignement, cet excellent instrument de propagande idéologique surtout en pays colonisés, a servi beaucoup plus à faire des "évolués" loyaux que des indigènes instruits.

En Côte d'Ivoire forestière, le conditionnement idéologique s'est doublé d'une éducation dite populaire : c'était une éducation économique qui permit aux responsables coloniaux, à la fois, de résoudre le problème de la surproduction des diplômés et de mettre au travail la jeunesse indigène. Ce fut une réussite, mais qui eut une mauvaise conséquence au point de vue psychologique pour les Français : elle conforta les Noirs dans la conviction que leur salut se trouvait dans la terre de leurs ancêtres.

Malgré l'épisode de l'"école complète", de surcroît très bref, et en dépit de l'effort scolaire de la France libre, les "évolués" ivoiriens n'abandonnèrent pas la houe qu'ils avaient jointe à leur plume. Désormais obligés de défendre des intérêts économiques, ils se virent opposés à d'autres détenteurs d'intérêts économiques. La lutte devint inévitable. Elle aurait pu aboutir à un compromis, à une entente pour un partage équitable du gâteau Côte d'Ivoire. Mais les colons -et souvent aussi les responsables administratifs- n'aimaient pas partager : la lutte, multiforme, était engagée. Elle devait se poursuivre.

CONCLUSION

GENERALE

Les Français avaient besoin d'un enseignement en Côte d'Ivoire, comme ils en avaient besoin dans tous les territoires de l'Afrique occidentale française. Ils l'ont conçu, organisé et surtout maintenu en dépit des efforts financiers qu'ils devaient consentir et des risques que l'entreprise leur faisait courir à long terme. Trente cinq ans après la première réorganisation locale de 1911, comment se présente le bilan de l'effort ?

Il faut d'abord constater qu'il n'est ni un échec cuisant, ni une réussite éclatante, que ce soit du côté des Français ou du côté des autochtones.

Les Français n'avaient pas l'intention de réaliser en Côte d'Ivoire une scolarisation à cent pour cent. S'ils se sont employés, jusqu'aux environs de 1924, à attirer le plus grand nombre possible de petits indigènes dans les écoles, c'était pour atteindre un double objectif. D'une part, obligés qu'ils étaient d'organiser l'administration et l'économie du territoire, ils devaient en former, et rapidement, les agents nécessaires. D'autre part, par le jeu de la sélection en amont, ils voulaient garantir la qualité des produits en aval.

Si, à partir de 1924, les responsables de la colonie renforcèrent la sélection, c'était parce que, justement, suffisamment d'agents avaient été formés pour qu'il ne fût plus nécessaire d'en

poursuivre la production au rythme initial. Puisque les structures de résorption professionnelle n'évoluaient pas en fonction du nombre des diplômés, la sélection dût être maintenue et constamment renforcée jusqu'en 1946. Les principes d'enseignement populaire et rural élaborés et appliqués dès 1931 ne doivent pas faire croire à un assouplissement de la sélection décidé au sommet. Cette sélection continuait d'exister dans toute sa rigueur. Et il devait s'y ajouter, dorénavant, une politique de remplissage des écoles indigènes. Par une dilution généralisée des programmes scolaires, les Français en arrivèrent à faire de la diversion en détournant les attentions vers les effectifs au détriment de la qualité. Cet exposé l'a déjà souligné : les résultats scolaires du système furent presque nuls.

En 1947, 3,79 % seulement des enfants en âge scolaire étaient effectivement inscrits dans les différentes écoles de la colonie. De là, une première certitude à laquelle a abouti ce travail : l'enseignement de la Côte d'Ivoire n'avait atteint qu'une infime minorité des jeunes.

Il n'est donc pas étonnant que si peu d'Ivoiriens aient accédé à l'enseignement supérieur : cinq seulement à l'issue d'un demi-siècle de présence scolaire dans le territoire ; seulement 200 jeunes (y compris des Voltaïques) sortis de l'école normale William-Ponty de 1930 à 1940. Si c'était un pari sur leur capacité à maintenir l'enseignement à un bas niveau afin qu'il ne débouche pas sur une remise en cause du système colonial, les Français

l'ont gagné : ce n'était pas un résultat négligeable.

Ceci nous conduit à un second aspect du bilan. C'est que les Français n'avaient pas, non plus, l'intention de faire des intellectuels. Ils ne devaient pas en faire. Et, en définitive, ils n'en ont pas fait, en toute conscience.

Si, en effet, l'on peut considérer les mesures réglementaires comme généralement nécessaires à l'entreprise école, cet exposé a permis de constater que les Français en faisaient un tout autre usage. L'organisation locale de 1911 avait favorisé la mise à flot du système scolaire de la colonie, de sorte qu'il rattrapât le retard accusé depuis 1903. La réglementation générale de 1918 avait, elle, relancé l'enseignement de l'A.O.F. durement touché par le premier conflit mondial. Là finissait le souci de l'utilité. En 1924, l'idée de base était de faire obstacle à la dangereuse tendance à l'instruction générale. Le discours subtil, qui présentait l'instruction comme une potion à servir avec prudence à des organismes prétendus faibles, masquait une crainte : celle de voir des indigènes illuminés prendre d'assaut la forteresse coloniale.

C'est le sens qu'il convient de donner, également, aux principes d'enseignement populaire et rural. S'ils voulaient continuer de tenir école aux colonies tout en évitant les retournements inattendus, les Français devaient imaginer une formule qui tînt compte des intérêts coloniaux dans le territoire et qui préservât, d'une façon plus agréable, l'image internationale de la France

colonialiste. L'enseignement populaire et rural permettait d'augmenter les effectifs scolaire -de façon tout à fait relative- et de maintenir une sélection renforcée depuis 1924 : ce fut une solution. Elle s'avèra particulièrement efficace puisque, comme l'a souligné cet exposé, peu d'Ivoiriens avaient pu accéder à des connaissances supérieures. Les Français venaient de gagner, là, encore, un pari.

Cette réussite était due à deux faits principaux.

D'abord, un fait naturel : la richesse forestière de la Côte d'Ivoire. Ce n'était pas un fait de hasard si, en 1918, Dakar avait choisi cette colonie pour abriter l'Ecole d'Agriculture et de sylviculture de l'Afrique Occidentale Française. Ce n'était pas, non plus, un choix fortuit lorsqu'en 1931, la Côte d'Ivoire fut retenue pour servir de terrain d'expérimentation des principes d'enseignement populaire et rural. Particulièrement favorisée par la nature, elle apparaissait, du point de vue des activités forestières et agricoles, comme la synthèse de tous les autres territoires de l'A.O.F. : au Sud, la forêt dense, formant une imposante figure triangulaire baptisée aujourd'hui le "V Baoulé", au Centre, la forêt claire, au Nord, la savane herbeuse. Avec le rattachement des trois quarts de la Haute-Volta, elle compléta cette richesse naturelle par une importante excroissance sahélienne.

La Côte d'Ivoire réalisait toutes les conditions naturelles pour le développement de l'"école faite pour et par les paysans". Et c'est le lieu de rappeler la seconde raison du succès de l'enseignement popualire et rural dans la colonie :

le choix fait par les responsables de privilégier une colonie forestière en matière d'enseignement rural. Ce choix fut à la fois judicieux et logique. Le résultat en fut excellent si l'on se réfère à l'idée que les autorités ne voulaient pas former des intellectuels.

Les Français, donc, ne voulaient pas instruire toute la jeunesse indigène. En cinquante ans de présence effective en Côte d'Ivoire, leur enseignement n'avait touché que moins de 4 % des jeunes. D'autre part, ils ne souhaitaient pas faire des intellectuels. C'était pour eux, aussi inutile que dangereux. En 1946, cinq Ivoiriens seulement avaient bénéficié de formation supérieure. Les Français avaient réussi un exploit dont le premier bénéficiaire était le régime colonial lui-même : c'était l'essentiel. Reste alors, à regarder du côté des Africains.

Le bilan de l'enseignement colonial apparaît finalement chez eux comme moins catastrophique que nous l'avions supposé avant ce modeste travail. Si les Français avaient réussi à limiter le taux de scolarisation et le niveau des connaissances générales, ils n'avaient pu, en revanche, éviter de se faire déborder dans un autre domaine, là où ils s'attendaient le moins à des initiatives dangereuses pour le régime : le domaine économique et social.

Avant d'approfondir cet aspect essentiel du bilan, nous devons préciser deux choses concernant cet exposé. La première

est un aveu d'impuissance. A aucun moment en effet, nous n'avons pu fournir des données chiffrées irréfutables quant au nombre des "évolués" qui sont passés à la terre. C'était pourtant capital et de nature à renforcer la teneur scientifique de nos conclusions. C'est notre plus grand regret. Deux mémoires, l'un de l'Université de Provence, l'autre de Dijon (1), auraient pu nous apporter de précieuses informations sur ces "évolués". Pour des raisons financières, nous n'avons pu nous rendre dans ces villes. Des enquêtes sur le terrain et des archives privées nous auraient sans doute permis de rassembler des éléments d'analyse non négligeables. Mais étudiant, il ne nous a été possible ni d'approfondir les unes, ni donc d'accéder aux autres. Il nous fallait du temps, des moyens financiers suffisants pour attendre longtemps sur le terrain, de la notoriété pour affronter certaines susceptibilités : toutes choses que nous n'avions pas.

Mais, et c'est là, la seconde précision que nous tenions à apporter, ce mouvement d'"évolués" vers la terre était un phénomène réel et propre à la Côte d'Ivoire. Peut-être, en plus de la richesse naturelle dont nous parlions plus haut, la Gold Coast a-t-elle eu une certaine influence en Côte d'Ivoire. Comme l'écrivait le président du Syndicat Agricole Africain d'alors, M. Joseph Anoma, la culture du cacao ne devait se généraliser en Côte d'Ivoire que grâce à certains administrateurs de cercle qui y plaçaient tout leur espoir, et "par quelques Ashantis et Fantis établis à Tiassalé,

1. BOCOLM (M.T.), *La naissance d'une élite nouvelle en Côte d'Ivoire - Premier quart du XXe siècle*, Mémoire de maîtrise, Aix-en-Provence, 1973, 2 volumes, 240 pages.

KEITA (Mory), *Les origines sociales des élites politiques dans la Côte d'Ivoire*, Mémoire D.E.S. Science politique, Dijon, 1966

Abengourou etc." ressortissants modèles d'une Gold Coast d'où venaient les cabosses distribuées pour créer des pépinières (2). Seules l'évaluation chiffrée de son ampleur et la détermination précise des origines sociales de ces "évolués" posent encore des problèmes : c'est la principale faiblesse de ce travail.

Il faut néanmoins souligner l'importance des conditions naturelles dans le mouvement. Si la Côte d'Ivoire était la colonie où les grandes plantations et l'exploitation du bois représentaient l'essentiel des activités économiques, c'était grâce à ces conditions naturelles particulièrement favorables. Si les "évolués" finirent par passer à la terre, c'était certes parce que leurs conditions socio-professionnelles avaient créé chez eux des nouveaux besoins auxquels ils cherchaient le moyen de satisfaire. Mais cette reconversion même ne se serait opérée si les intéressés n'avaient autour d'eux une nature particulièrement généreuse pour les activités agricoles et forestières à grande échelle. Par ailleurs, à supposer seulement que de mauvaises conditions naturelles n'aient pas réussi à les dissuader dans leur choix, leurs initiatives n'auraient sans doute pas abouti au succès phénoménal qu'ils ont connu.

Nous avons insisté sur le caractère imitatif du choix des "évolués". Gabriel Dadié par exemple, qui fut l'un des fondateurs du syndicat Agricole Africain, avait été commis des P.T. "jusqu'au jour où, en avril 1924, il donna sa démission des P.T. pour

2. Joseph ANOMA, "Comment nous sommes devenus planteurs à l'égal des Blancs", in France Outre-Mer, n° 301, décembre 1954, pp. 50-51, p. 50.

rejoindre, à Agboville, les deux frères Clara et leurs associés, d'anciens collègues européens devenus exploitants forestiers qui lui avaient proposé de venir avec eux" (3).

Les "évolués", qui aspiraient à plus de bien-être, passèrent à la terre, à une terre qui était d'abord la leur, qui enrichissait les Français : une terre dont les Français tiraient leur puissance économique et financière en chantant, en guise de diversion, les vertus civilisatrices de l'instruction scolaire.

Alors que les Français craignaient et combattaient - efficacement - les effets pernicioeux de l'enseignement, ils furent surpris en pleine forêt, pourrait-on dire, par un bataillon d'"évolués" armés de houes. S'ils les attendaient, ils les attendaient ailleurs, plutôt armés des plumes qu'ils leur avaient données que des houes dont ils les supposaient bien loin. Alors qu'ils les éloignaient de l'Hexagone, rationnaient leur dose de presse étrangère, les mettaient en garde contre le Contrat Social, etc., ils les virent leur disputer "quelques arpents" de forêt dense. Ce furent la surprise et la panique et, avec elles, ce fut l'erreur de n'avoir pas su suivre l'évolution des esprits et le cours de l'histoire. Les "évolués" indigènes, eux aussi, venaient de tirer profit de l'école française. Profit certes inattendu, mais c'était loin d'être négligeable.

Nous disons que les Français ont commis là, une erreur tactique. A aucun moment, les "évolués-plantateurs" n'avaient exprimé

3. Joseph ANOMA, "Le combat du Syndicat agricole africain", in Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, n°1, juillet 1977, p.19

l'intention de reprendre, des mains étrangères, la brousse de leurs ancêtres. Ils voulaient seulement en partager les ressources avec les Français. Le fait d'avoir accepté d'appartenir au même syndicat agricole qu'eux, le fait d'avoir accueilli, avec une réelle satisfaction, les recommandations -modérées- de la conférence de Brazzaville, d'avoir accueilli avec enthousiasme l'Union Française, toutes ces manifestations de bonne volonté faisaient d'eux des "évolués" prêts à partager et à collaborer. S'il pouvait survenir des frictions, ce ne devrait pas être avec les colons-leurs collègues- mais avec l'administration locale si, d'aventure, celle-ci faisait obstacle aux intérêts économiques de l'ensemble.

Les Français refusèrent la collaboration. Ils trichèrent dans le partage. Au sein du syndicat agricole mixte, les prestations étaient mal réparties entre partenaires supposés égaux en droits. Dans l'achat des produits, des intermédiaires malhonnêtes truquaient les instruments de mesure. Après la Conférence de Brazzaville, les Etats Généraux de la colonisation s'opposèrent résolument à l'application de recommandations qu'ils jugeaient trop hardies.

Les Français finirent par donner une raison de lutte aux "évolués". C'était là, leur erreur: parce qu'ils n'ont pas su faire évoluer leurs idées avec le cours de l'histoire.

Si des obstacles devaient être faits à ces "évolués", il eût été plus efficace de les faire au moment précis où ceux-ci

passaient à la terre, autrement dit, aux environs de 1924. Au cours de la période 1930-1946, leurs intérêts économiques étaient suffisamment importants pour qu'il ne fut plus possible de les en détourner. La lutte était inévitable. Elle fut pacifique, légaliste et de toute façon économique. Ni la création, en 1944, du Syndicat Agricole Africain, ni celle, en 1946, du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire et du Rassemblement Démocratique Africain, ni la fusion de ces deux derniers mouvements, n'étaient les signes d'une lutte de type révolutionnaire. Ce n'était qu'une intensification d'un conflit d'intérêts divergents, transposée sur le terrain politique.

L'année 1946 représente donc une charnière. Elle marqua le début d'un élargissement de cette lutte économique et sociale, et de son extension aux masses paysannes. A partir de cette date, les produits de l'enseignement ont continué de tenir le leadership du mouvement d'émancipation, mais ils n'étaient plus isolés.

D'où notre souhait que ce modeste travail trouve à être repris, continué et parfait par d'autres chercheurs.

A N N E X E S

-100-

ANNEXE N° 1

LISTE DES LIEUTENANTS-GOUVERNEURS ET GOUVERNEURS DE LA COTE
D'IVOIRE DE 1893 A 1947

=====

1893 - 1896	BINGER (L.G.).
1896	BERTIN (Eugène).
1896 - 1898	MOUTTET (Louis).
1902 - 1907	CLOZEL (Marie François Joseph).
1908 - 1916	ANGOULVANT (Gabriel).
1917 - 1918	ANTONETTI (Raphaël).
Juin 1919	BEURNIER (Maurice), administrateur de première classe, assurant l'intérim pendant l'absence du gouverneur ANTONETTI, qui reprend ses fonctions le 22 septembre 1919.
24 Janvier 1922	CHAPON (Pierre Amable), administrateur de première classe, par intérim pendant l'absence du gouverneur ANTONETTI, revenu le 28 septembre 1922.
2 avril 1924	BRUNOT (Richard), par intérim.
23 août 1924	REPIQUET (Jules), gouverneur de 1ère classe non installé.
6 déc. 1924	LAPALUD (Maurice Pierre), entre en fonctions le 2 juillet 1925.
20 mai 1927	BOURGINE (Maurice Léon), par intérim pendant l'absence de LAPALUD, qui revient en mars 1928.
29 nov. 1929	BREVIE (Joseph Jules), entre en fonctions le 25 août 1930.
28 oct. 1930	BOUTONNET (Jean Paul), par intérim.
30 oct. 1930	RESTE (Dieudonné François), entre en fonctions le 16 janvier 1931.

- 3 mars 1931 BOURGINE (Raoul Joseph), par intérim pendant l'absence du gouverneur RESTE, qui revient le 28 décembre 1932.
- 7 mai 1935 FLOTTE DE POUZOLS (Marie Alphonse), par intérim.
- 21 mai 1935 DEITTE (Adolphe), entre en fonctions le 28 juin 1935.
- 7 mars 1936 LAMY (Julien Georges), par intérim.
- 24 oct. 1936 MONDON (Gaston Charles Julien), entre en fonctions le 28 novembre 1936.
- 16 juil. 1938 BRESSOLLES (Louis), par intérim.
- 27 jan. 1939 CROCICCHIA (Horace Valentin), reprend l'intérim.
- 5 mars 1940 CROCICCHIA (Horace Valentin), titularisé dans les fonctions de gouverneur de troisième classe.
- 1er jan. 1941 DESCHAMPS (Hubert), entre en fonctions le 23 janvier 1941.
- 26 août 1943 LATRILLE (André).
- 14 août 1945 MAUDUIT (Henri Jean Marie de), par intérim.
- 20 février 1947 DURAND (Oswald), reprend l'intérim.
- 20 mai 1947 DURAND (Oswald), titularisé dans ses fonctions de gouverneur de 1ere classe.

ANNEXE N° 2

QUESTIONNAIRE ELABORE POUR NOS ENQUETES ORALES EN COTE D'IVOIRE

(Questionnaire sans réponse, ni directe ni écrite, notre séjour en Côte d'Ivoire s'étant déroulé dans une période électorale de grande envergure. Nous apprenions, aux dernières nouvelles, que nous recevons en ce moment même un abondant courrier : c'est déjà tard).

A - LE POINT DE DEPART.

1. Où et en quelle année avez-vous commencé vos études ?
2. De qui est venue la décision de vous envoyer à l'école française.
- Quelle était la profession de cette personne ?
3. Qu'est-ce qui a motivé votre envoi à l'école des Blancs ?
4. Pourquoi c'est vous, et non un autre enfant de la famille, qui êtes allé à l'école ?

B - L'ENSEIGNEMENT COLONIAL.

1. Comment étaient les bâtiments scolaires ?
2. Qui étaient vos maîtres ? - Des Blancs ? Des Noirs ?
- Comment les recrutait-on ?
3. Etaient-ils en nombre suffisant ? Sinon pourquoi ?
4. Comment vous enseignaient-ils ?
5. Que vous enseignaient-ils ?

C - VOTRE ITINERAIRE SCOLAIRE

1. D'où êtes-vous parti ?
2. Où devriez-vous arriver (en principe) ?
3. Où êtes-vous effectivement arrivé à l'époque coloniale ?
4. Dans quel établissement avez-vous achevé vos études à l'époque coloniale ?
5. Par quel diplôme se sont achevées vos études à l'époque coloniale ?
6. Avait-il la même valeur marchande que le même diplôme délivré en métropole (ou son équivalent) ?

D - ORGANISATION SCOLAIRE ET BILAN.

1. Comment était organisé l'enseignement :
 - Avant 1931 ?
 - Après 1931 et jusqu'en 1946 ?
2. A-t-il favorisé en Côte d'Ivoire l'émergence d'une élite intellectuelle numériquement importante ?
3. Quel était le degré de culture générale de cette élite ?
4. Quelles étaient, pour la majorité des évolués, leurs origines sociales ?
5. Je crois que l'enseignement dit populaire et rural, en faisant l'apologie de la terre, a conforté les évolués dans leur choix de s'adonner, en plus de leurs fonctions dans les rouages de l'administration et de l'économie, au travail de la terre. Et vous ?

E - APRES LES ETUDES.

1. Qu'êtes-vous devenu immédiatement après l'école ?
2. Quels étaient votre grade et votre salaire ?
3. Comment évoluaient-ils ?
4. Avez-vous joué un rôle politique quelconque avant l'accession à l'indépendance de la Côte d'Ivoire ?
 - Quand avez-vous commencé à jouer ce rôle ?
 - Quels étaient vos compagnons ?
 - Votre "tendance" politique avait-elle des adversaires ?

F - LE "PRODUIT" DE L'ENSEIGNEMENT COLONIAL.

La vie politique et économique de la Côte d'Ivoire indépendante offre au regard l'image d'un président de la République tout-puissant, fondateur du Syndicat Agricole Africain et du Rassemblement Démocratique Africain, père de la Nation, guide éclairé et meneur d'hommes.

Elle montre également la toute-puissance du P.D.C.I.-R.D.A., parti unique né dans le sillage du Syndicat Agricole Africain, tirant une grande partie de sa force de la reconnaissance des "militants de première heure".

Elle se caractérise enfin, au point de vue social, par un égard constant au monde paysan.

- Qu'est-ce qui, à votre avis, explique l'immense envergure de M. Houphouët-Boigny ?
- Qu'est-ce qui permet, à votre avis, au P.D.C.I.-R.D.A. d'exister seul dans un pays où il pourrait exister d'autres organisations politiques ?
- Qu'est-ce qu'un militant de "première heure" ?

- Je soutiens qu'au moment où l'Afrique commençait à revendiquer certains droits (du point de vue de l'économie et de la société, ensuite du point de vue de la politique), la Côte d'Ivoire n'a délégué contre les intérêts coloniaux qu'un bataillon restreint armé de plumes malhabiles et de houes : l'enseignement de la colonie, mal organisé, utilitaire et à programmes vidés de toute teneur scientifique, n'explique pas la vitalité de la classe dirigeante depuis 1946 jusqu'à nos jours. Cette classe politique n'a bénéficié, à mon sens, que d'une chose réellement sûre : la nature généreuse où tout pouvait pousser, et qui avait fait des évolués à la plume des combattants à la houe.

Quel est votre avis sur cette opinion ?

NOTES.

Le présent questionnaire n'est qu'une indication. Veuillez répondre aux questions librement, le plus objectivement possible.

Les questions sont regroupées par rubriques. Veuillez seulement porter en face de vos réponses les numéros ou les lettres correspondant aux questions.

N'oubliez pas, s'il vous plaît, de mentionner vos nom, prénoms, date et lieu de naissance, l'organisme où vous travaillez (ou où vous avez travaillé) et vos fonctions dans cet organisme.

ANNEXE N° 3

Entretien avec M. ROUAMBA Bénéôit, Instituteur à la retraite.
B.P. 222 à Ouagadougou (Haute-Volta).

Questions : - Qu'est-ce qui a motivé votre scolarisation ?
- De qui est venue la décision de vous envoyer à l'école ?
- Pourquoi c'est vous, et non un autre enfant de la famille qui êtes allé à l'école des Blancs ?

M. ROUAMBA Bénéôit : Mon entrée à l'école s'est effectuée normalement quand j'ai eu sept ans parce que mon père était fonctionnaire et que les agents de l'administration devaient obligatoirement envoyer leurs enfants à l'école et les y maintenir jusqu'à ce que l'école se débarrasse d'eux en leur trouvant un emploi correspondant à ce qu'ils ont pu assimiler.

Ce qui ne fut pas le cas de mon père qui a été admis à travailler dans un bureau uniquement parce qu'il était tirailleur sénégalais.

Questions : - Comment étaient les bâtiments scolaires ?
- Qui étaient vos maîtres (des Blancs ou des Noirs) ?
- Comment vous enseignaient-ils ?
- Que vous enseignaient-ils ?

M. ROUAMBA Bénéôit : Au moment où je fréquentais l'école de village de Kaya - d'octobre 1920 à juin 1923- le bâtiment scolaire construit par l'administration avait ses murs en terre avec un toit en terre battue soutenu par une charpente en bois. Je trouvais ce bâtiment assez grand, bien éclairé et bien aéré. Cette école de

deux classes entourée d'une véranda était tenue par un seul maître, un commis expéditionnaire de la colonie du Haut-Sénégal-Niger désigné pour enseigner comme moniteur d'enseignement et qui fut rendu à l'administration générale vers 1925 quand le cadre des moniteurs d'enseignement a été supprimé et le personnel affecté dans les bureaux.

M. Diadié Tounkara a été mon premier maître. Il se défendait bien et c'était sans peine qu'il obtenait l'admission à l'école régionale de Ouagadougou, chaque année, une demi-douzaine de ses élèves.

C'était, alors, l'ère de l'enseignement appelé "livresque", avec la lecture comme principale matière. Nous recevions le "PREMIER LIVRET DE L'ECOLIER NOIR" dès l'entrée au CP1, le DEUXIEME LIVRET DE L'ECOLIER NOIR" au CP2 et le MOUSSA ET GIGLA au CE1. Les autres disciplines étaient le langage (français parlé), la récitation, l'écriture, le calcul (arithmétique, système métrique avec matériel, géométrie), le chant, le dessin, le jardinage...

Notre maître était très bon, très pondéré, aimé et respecté par tout le monde y compris l'administrateur colon. Je l'ai revu pour la dernière fois en août 1935 pendant que je passais mes vacances à Ouagadougou, il était alors de passage pour Mopti, son village natal, et il partait pour sa retraite. Il était resté très pondéré.

Question : - Quel a été votre itinéraire scolaire et professionnel ?

M. ROUAMPA Bénéoit : J'ai commencé mes études à l'école de village de Kaya en octobre 1920. Admis au CE2 de l'école régionale de Ouagadougou en octobre 1923, -j'étais hébergé par un ami de mon père, qui percevait cinquante centimes par jour, bourse versée à toute personne, fonctionnaire ou chef de province à qui a été confié un élève reçu à l'école régionale.

Après avoir redoublé le CE2 où se rencontraient les élèves des écoles de village de Ouagadougou, Léo, Kaya et Fada, je suis arrivé au CM2 en octobre 1926. C'était la seule école tenue par un instituteur français, obligatoirement directeur d'école. Il était déchargé de cours et remplacé au CM2 par son épouse lorsque cette dernière était institutrice.

En juin 1927, j'ai obtenu le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires, ce qui m'a permis d'entrer à l'Ecole Primaire Supérieure de Ouagadougou en compagnie d'une quarantaine de jeunes titulaires du CEPE venus de toute la Haute-Volta, les plus âgés ayant été envoyés à l'école professionnelle pour sortir menuisiers ou ajusteurs après quatre ans d'études, et les élèves-maçons ayant déserté l'école avant la fin de leurs études.

Au mois de juin 1930, nous étions en troisième année. Les meilleurs élèves de notre classe furent présentés au concours d'entrée à l'Ecole Normale William-Ponty de Gorée au Sénégal. Les admis durent rester un an de plus à l'école primaire supérieure. C'était la première fois que les choses se passaient ainsi. Ils partirent pour Gorée en 1931 d'où, un an plus tard, certains passèrent à l'Ecole de Médecine de Dakar ou à l'Ecole Vétérinaire de Bamako pour sortir médecins ou vétérinaires auxiliaires après

quatre ans d'études. Les autres sont sortis instituteurs en juin 1933.

Revenons à octobre 1930 pour dire que trois de mes camarades furent envoyés après concours à l'Ecole des Supilles Mécaniciens de la Marine de Dakar. C'était la première promotion de marins voltaïques. Un seul devient mécanicien, les deux autres ont été licenciés de la Marine parce qu'ils avaient été atteints de ver de Guinée.

Quant à moi, je passai en quatrième année avec quatre autres rescapés sans savoir ce que l'on comptait faire de nous. Nous avons passé l'année scolaire 1930-1931 à suivre les cours dispensés aux élèves reçus pour l'école normale.

En octobre 1931, il fut décidé que nous devions former la première promotion des MONITEURS D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE en vue d'aller secourir les instituteurs qui devaient ouvrir des écoles expérimentales nouvellement créées. Nous étions logés et nourris à l'école primaire supérieure. Le matin, nous allions apprendre le travail manuel à l'école professionnelle : la menuiserie pendant quatre mois, la maçonnerie pendant deux mois et l'ajustage pendant deux mois. L'après-midi, nous nous rendions à l'école régionale où nous étions répartis dans les classes pour apprendre à enseigner aux côtés des instituteurs africains sous la surveillance d'un directeur français déchargé de cours.

En juin 1932, le Certificat d'Etudes Primaires Supérieures est venu couronner mes efforts après douze ans de scolarité. C'était mon plus grand diplôme colonial.

Etaient sortis de la même école, nantis des mêmes diplômes, de juin 1927 à juin 1932, des commis expéditionnaires et des

agents des PTT bien préparés à leurs tâches.

Les élèves licenciés de l'école primaire supérieure en cours de scolarité étaient admis à l'hôpital et à l'élevage pour devenir infirmiers de l'Assistance médicale indigène et infirmiers vétérinaires, ou bien ils allaient au commerce pour devenir boutiquiers ou commis-comptables.

Après deux mois de stage dans la ferme-école de Saria, j'ai été nommé moniteur d'enseignement pratique stagiaire et affecté à l'école régionale de Bobo-Dioulasso où j'ai enseigné de septembre 1932 à septembre 1935. Quatre instituteurs suivirent le stage de Saria avec nous en vue d'aller diriger des écoles rurales qui venaient d'être créées. Le seul survivant est M. Bessin YOFFU, Inspecteur de l'Enseignement Primaire à la retraite à Bobo-Dioulasso. Les trois autres sont décédés : Ouezzin COULIBALY et Mamadou OUEDRAOGO qui jouèrent des rôles politiques et Kogoda SIGUE, qui n'y avait pas réussi.

De Bobo-Dioulasso, j'ai été affecté à l'école rurale de Batié, puis à celles de Diébougou, Gaoua, Léo et en fin à l'école primaire de Ouagadougou-Centre (1935-1954).

Pour des raisons de santé, j'ai terminé ma carrière comme économiste dans des établissements secondaires ou comme comptable à l'Inspection Primaire, puis au Ministère de l'Éducation Nationale et enfin, à la direction du Premier Degré d'octobre 1954 à décembre 1968.

Question : Quels résultats attribuez-vous à l'enseignement colonial ?

M. ROUAMBA Benoît : En ce qui me concerne, j'ai surtout enseigné. Ceux de mes aînés qui jouèrent un rôle politique n'y ont pas réussi, sauf Ouezzin COULIBALY et Nazi BONI. Les autres ont été secondés,

puis remplacés par nos cadets, surtout par ceux qui passèrent par les Ecoles Primaires Supérieures de Bingerville, Bamako, et Niamey, par les écoles de Gorée, Sébitkotane, Katibougou, Dabou, et les Ecoles de Médecine de Dakar et Bamako. Mes cadets constituent donc la "classe politique authentique qui émergea" et qui se maintient.

Quant à moi, je ne me suis intéressé qu'à mon travail, car LA POLITIQUE ME DEGOUTE. Pourquoi ?

Mon père était interprète. Appelé à traduire des révélations compromettantes pour certains Français non fonctionnaires mais très influents, puis à procéder à des enquêtes, il fit des découvertes sensationnelles. Il se trouva alors mêlé à des affaires fort dangereuses. Il fut muté de Ouagadougou à Odienné en 1934 puis à Bobo-Dioulasso en 1935. J'ai dû quitter Bobo pour Batié affecté par télégramme deux jours après l'arrivée de mon père dans cette ville. Mon père mourut le 29 novembre 1937, victime de son excès de zèle, car comme on le dit, tout excès est nuisible. L'affaire fut enterrée, mais il restait un homme qui en savait trop. Cet homme, c'était moi. Car c'étais moi qui rédigeais les textes que mon père transmettait à l'autorité compétente à laquelle d'ailleurs il était très attaché. Je rédigeais aussi des lettres explicatives. On ne me laissait aucun répit après avoir récupéré malhonnêtement les archives que j'avais envoyées à Ouagadougou après les obsèques. Je servais à Diébougou et j'étais harcelé.

Au début de ma carrière (1933), M. Emile BRUN, Directeur de l'Ecole Régionale de Bobo-Dioulasso, m'a dit un jour : "M. Benoît, on ne lit rien sur votre figure. Vous aurez beaucoup d'ennuis avec les Français car les Français n'aiment pas les hommes impassibles".

En 1940, mon directeur d'école, un Voltaïque, a répondu au chef du Secteur scolaire qui se plaignait de mon attitude à son égard : "Vous autres Français, vous ouvrez les yeux à un aveugle et vous voulez l'empêcher de voir".

En 1962, le Ministre de l'Education Nationale m'a dit : "M. ROUAMBA, nous avons constaté que vous n'aimez pas les Français. Or nous avons toujours besoin des Français et pour longtemps encore."

En 1964, un autre Ministre de l'Education Nationale aurait dit à quelqu'un de son entourage : "M. ROUAMBA Benoît est un anti-Français indexé par la Mission d'Aide et de Coopération...".

Lorsque je prenais ma retraite après trente six ans de service, j'étais à mon dix-huitième poste d'affectation. La plupart de mes mutations avaient été obtenues par des Français chefs d'établissements ou de circonscriptions administratives.

LA POLITIQUE ME DEGOUTE. Aussi, je ne vais pas vous dire, ce que je pense de la politique coloniale française, pas même de celle qui concernait l'enseignement : j'en suis désolé.

Q. A votre avis, pourquoi a-t-on rattaché la Haute-Volta à la Côte d'Ivoire en 1933, et pourquoi et comment s'en est-elle démarquée en 1947 ?

M. R. B. : Tous les Voltaïques disent que c'était pour envoyer de la main-d'oeuvre endurante au chemin de fer Abidjan-Niger, et dans les plantations des Blancs de la Côte d'Ivoire et à l'office du Niger, au Mali actuel, que la Haute-Volta avait été supprimé en 1933 (L'Abidjan-Niger devait joindre le fleuve Niger à la ville de Ségou (Mali) et non à Niamey (Niger.)

Le Moro-Naba a lutté seul pendant des années pour obtenir la reconstitution de la Haute-Volta et pour recouvrer son prestige. Le concours des premiers élus, tous plus ou moins descendants de chefs coutumiers et traditionnels, a été très appréciable.

Mais de nombreux voltaïques continuent à aller travailler dans tous les secteurs à travers toute la Côte d'Ivoire malgré le prétendu mauvais traitement dont tout le monde se plaint.

Interview réalisée avec M. ROUAMBA Benoît,
Instituteur à la retraite à Ouagadougou,
B.P. 222 à Ouagadougou (Haute-Volta).

Le 6 octobre 1980.

ANNEXE N° 4

Entretien avec M. SOME NAON Charles, Directeur Général de l'Enseignement du Premier Degré et de l'Alphabétisation de la Haute-Volta.
B.P. 604 à Ouagadougou. (Haute-Volta).

QUESTION UNIQUE : Parlez-moi , s'il vous plaît, de votre vie.

- Votre vie scolaire
- Votre vie professionnelle
- Votre expérience de la vie tout court.

J'ai commencé mes études à l'école de Diébougou (Sous-Préfecture actuelle). J'ai été inscrit pour la première fois le 4 avril 1938.

Le vrai motif de ma "scolarisation" est peut-être la curiosité, curiosité aidée par un ensemble de faits familiaux qui firent naître en moi le désir d'évasion, presque d'aventure.

La décision de m'envoyer à l'école est de mon oncle, en accord avec ses frères. On peut donc dire que c'est le Conseil de famille (en l'absence de mon père, décédé, et de ma mère) qui a pris cette décision. C'est, en tant que chef de village chargé par l'administration d'envoyer un nombre déterminé d'enfants à l'école, que mon oncle a pris cette décision. Ce que je peux affirmer, c'est qu'il y avait dans la famille un grand désir de voir un de ses enfants dans cette école des Blancs, puisque quelques années avant, une tante y avait été envoyée et que, malheureusement, elle est décédée après deux ans de scolarité.

Pourquoi le choix s'est-il porté sur moi dans une famille qui comptait, à cette date, plus de vingt enfants en âge

scolaire? Il semble que ma situation d'orphelin de père soit la seule explication plausible en dehors du fait que, ce jour là, j'étais le seul enfant visible dans la cour familiale, les autres ayant disparu (nous étions tous au courant de l'envoi d'un enfant du village à l'école et de ce que cet enfant devait être de notre famille). Je signale en passant que ma mère était absente de la famille (elle était chez ses parents, à 40 km de là).

En conclusion, je peux dire que c'est un peu avec ma complicité que j'ai été envoyé à l'école. D'autre part mon grand oncle, chef de village et en même temps chef de terre, ne serait pas à être critiqué pour avoir sacrifié le fils d'un autre aux Blancs.

Toutes les écoles de la région (elles n'étaient d'ailleurs pas nombreuses) étaient identiques et comprenaient, en dehors des logements des maîtres :

- Un bâtiment pour les classes : bâtiment rectangulaire couvert de paille (qu'on renouvelait chaque année), avec deux larges vérandas autour. Les murs en briques de terre, avaient 40 cm d'épaisseur.

Les classes avaient de grandes fenêtres sans battants, (comme les portes d'ailleurs) et n'étaient donc jamais fermées. Le plan d'ensemble est celui qui existe actuellement en Haute-Volta.

- Des cases rondes couvertes de pailles pour les élèves (on restait à l'école pendant les neuf mois de l'année scolaire).

- Une cuisine avec magasin.

- Des greniers pour les provisions apportées par les habitants de tous les villages, et aussi les récoltes des champs entretenus par l'école.

Jusqu'à l'Ecole Primaire Supérieure (Bingerville), tous les maîtres qui m'ont enseigné étaient des Africains : moniteurs du cadre secondaire (comme mon premier maître, M. ROUAMBA Benoît, actuellement à la retraite), instituteurs du cadre commun secondaire ou instituteurs du cadre supérieur.

Comment enseignaient ces maîtres ? Je vous épargnerai de la vieille querelle des méthodes en vous disant simplement qu'ils enseignaient comme le leur avaient appris leurs maîtres à l'Ecole Normale de Gorée (et plus tard de Sébikotane).

Les méthodes dogmatiques et la discipline coercitive dominaient. Ce qu'on peut dire, c'est que si ces méthodes ne conduisaient plus à des têtes bien faites, elles fabriquaient en tout cas des têtes bien pleines. La vie s'est chargée de transformer beaucoup d'entre elles en têtes bien faites.

Le but de l'enseignement (il ne s'agissait en effet pas d'éducation) était de donner aux petits Africains scolarisés, en six ans, le maximum de connaissances pouvant faire d'eux des agents subalternes de l'administration coloniale. Ces connaissances couvraient tous les domaines. Les activités agricoles occupaient une place importante dans l'emploi du temps (la rentrée des classes se faisait en avril, mois où commencent les travaux champêtres dans cette région) ainsi que les activités artisanales. Toutes les écoles avaient leur jardin et leur champ qui étaient entretenus pendant les grandes vacances.

Les matières enseignées dans ces écoles sont à peu près les mêmes qu'on enseigne actuellement dans les écoles voltaïques

(sauf en ce qui concerne nos longues nationales).

L'organisation de l'enseignement était identique dans toutes les colonies de l'A.O.F. La Haute-Volta faisait partie de la Côte d'Ivoire et donc, son enseignement était aussi celui de la Côte d'Ivoire.

Au bas de l'échelle, il y avait les écoles rurales (2 ou 3 classes), puis les écoles régionales, enfin l'école primaire supérieure (en principe une par colonie). En Haute-Côte d'Ivoire il y avait, après les écoles régionales, les cours de sélection (deux : Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) où les meilleurs élèves des cours moyens des écoles régionales passaient un an pour se préparer au concours d'entrée à l'E.P.S.

Les écoles étaient regroupées par secteurs sous la responsabilité d'un chef de secteur (toujours un instituteur français) jouant quasiment le rôle d'inspecteur de l'enseignement).

Malgré ses nombreuses imperfections, le système scolaire colonial a donné à l'Afrique des hommes d'une valeur incontestable, lesquels ont, par leurs actions multiformes, permis notre accession à l'indépendance. De nombreux Voltaïques, malgré le morcellement de la colonie, ont bénéficié de cette formation.

Les leaders politiques actuels de la Haute-Volta sont des produits de cette école, à commencer par le Professeur KI-ZERBO lui-même. En dehors de KI-ZERBO, il faut citer ses devanciers ; Ouezzin COULIBALY, P. Zinda KABORE, OUEDRAOGO Guillaume, Nazi BONI, Maurice YAMEOGO, etc.

Une élite assez nombreuse alors que la scolarisation était très faible à cette époque (à peine 5 %). C'est cette élite qui a obtenu la reconstitution de la Haute-Volta (Par la loi n°47-1707 du 4 septembre 1947 abrogeant le décret du 5 septembre 1932) malgré l'opposition des députés ivoiriens à l'Assemblée Nationale française. Cette élite joue encore actuellement un grand rôle politique.

Pour en revenir à mon propre cas, j'ai été inscrit, comme je le disais plus haut, le 4 avril 1938 à l'école primaire rurale de Diébougou.

1938-1942 : école de Diébougou - CP1-CP2, CE1-CE2.

1942-1943 : école régionale de Gaoua (Chef-lieu actuel du département du Sud-Ouest) - CM1-Certificat d'Etudes Primaires.
- CM2-Concours d'entrée à l'EPS

de Bingerville (en Côte d'Ivoire),

1943-1946 : EPS Bingerville : Certificat d'Etudes Primaires Supérieures (CEPS); concours d'entrée à l'école normale.

1946-1949 : Ecole normale de Katibougou (Mali)-section enseignement-BE en 1948; 1ère partie du baccalauréat en 1949.

1949-1951 : Ecole normale William-Ponty de sébikotane (Sénégal) : classe de Sciences expérimentales.

Après deux années scolaires sans succès en 2e partie du baccalauréat, malgré un travail assidu et très bon, je dus abandonner les bancs pour la vie professionnelle. Je devais réussir à cette deuxième partie du baccalauréat (Sciences expérimentales) en juin 1952, comme candidat libre.

La plus importante école prévue à cette époque était l'Ecole Normale William-Ponty (diplôme d'instituteur ou de commis

expéditionnaire) et l'école de Médecine pour la santé. Ce n'est qu'à partir de 1947 que l'on a pensé au BE et au Baccalauréat. Dans la mesure où je me montrais assez bon élève, mon terminus était l'école normale avec le diplôme d'instituteurs.

Avec l'Ecole Coloniale, je suis arrivé au terme normalement fixé, à l'Ecole Normale William-Ponty de Sébikotane en 1951. Mais du fait que je n'ai pas réussi au 2e bac, je n'ai pas pu bénéficier de la formation professionnelle et j'ai été ainsi mis en classe comme instituteur-adjoint sans préparation.

La fin de mes études a coïncidé avec un changement dans l'enseignement en Afrique. Le BE et le Bac constituaient une innovation. Mes études se sont donc achevées sans diplôme précis en 1951.

Immédiatement après mes études, j'ai été engagé comme instituteur-adjoint. J'avais la possibilité, en 1951, de refuser cet engagement et de me "débrouiller" tout seul pour compléter mon bac et peut-être, de faire des études supérieures. Mais à cette époque je me sentais tellement redevable à tous ces paysans dont les efforts m'avaient permis de pousser si loin mes études (je suis d'une famille de paysans très modeste qui n'auraient jamais pu à eux seuls me soutenir financièrement) que j'ai décidé de m'engager dans l'enseignement pour payer ma dette. Je suis donc enseignant, et cela jusqu'à présent, par reconnaissance.

Engagé comme instituteur-adjoint stagiaire assimilé quant à la solde à un instituteur stagiaire du cadre commun secondaire pour compter du 8 janvier 1952, j'avais un salaire de 19 000 francs CFA environ. Après mon admission au 2e bac

(en juin 1952) j'ai été reclassé instituteur stagiaire assimilé quant à la solde à un instituteur du cadre commun supérieur avec un salaire de 30 000 frs CFA environ.

Les avancements après la titularisation se faisaient du temps colonial, au choix (avant deux ans) et à l'ancienneté (après deux ans). Le changement rapportait entre 5000 et 6000 francs par mois.

Durant toute ma scolarité (jusqu'à l'école normale), je ne voyais pas du tout ce que je pourrais faire comme métier. Aucun des fonctionnaires que je connaissais n'avait pu m'influencer et je pensais pouvoir retourner dans mon village quand les Blancs me libéreraient. C'est pourquoi j'ai dû me laisser guider par un autre sentiment au moment de mon entrée dans la fonction publique.

Ayant très tôt épousé les doctrines du R.D.A., je n'ai, et cela par nature, joué aucun rôle politique. En effet, pour moi, la politique ne peut pas être le culte de la personne quoique j'aie admiré des hommes comme Houphouët-Boigny et le regretté Ouezzin COULIBALY. Or la politique en Afrique a souvent été une affaire de personne. J'ai donc eu à critiquer les hommes politiques de toutes les tendances, ce qui dérouta tout le monde.

J'ai occupé un poste politique pendant un certain temps, comme directeur de cabinet ministériel, mais cela était dû plutôt à une certaine marque de confiance en l'homme tout court qu'au politique : c'était de 1965 à 1967.

Sur le rattachement de la Haute-Volta à la Côte d'Ivoire

il faut avoir lu le décret du 5 septembre 1932 (et le rapport de présentation) pour en connaître les raisons. Ce qu'on peut dire avec certitude, c'est que la Côte d'Ivoire, le Soudan français et le Niger qui se sont partagé cette Haute-Volta avaient besoin, à cette époque, de main-d'oeuvre pour certains travaux (chemin de fer, Office du Niger, etc.).

La Haute-Volta regorgeait de cette main-d'oeuvre. Une autre raison, c'est que l'organisation du royaume mossi était telle que l'administration coloniale avait des difficultés pour la soumettre de façon entière et définitive. Il fallait donc "diviser pour régner".

La reconstitution du territoire en 1947 a été réclamée par les Voltaïques divisés et dispersés par l'acte de 1932. Si toute la Haute-Volta de 1932 avait été rattachée à la Côte d'Ivoire, peut-être que sa reconstitution n'aurait pas été exigée avec tant d'ardeur.

Que pourrais-je dire en conclusion de tout ce que je viens de dire ?

Produit d'un système, on est tenté de défendre ce système. Mais l'enseignement est un phénomène qui évolue si vite qu'il faut savoir s'adapter. Pour juger l'école coloniale, il est indispensable de savoir qu'elle ne faisait pas de l'éducation mais de l'enseignement. Dans ce cas, l'école coloniale a réussi et a souvent atteint son objectif. Les méthodes utilisées étaient d'ailleurs peu différentes des méthodes utilisées dans la métropole.

L'absence d'éducation dans ce système et les buts visés par cette école expliquent notre acculturation. Le phénomène semble ramanent du fait de la présence des produits du système et cela gêne sérieusement toutes les tentatives de réforme du système éducatif actuel. Je souhaite que votre thèse éclaire mieux ces produits et les décide à se libérer.

Question unique adressée à M. SOME NAON
Charles, ancien de l'enseignement colonial,
Inspecteur de l'Enseignement du Premier
Degré, Directeur Général de l'Enseignement
du Premier Degré et de l'Alphabétisation
de la Haute-Volta.

B. P. 604 à Ouagadougou - Haute-Volta.

Réponse reçue le 5 octobre 1980.

ANNEXE N° 5

Entretien avec M. SIDIBE ALMAMY, Directeur de l'Enseignement du Premier Degré de la Haute-Volta.

1. Qu'est-ce qui a motivé votre scolarisation ?

- De qui est venue la décision de vous envoyer à l'école française ?
- Pourquoi c'est vous, et non un autre enfant de la famille, qui êtes allé à l'école ?

M. Sidibé ALMAMY : Il m'est difficile de répondre à cette question.

Peut-être trouverez-vous la réponse dans les faits suivants : mon père était un fonctionnaire, fonctionnaire illettré certes, mais fonctionnaire quand même; il était surveillant des Postes et Télécommunications, donc installateur et réparateur des lignes téléphoniques et ce, depuis 1916. Il a toujours cotoyé le Blanc et les Noirs lettrés et, à moins d'être borné, ne pouvait pas ne pas connaître la valeur de l'instruction. En tout cas, deux de mes grands frères ont été à l'école, ils n'ont pas poussé loin leurs études, le troisième a fait l'école coranique sans aller loin; moi aussi j'ai fait l'école coranique sans grand succès; est-ce pour toutes ces raisons qu'il m'aurait envoyé à l'école française ? Mon père est décédé quand j'avais treize ans (en 1945), aussi je n'ai pas pu lui poser la question quand, très tard, elle m'est venue à l'esprit.

De toute façon, la décision de m'envoyer à l'école était venue de mon père, à moins que ce soit d'un de ses collègues ou du receveur des PTT : il leur était très lié.

Je vous précise que je n'étais pas le premier enfant de la famille à aller à l'école française, j'étais le troisième.

2. Comment étaient les bâtiments scolaire ?

M. S.A. : Là mes souvenirs sont vagues. Mais je crois que les sous-bassements étaient en pierres jointes par du mortier de chaux, les murs, larges de quarante à soixante centimètres étaient crépis au mortier de chaux, et cela est certain, la toiture en paille. Les salles étaient assez spacieuse pour des effectifs qui étaient loin d'être pléthoriques (30 à 40) comme maintenant où l'on trouve des classes de 60, 70, 80 et même 100 élèves.

Deux portes et quatre fenêtres assuraient l'aération, les entrées et sorties. Les murs étaient blanchis, le sol battu et non cimenté.

Si je ne me trompe, ma première année scolaire a dû être une année de transition. En effet, auparavant, les vacances scolaires devaient avoir lieu après les récoltes, donc en janvier, ou février, la rentrée se faisait en mars ou en avril. Etant entré à l'école en mars ou en avril, j'ai dû n'avoir que trois mois et demi ou quatre mois de scolarité au CP1, car avec le changement de date de rentrée, les vacances ont dû commencer le 15 juillet 1942 pour la première fois.

Durant les premières années, j'ai reçu l'enseignement de maîtres africains. Même à ma dernière année (nov. 1946 à juillet 1947), pendant les deux premiers mois, j'ai eu affaire à des Africains. C'est à partir de décembre 1946 ou janvier 1947 qu'un directeur blanc a été nommé et nous a pris en charge.

3. Comment vous enseignait-on ?

M. S.A. : Très peu de souvenirs des méthodes d'enseignement. Je me souviens qu'un jour, le maître nous a conduits à notre domicile pour y étudier le chat (à 1,5 km de l'école) : cela veut-il dire qu'on y pratiquait la méthode concrète ? Je ne le pense pas. Ce qui est certain, c'est que beaucoup de leçons étaient recopiées sur les cahiers et il fallait les apprendre par coeur. Au début de chaque leçon, quelques élèves étaient appelés "au tableau" pour réciter la précédente. Celui qui n'y arrivait pas était copieusement fouetté. Comme fouet, les maîtres utilisaient selon leur tempérament, soit un nerf de boeuf, soit une lanière taillée dans un vieux pneu de camion ou même des verges, ramilles longues et flexibles qui épousaient la forme du corps et vous pénétraient profondément sans contusion. Un directeur d'école en faisait amener dix chaque matin et dix chaque après-midi.

La méthode contraignante avait la faveur des enseignants et les punitions corporelles étaient de rigueur. Paradoxalement, les parents appréciaient largement le maître qui maniait allègrement la fêrule.

4. Que vous enseignait-on ?

M. S.A. : Les matières d'enseignement (en français, grammaire, orthographe, conjugaison, rédaction, élocution, récitation, écriture.. en calcul : géométrie, arithmétique, problèmes pratiques; exercices d'observation ou sciences usuelles, histoire, géographie, chants etc.) n'ont pas changé par rapport à nos jours, sauf dans leurs contenus et leurs méthodes : progrès de la psychologie de l'enfant et évolution politique obligent. Cependant, même avant la fin de

ma scolarité primaire, avaient été supprimées les activités manuelles et agricoles : corderie, menuiserie, forge, tissage, culture de champs de maïs, d'arachide, de manioc, jardinage à grande échelle etc.

5. Quel a été votre itinéraire scolaire ?

M. S.A. : Il faut peut-être entendre par itinéraire scolaire le cursus scolaire, c'est-à-dire la partie du curriculum vitae relative aux études.

- Ecole primaire : 1941-1942 à 1947 : à la fin de cette période, j'ai passé le CEPE et le concours d'entrée dans les cours normaux d'instituteurs-adjoints.

Certains de mes collègues ont été admis sur concours dans les collèges, d'autres ont dû chercher du travail soit dans l'administration coloniale, soit dans des maisons de commerce. En ce qui me concerne, je suis entré au Cours Normal de Koudougou en novembre 1947 d'où je devais sortir en 1951 nanti du Brevet Élémentaire. Puis je suis entré à l'Ecole Normale Frédéric Assomption Katibougou (Mali, ex Soudan français) pour préparer la première partie du baccalauréat dont l'obtention m'a permis de m'inscrire à l'Ecole Normale William-Ponty de Sébikotane, établissement où j'ai obtenu la 2e partie du baccalauréat Sciences Expérimentales et fait ma formation professionnelle d'instituteur.

En 1956, je suis instituteur. En définitive, mon plus grand diplôme colonial a été le baccalauréat de l'enseignement secondaire, série Sciences Expérimentales. Du point de vue de la profession : Instituteur (1957-1959); professeur de C.E.G. (1959-1962); stage d'inspecteur primaire en France (1962-1963);

dès 1963, inspecteur adjoint avant que le gouvernement voltaïque ne reconnaisse, en 1975, à tous ceux qui détenaient ce titre, celui d'inspecteur de l'enseignement du Premier Degré à part entière.

6. L'enseignement colonial et la Haute-Côte d'Ivoire de 1933 à

1947 : -Qu'est-ce que cet enseignement a pu faire pour le pays ?

- A-t-il favorisé l'émergence d'une élite intellectuelle authentique ?

M. S.A. : Cet enseignement a permis la formation de quelques lettrés qui ont pu faire marcher la machine administrative coloniale. Parmi ceux-ci, il faut citer les médecins, les infirmiers, les maîtres d'école : leur action a été finalement profitable à notre pays à l'accession à l'indépendance. Quant à l'éducation politique, elle est trop fluide pour être évaluée.

N'importe comment, je ne connais personne qui ait entrepris et terminé ses études durant la période 1933-1947. Mais ils ne manquent pas : ce serait certainement le cas du ministre actuel de l'Education Nationale et de la Culture, M. Domba Konaté (nous avons enquêté à Ouagadougou quelques jours seulement avant le coup d'Etat militaire, donc, les rôles politiques ont dû changer depuis).

7. A votre avis, pourquoi a-t-on rattaché les 3/4 de la Haute-Volta à la Côte d'Ivoire de 1933 à 1947 et pourquoi s'en est-elle démarquée en 1947 ?

M. S.A. : Au moment de la partition de la Haute-Volta en 1933, j'étais trop jeune pour en connaître les raisons. Cependant, si

mes souvenirs sont exacts, le colonisateur aurait invoqué des raisons d'ordre économique : la Haute-Volta ne serait pas viable économiquement. En creusant plus profondément, on peut dire que le colonisateur avait plutôt besoin de main-d'oeuvre, principalement pour la construction du chemin de fer Abidjan-Niger et, accessoirement, pour la mise en valeur et l'exploitation de la Côte d'Ivoire. Or celle-ci ne disposait pas de suffisamment de main-d'oeuvre et ses ressortissants étaient peu résistants au travail de forçat nécessaire à l'exploitation coloniale.

C'est à la suite de la prise de conscience de certains ressortissants du territoire de la Haute-Volta et des activités qu'ils ont menées auprès des autorités coloniales que ce territoire a été reconstitué.

ANNEXE N° 6

CE QUE DOIT ETRE L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE OCCIDENTALE FRANCAISE.

Toutes les fois que j'ai eu l'occasion de m'entretenir de l'école avec des coloniaux ayant à associer l'indigène à leurs besognes quotidiennes, je me suis attiré presque infailliblement les réflexions suivantes : "Vous instruisez trop les noirs, ou plutôt vous les instruisez mal; vous leur enseignez des choses souvent inutiles, vous en faites des pédants, des orgueilleux, des déclassés dont la plupart du temps nous ne pouvons rien tirer. Orientez donc votre enseignement vers une voie pratique, apprenez aux indigènes à cultiver la terre, à planter des arbres, à soigner leurs animaux, à devenir dans leur pays des facteurs de production et à songer à envisager leurs devoirs avant de réclamer des droits".

Ces remarques de gens qui luttent sur tous les points de la colonie et travaillent à sa prospérité, m'ont amené à me demander souvent si l'enseignement, tel qu'actuellement il est organisé, répond à ces dernières considérations, lesquelles semblent justes et pleines de bon sens.

Je crois être obligé de conclure par la négative.

Toutes les écoles de la colonie sont copiées sur celles de la Métropole. On y enseigne les mêmes matières suivant le même programme. On y prépare au même certificat d'études, examen auquel on pose à peu près les mêmes questions qu'en France et, même dans les écoles dites régionales, l'enseignement professionnel n'est guère que théorique.

Que penserait-on d'un fermier beauceron qui, dans un coin du Sénégal, voudrait tenter, avec des instruments perfectionnés, la culture des blés à grand rendement ! on en rirait bien sûr et on n'aurait pas tort. Pourtant ! N'avons-nous pas, nous, instituteurs, agi un peu comme ce colon supposé ? Comme lui, ne sommes-nous pas venus de la généreuse France pour semer en terre inculte les belles fleurs de nos programmes scolaires : sciences, grammaire, histoire, justice, liberté, égalité, instruction civique ? Si, et pouvons-nous dire que nous avons obtenu de bons et pratiques résultats ?

L'avenir nous le dira, mais j'incline à penser que c'est en partie à l'adaptation imparfaite de nos méthodes métropolitaines au milieu que nous devons, d'une part, le malaise général dont semble déjà souffrir l'enseignement en Afrique Occidentale Française et peut-être, d'autre part, l'arrogance grandissante de la nouvelle génération. Jusqu'ici, en effet, qu'avons-nous appris à l'indigène en dehors du verbalisme grammatical et des idées abstraites ? Rien. En l'acceptant sur nos blancs jusqu'à seize ans et plus, - vingt-cinq et trente il y a quelques années - nous l'avons éloigné du travail et préparé au rôle d'électeur, nous lui avons appris à connaître ses droits sans trop insister sur ses devoirs, nous l'avons poussé à outrance vers les emplois sans aléas (planton, écrivains, employé) et nous avons de la sorte encore développé son orgueil, son goût inné de la paresse et du clinquant. Car c'est un fait que les adultes sortis de l'école sachant lire et écrire ne veulent plus tenir hiler ni aller au champ. Ecoutez ce commerçant : "Il y a trois ans, quand les indigènes sentirent de près la famine, de vieux Lébous, que je

connaissais depuis plus de vingt ans, vinrent me trouver pour gager d'anciens bijoux dont ils ne s'étaient probablement jamais séparés. Surpris, je leur demandai : "Pourquoi me confiez-vous ainsi vos dernières ressources avant d'être talonnés par un besoin urgent ?". Presque tous me répondirent : "Nous partons au champ et nous ne voulons pas laisser nos bijoux dans nos coffres. Nos enfants ne veulent plus nous accompagner dans la brousse, et nous craignons qu'en notre absence, ils défoncent nos malles et vendent nos dernières réserves pour faire bombance."

Est-ce à dire que nous devons être rendus responsables d'une semblable mentalité ? Certes non; mais c'est pour nous un signe, une indication que nous n'avons peut-être pas, dans l'établissement de nos méthodes et programmes d'instruction, tenu assez compte de l'état de nature de l'indigène, de ses aptitudes, de son degré de perfectibilité et surtout du but vers lequel l'avenir du pays nous crée l'impérieux devoir d'orienter son instinct et ses facultés.

Au fond, qu'est-il, ce naturel de l'Afrique Occidentale française, qu'il se dise Volof, Toucouleur, Sérère, Mandingue ou Soussou ? Encore un grand enfant, généralement doux et pas méchant, dissimulé pourtant, très insouciant, indolent, sans volonté, sans initiative, superstitieux et bien nanti d'orgueil. Qu'est sa vie matérielle ? Des plus primitives et serait des plus miséreuse sans le chaud climat qui les dispense du souci des vêtements, de l'habitat et souvent même de la nourriture. Sa vie intellectuelle, proche du néant, se réduit, en général, pour les plus lettrés, à quelques versets du Coran appris par coeur.

Sont-ce des études abstraites et théoriques qui conviennent à des peuplades aussi primitives ? Elles exaltent l'orgueil, font naître des goûts de luxe, des idées d'envie et éloignent de la terre et de l'atelier.

Pourtant, des lignes de chemin de fer ont développé le commerce et ouvert à la culture de grands espaces; l'indigène a des besoins qu'il ne connaissait pas il y a vingt ans. Ces besoins demandent à être satisfaits; l'idée d'un labeur plus intense a pris germe, mais le noir ne sait pas travailler. Il faut donc éveiller en lui l'esprit d'initiative, l'instinct de la production, de création, et c'est là qu'apparaît le vrai rôle de l'école, laquelle est, par définition, la maison où l'enfant apprend à se conduire dans sa famille et la société, l'atelier où naissent, se montrent et doivent se développer ses jeunes aptitudes.

Or, quelles aptitudes devons surtout désirer voir se développer chez l'indigène de l'Afrique Occidentale Française ? L'Afrique Occidentale Française n'a aucune industrie, c'est un pays essentiellement agricole et c'est vers l'agriculture que l'école de la Colonie doit porter tous ses efforts.

Le travail de la terre, méprisé de certaines races musulmanes, est le plus indispensable, le plus fécond et le plus moral; développons-le et nous ferons de la bonne colonisation, de la colonisation pratique, saine et productive.

Par Ernest VAILLANT.

In Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F.

n° 25, Juin 1916, pp. 355-358

ANNEXE N° 7

L'EFFORT DE LA FRANCE EN AFRIQUE OCCIDENTALE FRANCAISE : COMPARAISON DES SYSTEMES ANGLAIS ET FRANCAIS D'EDUCATION

En examinant l'effort d'une puissance étrangère en Afrique, il faut éloigner tout esprit critique et essayer de chercher ce qui peut être appliqué à nos propres pays plutôt que d'essayer d'apprendre à cette puissance étrangère comment elle pourrait réaliser son propre travail.

La France a confiance en l'esprit d'assimilation et elle croit que tous les humains sont fondamentalement égaux. Cependant, elle se rend compte des différences énormes de base de culture et de l'inutilité d'espérer qu'il est suffisant d'envoyer l'indigène à l'école quelques heures par jour pendant quelques années pour en faire un véritable Français. Par conséquent la France a organisé deux catégories d'écoles, un système européen et un système indigène. La barrière de couleur n'existe pas. Les indigènes peuvent fréquenter et fréquentent les écoles européennes et vice-versa. L'indigène ou le Français qui parle français et dont l'orientation est française fréquente les écoles européennes celui dont l'orientation est indigène fréquente les écoles indigènes. L'un se prépare à répondre aux exigences des besoins européens; l'autre, aux exigences des besoins indigènes, mais les deux races ont des droits égaux dans chaque organisation.

En ce qui concerne l'organisation scolaire, les principales différences entre les politiques Britannique et Française

sont les suivantes :

1°) La France considère ses écoles comme les avant-postes de la civilisation française, non pas comme faisant partie de la civilisation indigène, puisque même dans les écoles de village la France enseigne le français, tandis que dans les Colonies Britanniques, l'Anglais n'est pas enseigné dans ces mêmes écoles.

2°) La France considère l'éducation comme le principal devoir et sa plus grande responsabilité, alors que dans les Colonies Britanniques, on considère qu'il est bon pour les autorités de fournir l'éducation indigène. L'éducation, l'entretien, les vêtements sont gratuits pour l'enseignement de sélection dans les Colonies Françaises; l'Etat prend l'entière responsabilité des élèves qu'il a choisis, suivant leurs capacités. Dans les Colonies Britanniques, l'enseignement n'est pas gratuit et la sélection pour l'instruction supérieure dépend ainsi des moyens matériels et de la volonté d'une famille indigène plutôt que des capacités de l'élève.

L'éducation indigène se divise en trois catégories: l'éducation populaire ou de la masse, adaptée aux besoins de la population : école populaire, de village et régionale. L'enseignement se limite à la langue française, à l'agriculture, aux métiers, enseignement considéré nécessaire à l'amélioration du standard de vie. Deuxièmement, l'enseignement technique préparant à certains postes du milieu économique européen, dans ce but, la France a été plus généreuse que les autres puissances dans ces emprunts nécessaires au développement de l'éducation. Enfin, l'enseignement supérieur qui prépare aux postes d'instituteurs

et de docteurs civils ou du Gouvernement.

Le succès du système français et la confiance des indigènes dans leurs éducateurs français sont le résultat de l'enthousiasme du personnel. Payé beaucoup moins que le personnel enseignant des Dépendances Britanniques, tous sont dévoués, sont en contact direct avec l'indigène et travaillent avec lui, dans le but que dans un avenir nouveau les deux races se réuniront en une famille réellement française avec les variations de la culture française.

Par le Docteur W. Bryant MUMFORD, premier conférencier du Colonial Département de l'Université de Londres : Discours à l'Education Circle de la Royal Empire Society, le 9 janvier 1936.

ANCI-1691.

ANNEXE N° 8

A MONSIEUR LE MINISTRE DES COLONIES DE PASSAGE
EN COTE D'IVOIRE

Monsieur le Ministre,

Le peuple indigène de la Côte d'Ivoire, comptant plus de quatre millions d'âmes, soucieux de sa vie, de liberté et du règne de la justice de son Pays, vous adresse les doléances suivantes :

Vous ne serez certainement pas surpris d'entendre que les élections du 4 octobre 1936 ont eu sur nous de cruelles répercussions. N'ayant pas eu voix au chapitre, notre volonté n'a pu s'exprimer.

Comment a été pris le décret réglementant les élections au Conseil Supérieur de la Colonie de la Côte d'Ivoire ? Nous croyons savoir qu'il prévoyait purement et simplement la représentation des commerçants pour la protection de leur commerce.

Ce texte reste en vigueur depuis lors jusqu'à ce jour. Et il se fait maintenant que le représentant d'un petit groupe de 1839 petits citoyens a reçu le titre national de délégué de la Côte d'Ivoire au Conseil Supérieur de la France d'Outre-Mer.

Nous voulons savoir aujourd'hui si la délégation au Conseil Supérieur de la France d'Outre-Mer de la Côte d'Ivoire, représente seulement la Chambre de Commerce d'Abidjan . Ou bien

si elle représente toute la masse indigène. Est-ce légitime que 1839 petits citoyens étrangers au pays imposent leur volonté à un Pays qui compte quatre millions d'âmes ? La Côte d'Ivoire est un pays essentiellement agricole. Et les besoins de ses propres enfants diffèrent de beaucoup de ceux du commerce local. Nous sommes des producteurs, nous avons besoin d'un Représentant ou plutôt d'un Délégué pour la défense de nos intérêts et non pas de ceux exclusifs du commerce. Comme l'a si justement dit notre vaillant chef Boa Kouassi dans son discours, lors du passage à Abengourou de la Mission Parlementaire : "Le Pays a besoin de guides, de bons guides, mais il faut aussi reconnaître qu'il ne rendra vraiment que par l'effort de ses propres enfants". Oui, la Côte d'Ivoire ne peut avoir son représentant légitime que par le choix de son peuple.

Pour nous, nous ne pouvons reconnaître pour délégué de notre chère Côte d'Ivoire que celui que le peuple aura choisi lui-même, car il nous est impossible d'accepter de confier le gage de notre vie, l'économie, l'organisation de l'ordre social et administratif de notre pays à un homme qui n'a aucun sentiment pour le peuple indigène. Qu'ont fait pour les indigènes les Délégués au Conseil Supérieur de la France d'Outre-Mer qui se sont succédés en Côte d'Ivoire ? Rien, vous le savez aussi bien que nous.

Confiant dans le Gouvernement du Front populaire, nous demandons qu'un sort meilleur nous soit réservé, nous donnant droit de participer à la gestion de notre pays, de choisir librement notre représentant légitime qui sera alors véritablement chargé de la haute destinée de nos millions de compatriotes pour l'intérêt national de la grande Côte d'Ivoire et pour le renforcement de la plus grande France. En effet nos besoins sont de la civilisation

française, ils sont donc légitimes et dignes d'intérêt.

On nous a construit des écoles et des dispensaires.

Pour les écoles, nous n'avons nullement la prétention de faire de tous nos enfants des savants et des lettrés; mais il existe dans la masse des éléments doués dont le développement intellectuel serait souhaité : ce seront les vrais pionniers de la civilisation française en Afrique. D'un autre côté, il importerait de modifier un peu les programmes qui admettent pour les enfants la classe le matin et le soir, les travaux aux champs; travaux qui, neuf fois sur dix sont exécutés, avec l'outillage primitif de nos paysans alors qu'il semblerait utile de nous initier aux outils et machines du paysan français.

Les médecins de l'Assistance Médicale Indigène remplissent tous les jours des prodiges de dévouement, mais leur champ est trop étendu pour leur petit nombre et ils sont souvent obligés de laisser de côté certaines régions qui en souffrent. En Côte d'Ivoire il n'y a pas un seul hôpital indigène. Les médicaments manquent souvent dans les dispensaires ou les ambulances et l'activité du personnel médical ne peut les remplacer. Il nous faut des Médecins, des hôpitaux, des dispensaires, des médicaments... et ceux-ci surtout, tout de suite, car trop souvent le dévouement de nos médecins est annihilé par le manque de médicaments. La population indigène a confiance à la science du Docteur, qu'on lui donne l'occasion de l'approcher en augmentant le nombre et qu'on lui donne l'occasion d'y guérir en leur donnant ce qu'il faut pour exercer leur art.

Nous nous permettrons d'attirer votre attention sur le code de l'indigénat.

Le code de l'indigénat comme l'avait si bien dit M. Georges Nouelle, dans son programme aux élections au Conseil Supérieur de la France d'Outre-Mer, a besoin d'une réforme urgente. De même que cette réforme s'impose, la situation de nos chefs indigènes qui commandaient le pays avant l'arrivée des Français mérite aussi une étude toute particulière. Est-ce humain de voir très souvent des chefs indigènes grossièrement malmenés en public par des gardes cercle parce que c'est l'ordre du "Commandant", comme il l'appellent tout court ?

Nous avons aussi à nous plaindre de la chambre de commerce.

Dans toutes les colonies de l'A.O.F. et de l'A.E.F., il existe des chambres de commerce qui groupent au sein de son Conseil d'Administration des Blancs et des Noirs autochtones, pour la défense du commerce en général. Dans les autres colonies, la plupart de nos compatriotes arrivent facilement à occuper le fauteuil de vice-président. A la Côte d'Ivoire, il n'en est pas de même. Le Noir qu'il soit citoyen ou sujet français, malgré les conditions qu'il remplit en matières commerciales, ne peut être admis comme membre de la chambre de commerce d'Abidjan. Nous sommes parfois très surpris de la campagne de négrophobie que mènent les dirigeants de cet organe contre les indigènes, en particulier

contre les planteurs. La Chambre de commerce d'Abidjan a-t-elle la haute main sur la Côte d'Ivoire ?

Le grand problème d'inspection des produits vient à son tour de s'étaler à nos yeux.

Les contrôleurs des produits que recrute la Chambre de commerce sont un des grands maux du planteur indigène. Très souvent le recrutement se fait parmi les indigènes de la Mauritanie et du Soudan voir même du Niger, qui n'ont aucune connaissance des produits qu'ils inspectent, car ils ne font aucune étude avant d'entrer en fonction. Comment peut-on employer des gens chez qui rien ne pousse à inspecter des produits sans aucune instruction préalable. Il en serait de même si l'on envoyait des indigènes inspecter du blé en Europe. Nous ne demandons qu'à fournir des produits de première qualité sur les marchés de Métropole. Nous voulons des contrôleurs compétents dont le recrutement doit être fait par le chef du Service d'Agriculture qui a toutes les qualités à cet effet. Ils seront alors soumis à des années réglementaires de perfectionnement comme les moniteurs d'Agriculture.

Ce serait sauver une fois de plus les planteurs indigènes d'un de leurs grands maux dont ils sont victimes de la part de la chambre de commerce d'Abidjan, qui ne nourrit aucun sentiment bienveillant à notre égard, car souvent l'inspection des produits sert à satisfaire des rancunes personnelles ou à favoriser des raisons de commerce.

Ne serait-ce pas utile de créer en Côte d'Ivoire des

offices de produits, tels que le cacao, le café, comme il existe celui du blé en France? Les tromperies seront moins prodiges et nous aurons beaucoup profité, Monsieur le Ministre.

Quant aux Sociétés de Prévoyance Indigène, il en est tout autrement.

Nous avons toujours cru que les société de prévoyance indigène avaient été fondées pour encourager les planteurs indigènes. C'est là une conception fausse que nous nous sommes faite jusqu'alors. La nommer "société des commandants de cercle" vaudrait mieux encore. Nous allons vous en dire la cause.

Messieurs les Commandants de cercles emploient le crédit de la société de prévoyance indigène pour construire les routes, acheter des camions pour faire toutes sortes de transports, des camionnettes et des voitures pour faire des promenades et tournées inutiles. Quand ils reçoivent des crédits pour effectuer un travail quelconque, la moitié de la somme reste dans leurs grandes poches. Et si, au cours de manoeuvres, l'argent leur fait défaut, c'est à la caisse de cette dite société qu'ils ont recours urgemment. L'on regularise alors les papiers par des bons et des factures dont les membres indigènes de la commission, par un choix judicieux de Messieurs les Commandants de cercles, savent si bien compter, lire et écrire qu'ils signent tous d'une croix, marque d'une ignorance totale de la langue française. On s'étonne ensuite que la caisse de la Société de Prévoyance indigène soit toujours vide.

Ce sont là des faits vraiment inadmissibles, sans solliciter l'impossible, nous demandons qu'à l'avenir, le conseil

d'administration de cette dite société ait pour membre, des indigènes instruits élus par les indigènes, et capables de soutenir, d'analyser toutes questions d'ordre social. Ou bien sa dissolution, car il faut dire qu'elle ne nous a jamais profité. Il importe que l'on apporte dès à présent remède à la chose, afin que cette maladie de voler dont la société de prévoyance indigène en est le virus ne s'installe définitivement à l'état endémique.

Ce remède que nous demandons serait de transformer la société de prévoyance indigène en coopérative agricole indigène dirigée par les indigènes, sous le contrôle d'une commission administrative qualifiée à cet effet.

Monsieur le Ministre des Colonies, voilà l'état dans lequel se meurt la Côte d'Ivoire et maintenant que votre volonté soit faite.

Par délégation du Comité Indigène du
cercle de l'Indénié
Côte d'Ivoire.

Jean-Baptiste AMOIKON

Lambert THIEMELET

Gustave DIABIA

Jean-Baptiste Boa THIEMELET

Joseph KABLAN

Augustin YEBOUA

ANSOM. Rue Oudinot

Carton 568, dossier 21.

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

A . INSTRUMENTS DE TRAVAIL.

ANDRIEU (F.), Répertoire des actes législatifs, textes réglementaires et instructions applicables à la Côte d'Ivoire, mis à jour au 31 décembre 1930

- Bordeaux, Imprimerie Delmas, 1926, 758 pages.

CHARPY (Jacques), Répertoire des Archives du Gouvernement général, Rufisque, Imprimerie du Gouvernement général, 1955.

- Les deuxième et troisième tomes de ce répertoire datent de 1958, Rufisque, Imprimerie du Haut-Commissariat.

CONSEIL INTERNATIONAL DES ARCHIVES, Sources de l'histoire de l'Afrique au Sud du Sahara dans les Archives et les Bibliothèques françaises,

Interdocumentation Company, A.G. Zug, 1971.

- Ouvrage réalisé sous les auspices de l'Unesco.

GRANDIDIER (G.), Atlas des colonies françaises, protectorats et territoires sous mandat de la France.

Paris, Société d'Editions géographiques, maritimes et coloniales, 1934.

JANVIER (G.) et PERON (G.), Bibliographie de la Côte d'Ivoire, Abidjan, Université nationale de Côte d'Ivoire, 1978, 330 pages.

JOUCLA (E.) et MAUPOIL (B.), Bibliographie de l'Afrique Occidentale Française.

Paris, Société d'Editions géographiques, maritimes et coloniales, 1937, 704 pages.

SEGEALON (G.), Répertoire des textes applicables en A.O.F.

- Ouvrage mis à jour en janvier 1951.

SERVICE GEOGRAPHIQUE DE L'A.O.F., Atlas des cercles de la Côte d'Ivoire.

Paris, Editions Forest, 1926.

UNIVERSITE DE DAKAR, Etat des périodiques conservés à la bibliothèque de l'Université de Dakar.

- 1965, 124 pages.

UNIVERSITE FEDERALE DU CAMEROUN, Guide bibliographique du monde noir. Littérature-Ethnologie-Histoire.

Yaoundé, Ministère de l'Education, de la Culture et de la Formation Professionnelle, 1970, 2 volumes, 1175 pages.

~~~~~

B . SOURCES D'ARCHIVES.

I - Archives Nationales de la Côte d'Ivoire (ANCI).

1. Archives manuscrites ou dactylographiées.

Série A . Actes officiels : lois, décrets, arrêtés, décisions, Lettres diverses des lieutenants-gouverneurs et gouverneurs de la Côte d'Ivoire aux services et organismes officiels à l'intérieur et à l'extérieur de la colonie.

Série B . Correspondance générale : lieutenants-gouverneurs et gouverneurs de la Côte d'Ivoire à administrateurs de cercles ; lieutenants-gouverneurs et gouverneurs de la Côte d'Ivoire à gouverneur général A.O.F.

Série C . Personnel.

- Sous-série 1C1 : Dossiers individuels d'agents de l'administration (agents licenciés, démissionnaires, retraités, décédés).
- Sous-série 1C2 à 1C12 : Personnels administratifs indigènes.

Série D . Administration générale.

Série E . Affaires politiques.

- Sous-série 1E1 : Rapports politiques, correspondances, instructions, rapports politiques annuels, police, détention d'armes.
- Sous-série 2E3 : Politique indigène, chefferie traditionnelle.
- Sous-série 4E1 : Affaires musulmanes, renseignements sur l'Islam.

Série F : Police et prison

Série G : Instruction publique, Recherches et Beaux-Arts.

Cette série intéresse particulièrement ce travail. Nous ne l'avons dépouillée qu'à 80 % environ. Toutes sous-séries confondues, elle présente la composition suivante (l'année ou la période de la pièce étant suivie de la cote simplifiée utilisée dans notre exposé).

- Rapport de l'Inspecteur Henri Carbon au sujet de la démission présentée par Mme Bannes, Directrice de l'orphelinat de Ouagadougou (1933). ANCI-5281.

- Correspondance du lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire avec l'administrateur du cercle de l'Indénié au sujet de la délivrance de certificats de nationalité aux personnes demandant une autorisation d'enseigner (1937). ANCI-162.

- Correspondance au sujet du réserviste Georges Robichon, directeur d'école en Côte d'Ivoire en congé administratif à Tours (France) (1934). ANCI-302.

- Correspondance avec le Chef du Service de l'Enseignement, le Chef du Domaine et M. Anglade, planteur représentant de M. Arthur Verdier à propos de la construction de l'école normale rurale à Abobo-Baoulé (1936-1937). ANCI-1433.

- Circulaires et correspondances relatives à la création de bibliothèques dans les cercles de la colonie (1931-1934). ANCI-4074.

- Circulaire ministérielle sur l'enseignement pratique après l'école (1939). ANCI-6889.

- Ecoles normales : inspection, fonctionnement, admission, bourses cours d'adultes, entretien fils et neveux de chefs, cours de sélection.

Dossier incomplet. En fait, seule l'école régionale de Dimbokro y est vraiment concernée (1931-1936). ANCI-3746.

- Requête de M. André YACE, brigadier des douanes à Bassam, au sujet de l'exclusion de son fils Philippe, élève à l'EPS de Binger-ville. (1934). ANCI-1990.

- Correspondances relatives aux élèves du lycée Faidherbe de Saint Louis du Sénégal et de l'école normale William-Ponty (1936-1947). ANCI-1498.

- Ecoles du Gouvernement général : examens et concours. En fait, il y est surtout question de l'école régionale de Dimbokro (1929-1933). ANCI-3747.

- Copies de télégrammes et lettres : arrivée et départ Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire (1933-1935). ANCI-4991.

- Rapports statistiques annuels du Service de l'Enseignement de la Côte d'Ivoire (1938-1939). ANCI-48.

- Lettres du gouverneur général au lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet de la création de l'école normale de Dabou (1936). ANCI-51.

- Fiches de renseignements sur les élèves fils ou neveux de chefs

de cantons des circonscriptions de la Côte d'Ivoire (1930). ANCI-3502.

- Rapport d'inspection des écoles régionales et rurales des cercles d'Agboville, Abengourou, Bondoukou et Séguéla (1939). ANCI-5611.

- Voyage de M. Charton, inspecteur général de l'Enseignement (1929) C dossier a reçu, de la part du bureau versant, la cote de III-A-17. ANCI-1615.

- Circulaires, arrêtés et instructions du gouverneur général et du lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet de l'enseignement professionnel (1938). ANCI-1619

- Rapport sur l'enseignement professionnel (1931). ANCI-6494.

Dossier très épais et très riche. Il renferme entre autres les documents suivants :

1° - Circulaire du gouverneur général sur le fonctionnement des écoles de la Côte d'Ivoire, y compris celles de la Haute-Côte d'Ivoire (1937).

2° - Dossiers d'admission à l'orphélinat de Ouagadougou (il n'y en a en fait que trois).

Documents relatifs à la fermeture de l'école protestante d'Abidjan (1935).

3° - Rapport d'inspection des écoles de la Haute-Côte d'Ivoire (1934).

Nous avons pu rencontrer, à Ouagadougou, un ancien instituteur



dent la classe fut inspectée au cours de la tournée de M. Raquain, Inspecteur des écoles de la Côte d'Ivoire : il s'agit de M. Rouamba Benoît, qui fut alors sévèrement jugé par l'inspecteur.

- Rapport d'inspection des écoles de la Côte d'Ivoire (1935).

ANCI-6491.

Dossier également très riche. Il renferme principalement :

1° - Rapport de la tournée d'inspection effectuée en Côte d'Ivoire par l'Inspecteur Général Aristide Prat (1926).

2° - Documents relatifs à un incident survenu entre les élèves boursiers Aka Georges et Angama et un maître européen, M. Mathurin (1920).

3° - Décision du lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire, relative à l'organisation de l'enseignement de la colonie (1930).

4° - Décisions et arrêtés du lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet du fonctionnement des écoles de la colonie (1926).

5° - Rapports d'inspection des écoles. Tournée de l'inspecteur général Charton (1936).

- Rapport général sur la rentrée scolaire 1932.

Rapports divers et correspondances sur le fonctionnement de l'enseignement en Côte d'Ivoire.

Admission et entretien d'élèves d'écoles publiques (1933). ANCI-6490.

- Résultats d'examens. Comptes rendus de sessions du Conseil Supérieur de l'Enseignement (1930). ANCI-6462.

- Correspondances échangées entre le chef du Service de l'Enseignement et le lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire sur les affaires scolaires de la colonie (1933-1949). ANCI-1658.

- Documents relatifs à la construction des groupes scolaires de Man, Daloa et Grand-Lahou (1927-1929). ANCI-5618.

En fait, il y est plus question de bâtiments scolaires que d'autre chose .

- Correspondances échangées entre le chef de Service de l'Enseignement et le lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet de la réorganisation de l'enseignement (1935). ANCI-5619.

- Arrêtés, décisions et circulaires au sujet du personnel enseignant (1936). ANCI-5598.

Très intéressant sur le rôle des instituteurs européens après la mise en application des principes d'enseignement populaire et rural.

- Suppression des cours normaux dans les colonies de l'AOF. Délimitation des secteurs scolaires de la colonie (1935-1943). ANCI-5609.

- Arrêté de réorganisation des examens du CEPE.

Documents sur les mutuelles scolaires (dont surtout celle d'Alépé) (1927). ANCI-5610.

Ce dossier illustre le désordre auquel nous faisons allusion en introduction de cet exposé. Les documents se rapportant aux mutuelles scolaires se retrouvent partie sous la cote 5610, partie sous la cote 6494, pour la même année.

- Documents relatifs à l'enseignement catholique en Côte d'Ivoire (1942-1946). ANCI-574.

Série H . Santé et assistance.

En fait, la plupart des documents relatifs à l'inspection médicale des écoles (qui nous intéressent) sont classés dans la série G, sous la cote simplifiée de 1658.

Série I ou J . Postes et Télécommunications.

Série K . Travaux Publics.

Série L . Marine et Navigation.

Série M . Justice.

Série N . Affaires militaires.

Série O . Domaine et Enregistrement.

Série P . Douanes.

Série Q . Affaires économiques.

Série R . Agriculture et élevage.

Série S . Travail et main-d'oeuvre.

Série T . Affaires financières.

Série U . Divers.

Série Z . Fonds privés.

2 . Archives microfilmées (Abidjan, Immeuble La Pyramide, 2e étage).

Les séries microfilmées ne vont pas au-delà de 1919. mais elles nous ont permis (avec les microfilms privés de M. Guy CANGAH, nos recherches de Dakar et de Paris) de couvrir convenablement notre période. On a pu remarquer, en effet, que les archi-

ves manuscrites ou dactylographiées de la Côte d'Ivoire concernent surtout la période 1926-1943.

- Série B . Correspondance générale

- Sous-série 3B : Correspondance départ du Gouvernement général à toutes personnes autres que le Ministre.

- Sous-série 4B : Correspondance départ du commandant de Gorée, du commandant supérieur du 2e arrondissement, du lieutenant-gouverneur de l'intérieur à Dakar.

- Série D . Affaires militaires.

- Série E . Conseils et Assemblées.

- Sous-série 10E : Conseil d'Administration de la Côte d'Ivoire (1904-1919).

- Série F . Affaires étrangères.

- Sous-série 5F : Gold Coast.

- Sous-série 7F : Libéria.

- Sous-série 9F : Grande-Bretagne.

- Sous-série 10F : Généralités.

- Série G . Politique et administration générale.

- Sous-série 1G : Etudes générales : missions, monographies et notices

- Sous-série 3G : Institutions municipales.

- Sous-série 5G : Affaires politiques, administratives et musulmanes - Côte d'Ivoire - 1838-1919.

- Sous-série 17G : Affaires politiques AOF

- Sous-série 18G : Affaires administratives AOF.

- Sous-série 20G : Elections
- Sous-série 21G : Police et Sûreté.
- Sous-série 22G : Statistiques.
- Sous-série 23G : Etat civil

Cette série G. est une reproduction de la série G (Politique et administration générale) existant aux Archives de la République du Sénégal. Elle est très riche. Mais nous ne l'avons dépouillée que très partiellement.

Série H . Santé.

- Sous-séries H1 à H26 : Organisation et fonctionnement du Service de la santé.
- Sous-séries H27 à H57 : Epidémies.

Série J : Enseignement.

Elle nous a été très utile. Mais encore une fois, elle est une reproduction de la série J des Archives du Sénégal (Enseignement 1802-1920).

Série K : Esclavage

Série L : Domaine

Série M : Tribunaux judiciaires.

Série O : Transports et Transmissions.

Série P : Travaux Publics.

Série Q : Affaires économiques.

~~Série R~~ : Affaires agricoles.

Série S : Douanes et Impôts.

Série T : Finances

Très riches et d'une excellente organisation, elles auraient pu, à elles seules, nous fournir toute la documentation nécessaire à ce travail. Avec de faibles moyens, nous avons dû nous y contenter d'un dépouillement très sélectif.

Série G : Politique et Administration générale.

- Sous-série 5G : Affaires politiques, administratives et musulmanes - Côte d'Ivoire.
- Sous-série 17G : Affaires politiques AOF - 1838-1920.
- Sous-série 18G : Affaires administratives AOF - 1893-1920
- Sous-série 19G : Affaires musulmanes AOF - 1900-1920.

Série 17G (Affaires politiques) établie en 1975 par Jean-Bernard LACROIX.

Série J : Enseignement 1802-1920.

- Sous-série J1 : Ecole chrétienne (1831-1850).
- Sous-séries J2 à J48 : Statistiques scolaires (1903-1920).
- Sous-séries J49 à J61 : Ecole normale (1903-1920)
- Sous-séries J62 à J80 : Enseignement technique et professionnel (1903-1920).
- Sous-séries J81 à J82 : Enseignement secondaire (1907-1920).
- Sous-séries J83 à J84 : Enseignement privé et confessionnel (1903-1911).
- Sous-séries J85 à J94 : Enseignement musulman.
- Sous-séries J95 à J104 : Bibliothèques, Archives, Musée (1802-1919).

Série O . Enseignement - Affaires politiques

- Sous-séries 01 à 029 : Enseignement (après 1920).

III - Archives Nationales Françaises (A.N.F.).

Nous y avons spécialement consulté, dans la série G (ancien Fonds A.O.F.), la sous-série 2G microfilmée sous la référence 200Mi. L'établissement des correspondances entre les anciennes et les nouvelles cotes a été nécessaire pour nos recherches.

Pour les principaux dossiers dépouillés :

2G11 . AOF - Rapport d'ensemble (dont enseignement).

- 2G11/3 à 2G11/8 = 200Mi 1659.

- 2G11/14 à 2G11/18 = 200Mi 1661.

- 2G11/18 à 2G11/33 = 200Mi 1662.

2G12 . Côte d'Ivoire - Rapport d'ensemble annuel - Enseignement.

- 2G12/ 7 à 2G12/12 = 200Mi 1664

- 2G12/13 à 2G12/20 = 200Mi 1665.

2G17 = 200Mi 1685 . Côte d'Ivoire : Rapport d'ensemble annuel - Enseignement.

2G24 = 200Mi 1704 . A.O.F. : Note de l'inspecteur général de l'Enseignement faisant suite à la circulaire n°152 du 8 mai 1924 sur la réorganisation de l'enseignement en A.O.F.

2G24 = 200Mi 1705 . Côte d'Ivoire : Rapport d'ensemble annuel - Enseignement.

Très riche et très critique, elle nous a beaucoup servi. Elle comporte une carte de la couverture scolaire de la Côte

d'Ivoire en 1924, que nous reproduisons dans ce travail.

2G27 = 200Mi 1714 . A.O.F. - Rapport d'enseignement annuel -  
Enseignement.

. Côte d'Ivoire - Rapport d'ensemble - Enseigne-  
ment.

2G29 = 200Mi 1722 . A.O.F. - Rapport d'ensemble - Enseignement.

2G30 = 200Mi 1735 . A.O.F. - Réflexion de L. Cauvy sur l'école de  
Médecine de Dakar.

2G31 = 200Mi 1747 : A.O.F. - Rapport annuel sur l'enseignement.

2G32 = 200Mi 1747 . A.O.F. - Rapport annuel (1931-1932) sur l'école  
de Médecine de Dakar.

2G33 = 200Mi 1751 . A.O.F. - Rapport statistique d'ensemble sur  
l'enseignement (1932- 1933).

2G34 = 200Mi 1758 . A.O.F. - Rapport annuel sur l'Ecole de Médecine  
de Dakar.

2G37 = 200Mi 1783 . A.O.F. - Rapport annuel sur l'organisation de  
l'enseignement technique et artisanal.

#### IV - Archives Nationales Section d'Outre-Mer (ANSOM).

Trois fonds nous y ont intéressé.

1 . Fonds GUERNUT (pour ce qui concerne l'enseignement en A.O.F.).



Carton 52 - Sous -dossier XXIII(51) . A.O.F. Service de l'Enseignement : Rapport d'ensemble pour les années 1933 à 1936.

- Sous-dossier B18 . A.O.F. - Rapport d'ensemble 1928-1936

- Sous-dossier B25 . Côte d'Ivoire - Rapport sur la situation économique (1934-1936).

## 2. Agence de la France d'Outre-Mer (FOM)

Très riche, ce fonds nous a intéressé à cause des cartons 385 et 859, qui renferment des documents sur l'enseignement.

Carton 385 . Dossier 76 bis/1 . A.O.F.-Enseignement : Généralités avant 1945.

. Dossier 76 bis/3 . Rapport statistique sur l'enseignement (1940-1944).

. Dossier II, Sous-dossier 2b : Rapport sur l'enseignement - Organisation générale avant 1945.

. Dossier 76 bis/6 . Rapport sur l'enseignement primaire élémentaire avant 1945 : écoles de village, écoles régionales, cours d'adultes.

. Dossier 76 bis/7 . Enseignement secondaire.

. Dossier 76 bis/8 . Enseignement technique, enseignement pratique, enseignement professionnel : généralités avant 1949.

. Dossier 76 bis/9 . Enseignement agricole : généralités avant 1945.

. Dossier 76 bis/10 . Enseignement privé.

. Dossier 76 bis/11 . Ecole de Médecine de Dakar

Carton 859 - Dossier 2331 . A.O.F. - Enseignement : Circulaires

3 - Papiers DESCHAMPS.

Carton I - Dossier 14 : Séjour en Côte d'Ivoire (1 juin 1941-28 janvier 1943)

- Sous-dossier B : Notes manuscrites : "Contribution à l'oeuvre française".

: Lettre de remerciement de la Supérieure des religieuses de Notre-Dame des Apôtres, 4 décembre 1941 (manuscrite)

: Note sur l'administration indigène.

: Note sur "le bon Ivoirien moyen", s.d. (1942 ?).

- Sous-dossier F : Feuille journalière de la Côte d'Ivoire française du 17 novembre 1942 au 31 janvier 1943.

: Lettre au gouverneur général au sujet de l'opinion publique ivoirienne, 9 décembre 1942.

Carton II - Dossier 15 : Commission coloniale du Parti Socialiste (1936-1937).

: Programme de réformes immédiates applicables aux colonies du groupe AOF (par Landran).

: Note sur "le socialisme et le fait colonial (par Landran).

: Rapport sur la situation économique, politique et administrative en AOF (Rapport Bouscayrol).

Carton VIII - Dossier 62 : "La France en Afrique Noire et à Madagascar de 1920 à 1945", conférence prononcée à Yale, le 18 mars 1968. (Le même texte en dactylographié et en manuscrit).

C . SOURCES IMPRIMEES, PUBLICATIONS OFFICIELLES ET ENCYCLOPEDIES.

Nous ne mentionnons que les ouvrages ayant fait l'objet d'une attention particulièrement soutenue de notre part.

Antologie des discours d'Houphouët-Boigny - 1946-1978.

Abidjan, CEDA, 1978.

Tome premier : 566 pages.

Tome deuxième : 575 pages.

A.O.F. Budget général 1920-1958.

Gorée, Imprimerie du Gouvernement général.

Compte définitif 1935-1957.

Gorée puis Rufisque, Imprimerie du Gouvernement Général.

Côte d'Ivoire - Budget local.

Bingerville, Imprimerie du Gouvernement, 1929.

Côte d'Ivoire - Compte définitif : Recettes et dépenses du Budget local, 1911-1947

Imprimerie du Gouvernement.

Côte d'Ivoire - Projet de budget local 1935.

Abidjan, Imprimerie du Gouvernement, 1935.

Côte d'Ivoire - Projet de budget local 1940.

Abidjan, Imprimerie du Gouvernement, 1940.

Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F.

Gorée, Imprimerie de Gouvernement général (1913-1934).

En principe mensuel. Mais périodicité irrégulière.

Devient trimestriel dès 1922.

- Devenu L'Education africaine (1934-1959).

Exposition Universelle de 1900.

Publications de la commission chargée de la participation du ministère des Colonies.

Paris, A. Challamel, 1900, 356 pages.

Exposition coloniale de 1922 (Publications de l')

Montauban, Imprimerie coopérative Barrier & Cie, 1922,

30 pages.

Exposition coloniale de 1931 (Publication de l')

Paris, Editions Didier, 1932, 312 pages.

Journal officiel de l'Afrique Occidentale Française.

1896-1959 . Hebdomadaire,

Rufisque, Imprimerie du Gouvernement général.

Journal Officiel de la Côte d'Ivoire.

1895-1959 . Bimensuel.

Singerville, Imprimerie du Gouvernement.

NOUVELLES EDITIONS AFRICAINES, Encyclopédie générale de la Côte d'Ivoire.

Paris, Editions France-Impressions, 1978, 1191 pages.

Tome premier : Le milieu et l'histoire.

Tome deuxième : L'Etat et l'économie.

Tome troisième : La vie de la Nation.

Rapport n°11548 sur les incidents survenus en Côte d'Ivoire.

"Rapport DAMAS"

Abidjan, PDCI-RDA, 1965.

Tome premier : 418 pages.

Tome deuxième : 419 pages.

Tome troisième : 303 pages.

D. BIBLIOGRAPHIE

1 - Ouvrages généraux.

AHMÓN (Léo), Introduction à l'étude des partis politiques de l'Afrique française.

Paris, Librairie générale de Droit et de Jurisprudence, 1959.

AMIN (Samir), L'Afrique de l'Ouest bloquée. L'économie politique de la colonisation - 1880-1970.

Paris, Editions de Minuit, 1971, 322 pages.

AMON D'ABY (J.F.), La Côte d'Ivoire dans la cité africaine.

Paris, Larose, 1951, 206 pages.

ANGOULVANT (G.), La pacification de la Côte d'Ivoire. Méthode et résultats.

Paris, Larose, 1916, 395 pages.

ATGER (Paul), La France en Côte d'Ivoire de 1848 à 1893. Cinquante ans d'hésitations politiques et commerciales.

Université de Dakar, Publications de la section d'Histoire et Sciences Humaines, n°2, 1962, 204 pages.

BABA KAKE (Ibrahima), La diaspora noire.

Tournai-Paris-Abidjan-Dakar, ABC-NEA, 1976, Collection "Mémoire de l'Afrique", 45 pages.

BALIMA (S.A.), Génèse de la Haute-Volta.

Ouagadougou, Imprimerie Nationale, 1969, 253 pages.

BALOGUN (O.), AGUESSY (H.), DIAGNE (P.), Introduction à la culture africaine.

Paris, UGE-Unesco, 1977, 315 pages.

BRUNSCHWIG (Henri), Le partage de l'Afrique Noire.

Paris, Flammarion, 1971, 186 pages.

CANGAH (G.) et EKANZA (S.P.), La Côte d'Ivoire par les textes.

Abidjan, NEA, 1978, 237 pages.

CANN (L.H.) et DUIGNAN (P.), Colonialism in Africa -1870-1960.

London, Cambridge University Press.

Tome II - The History and Politics of Colonialism - 1914-1960, 1970, 563 pages.

CHAFFARD (G.), Les carnets secrets de la décolonisation  
Paris, Calman-Lévi, 1965, Vol.1, 346 pages.

CLOZEL (F.J.), Dix ans à la Côte d'Ivoire.  
Paris, A. Challamel, 1906, 348 pages.

CORNEVIN (Marianne), Histoire de l'Afrique contemporaine.  
Paris, Petite Bibliothèque Payot, nouvelle édition  
entièrement refondue, 1978, 447 pages.

CORNEVIN (Robert), L'Afrique Noire de 1919 à nos jours.  
Paris, PUF, collection "Sup", 1973, 251 pages.

COQUERY-VIDROVITCH (C.) et MONIOT (H.), l'Afrique Noire de 1800  
à nos jours.  
Paris, PUF, collection "Nouvelle Clio", 1974, 462  
pages.

COSNIER (Henri), L'Ouest africain français. Ses ressources agri-  
coles, son organisation économique.  
Paris, Larose, 1921, 253 pages.

DESCHAMPS (Hubert), Méthodes et doctrine coloniales de la France.  
Paris, A. Colin, 1953, 222 pages.

(Sous la direction de'), Histoire générale de  
l'Afrique Noire.

Tome II : De 1800 à nos jours.  
Paris, PUF, 1971, 720 pages.

DURAND (Yves), Vichy -1940-1944.

Paris, Bordas , 1972, 176 pages.

FANOUDH-SIEBER (L.), Le mythe du nègre et de l'Afrique Noire dans la littérature française de 1800 à la dernière guerre mondiale.

Paris, G. Klincksieck, 1968, 212 pages.

GBAGBO (Laurent), Réflexions sur la Conférence de Brazzaville.

Yaoundé, Editions CLE, 1978, 79 pages.

GIRAULT (Arthur), Principes de colonisation et de législation coloniale.

Paris, Sirey, 1927-1928. 5 volumes.

HARDY (Georges), Les deux routes. Conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes.

Préface du gouverneur Angoulvant.

Gorée, Imprimerie du Gouvernement général, 1919, 66 pages.

" , Histoire de la colonisation française.

Paris, Larose, 1953, 269 pages.

" , Nos grands problèmes coloniaux.

Paris, A. Colin, 1929, 216 pages.

KI-ZERBO (Joseph), Histoire de l'Afrique Noire d'Hier à Demain.

Paris, Hatier, 1978, 731 pages.



LE GUILLERME (Marc), Conquête fraternelle en Côte d'Ivoire.

Paris, Nouvelles Editions Latines, 1962, Collection  
"Survол du Monde", 125 pages.

LEFRANC (Georges), Le Front populaire.

Paris, PUF, QSJ, N°1209, 128 pages

MEINI (Albert), Portrait du colonisé

Préface de Jean-Paul SARTRE.

Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1973, 179 pages.

MINISTRES DES COLONIES, Conférence Africaine Française de Brazza-  
ville -30 janvier 1944/8 février 1944.

Paris, 1945.

MUMFORD (W.B.), Africans learn to be French.

London, Evans Brothers Limited, 1934, 174 pages.

RENCONTRES INTERNATIONALES DE BOUAKE, Tradition et modernisme en  
Afrique Noire.

Paris, Seuil, 1965, 318 pages.

RENOUVIN (P.) et DUROSELLE(J.B.), Introduction à l'histoire des  
Relations internationales.

Paris, A. Colin, 1966, 521 pages.

BRUTE (J.F.), Côte d'Ivoire - Budget de l'exercice 1935.

Abidjan, Imprimerie du Gouvernement, 1935, 80 pages.

SARRAUT (Albert), Grandeur et servitude coloniales.

Paris, Sagitaire, 1931, 289 pages.

SARRAUT (Albert), La mise en valeur des colonies françaises.

Paris, Payot, 1923.

" , Projet de loi portant fixation d'un programme de mise en valeur des colonies françaises.

Bingerville, Imprimerie du Gouvernement, 1921, 43 pages.

SEDES (Jean-Marie), Histoire des missions françaises.

Paris, PUF, QSJ? n° 405, 127 pages.

SURET-CANALE (Jean), L'Afrique Noire - L'ère coloniale. 1900-1945.

Paris, Editions sociales, 1977, 637 pages.

VERDIER (Arthur), Trente cinq années de lutte aux colonies.

Paris, J. André, 1897, 360 pages.

2 - Ouvrages sur l'éducation, l'enseignement et l'émancipation.

ALAIN, Propos sur l'éducation

Paris, PUF, 1963, 201 pages.

ANZOUAN KAKOU (I.), Aventure 46. Houphouët-Boigny parle et gagne.

Abidjan, S.I.I., 1976, 72 pages.

AYODELE (J.), Pan-africanism and Nationalism in West Africa 1900-1945.

Langly, Oxford University Press, 1973, 421 pages.

BABA KAKE (I.) et M'BOKOLO (E), L'éveil du nationalisme.

Paris, ABC, 1977, 131 pages.

BERSTEIN (Serge), La décolonisation et ses problèmes.

Paris, A Colin, dossier "Sciences Humaines" n°1,

1969, 96 pages.

BLANCHET (A.), L'itinéraire des partis politiques africains depuis

Bamako.

Paris, Plon, "Tribune libre", n°31, 1958, 201 pages.

BONNAFE (P.), Le nationalisme africain. Aperçu sur sa naissance  
et son développement.

Paris, Fondation nationale des Sciences politiques,

1964, 60 pages.

BOTTOMORE (T.B.), Elites et société.

Paris, Stock, 1964, 179 pages.

COULIBALY (Mamadou), Houphouët-Boigny au service de ses frères.

Abidjan, PDCI-RDA, 20 pages.

DIABATE (Henriette), Anniaba. Un Assinien à la cour de Louis XIV.

Paris-Dakar-Abidjan-Yaoundé, ABC, collection

"Grandes Figures Africaines", 1975, 91 pages.

DESCHAMPS (Hubert), L'éveil politique africain.

Paris, PUF, QSJ? n°549, 1952, 125 pages.

ELA (Jean-Marc), La plume et la pioche. Réflexion sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique Noire.

Yaoundé, Editions CLE, 1971, 96 pages.

ERNY (Pierre), L'enfant et son milieu en Afrique Noire.

Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1972, 303 pages.

FOURRIER (Ch.), L'enseignement français de 1789 à 1945.

Précis d'histoire des institutions scolaires.

Paris, I.N.P., 1965, 273 pages.

GÉRARD (Claude), Les pionniers de l'indépendance.

Saint-Romain-Engier, Imprima, 1975, 191 pages.

HARDY (Georges), Une conquête morale : L'enseignement en A.O.F.

Paris, A. Colin, 1917, 356 pages.

ISAMBERT-JAMATI (V.), Crise de la société, crise de l'enseignement

Paris, PUF, 1970, 400 pages.

LAVROFF (D.G.), Les partis politiques en Afrique Noire.

Paris, PUF, QSJ? n°1380, deuxième édition, 1978,  
128 pages.

LEON (Antoine), Histoire de l'enseignement en France.

Paris, PUF, QSJ? N°393, 3e édition mise à jour,  
1977, 128 pages.

LEVI-STRAUSS (Cl.), Race et Histoire.

Paris, Gauthier-Unesco, 1961, 131 pages.

MEYNAUD (J.) et SALAH-BEY (A.), Le syndicalisme africain.

Paris, Payot, 1963, 260 pages.

MOUMOUNI (A.), l'éducation africaine.

Paris, F. Maspéro, 1964, 400 pages.

NOUVELLES EDITIONS AFRICAINES, Le président Houphouët-Boigny et  
la Nation ivoirienne.

Abidjan, NEA, 1975, 338 pages.

PONTEIL (Félix), Histoire de l'enseignement en France -1800-1967.

Paris, Sirey, 1965, 454 pages.

SAINT-VICTOR (B. de), Les partis politiques français et l'évolution  
de l'Afrique Noire sous la IVe République.

Paris, Institut d'Etudes politiques, 1960, 114 pages.

SARRAUT (A.), L'instruction publique et la guerre.

Paris, H. Didier, 1916, 266 pages.

SIRIEX (P.H.), Félix Houphouët-Boigny, l'homme de la paix.

Paris, Seghers-NEA, 1975, 363 pages.

TRAORE (Bakary), Le théâtre négro-africain et ses fonctions  
sociales.

Paris, Présence africaine, 1958, 159 pages.

YACONO (Xavier), Les étapes de la décolonisation française.

Paris, PUF, QSJ? n°428, 128 pages.

3 - Articles de revues et de journaux spécialisés.

ANOMA (Joseph), "Le combat du Syndicat agricole africain", in  
Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, n°1, juillet  
1977, pp. 16-26.

AUTRA (Ray), "Histoire de l'enseignement en A.O.F.", in  
Présence africaine, n°5, février-mars 1956, pp. 68-86

BARBE (Raymond), "Caractéristiques du colonialisme français", in  
Cahiers du communisme, sept. 1960, n°9, pp. 1376-1417.

BERNARD-DUQUENET (N.), "Le Front populaire et les prestations en  
Côte d'Ivoire", in  
Cahiers d'Etudes africaines, XVI, n°s 61-62, 1970, pp.  
159-172.

BOUCHAUD (J.S.), "La scolarisation de l'Afrique Noire", in  
Etudes, Juillet-Août-Septembre 1955, pp. 108-111.

BOUCHE (Denise), "Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule...  
Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au  
Sénégal de 1817 à 1960", in  
Cahiers d'Etudes africaines, vol.VIII, n°29, 1968,  
pp. 110-122.

BOUCHE (Denise), "Le retour de l'A.O.F. dans la lutte contre l'ennemi aux côtés des alliés", in Revue d'Histoire de la deuxième guerre mondiale, n°114, 1979, pp. 41-68.

BOVY (L.) "Histoire du mouvement syndical ouest-africain d'expression française", in Indépendance et Coopération, Janvier-mars 1968, pp. 111-130.

CLIGNET (R.), "Ethnicity, Social differentiation and secondary schooling in West Africa", in Cahiers d'Etudes africaines, Vol. VII, n°26, 1967, pp. 360-378.

COULIBALY (Ouezzin), "L'enseignement en Afrique Noire", in Europe, n°41-42, mai-juin 1949, pp. 56-70.

DADIE (Bernard), "Misère de l'enseignement en A.O.F.", in Présence africaine, n°11, décembre 1956-janvier 1957, pp. 57-70.

DELAFOSSÉ (Maurice), "Etats d'âme d'un colonial", in Afrique française, n°2 à 11, 1909.

"ELITE POLITIQUE ET PEUPLE"-Table Ronde, in Présence africaine, n°73, 1970.

ESPERET (Gérard), "Le syndicalisme en Afrique Noire", in Droit social, mars 1958, pp. 147-157.

FRANCOIS (G.), "L'enseignement en Afrique Occidentale", in  
Afrique française - Renseignements coloniaux,  
n° 1-2, pp. 34-39.

FROIDEVEAUX (Henri), "L'oeuvre scolaire de la France dans nos  
colonies", in  
Publications de l'Exposition Universelle de 1900,  
pp. 13-205.

GIRADET (Raoul), "L'apogée de la "plus grande France" - L'idée  
coloniale devant l'opinion française (1930-1935)", in  
Revue française de Science politique, vol. XVIII, n° 6,  
décembre 1968, pp. 1085-1114.

"  
", "Le problème colonial face à l'opinion publique  
française de 1870 à nos jours", dans  
Les comptes rendus trimestriels des séances de  
l'Académie des Sciences d'Outre-Mer, T. XXXIII-2  
1973, pp. 113-121.

GRAFT-JOHNSON (J.C.), "African Traditional Education", in  
Présence africaine, n° 7, avril-mai 1955, pp. 56-73.

GUEYE (Doudou), "Les conditions politiques de la naissance du  
Rassemblement Démocratique Africain", in  
Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, n° 1, juillet  
1977, pp. 27-43.

HARDY (Georges), "Problèmes d'enseignement colonial, in  
Revue de Paris, 15 sept. 1929, pp. 351-375.



HARDY (Georges), "Un effet de la colonisation : la naissance des classes moyennes", in  
L'Afrique française, n°20, mai-juin 1955, pp.67-84.

" , "Une solution paresseuse sous des dehors ambitieux : l'expansion scolaire outre-mer sur le modèle de l'Europe", in  
Marchés coloniaux du Monde, n°487, 12 mars 1955, pp. 693-696.

JURT (Joseph), "Histoire coloniale et mythes littéraires : l'image de l'Afrique et des Africains dans la littérature française depuis 1870", in  
Génève-Afrique, volume XVII, n°2, 1979, pp. 27-36.

KILSON (M.), "Emergent Elites of Black Africa - 1900 to 1960", in  
Colonialism in Africa, volume II, pp. 351-398.

"LA VIE INTELLECTUELLE A TREICHVILLE", Article publié dans  
La Côte d'Ivoire Chrétienne, n°75, 1944.

- Nous n'avons pu consulter ce document faute de l'avoir trouvé à Paris. M. J. N. Loucou nous en avait pourtant suggéré l'importance pour notre travail

LEFEVRE (Raymond), "Cacao et café, cultures révolutionnaires pour l'évolution des peuples de la forêt", in  
Revue Géographique, Humaine et Ethnologique, vol.I, n°4, octobre 1948-octobre 1949, pp. 52-62.

"Le Front populaire", in

A la "Une", n°68, 1980, pp. 85-96.

Avec quatre fac-similés de journaux de l'époque :

- L'Oeuvre du 9 juin 1936.
- L'Ami du Peuple du 13 juin 1936
- Excelsior du 9 juin 1936.
- Le Matin du 8 juin 1936.

LETNEV (Arthur), "L'assimilation culturelle vue par les assimilés

"d'après les Cahiers de William-Ponty", in

Génève-Afrique, vol. XVII, n°2, 1979, pp. 19-26

LOUCOU (J.N.), "Aux origines du Parti Démocratique de la Côte  
d'Ivoire", in

Annales de l'Université d'Abidjan, 1977, Série I,  
Histoire, Tome V, pp. 81-105.

"  
", "Les premières élections de 1945 en Côte d'Ivoire",  
in Annales de l'Université d'Abidjan, série I,  
Histoire, 1976, Tome IV, pp. 5-33.

MATIP (Benjamin), "Syndicalisme en Afrique Noire. Aperçu des  
mouvements dans les pays d'origine coloniale  
française", in

Africa, mars-avril 1959, pp. 65-67.

MOURALIS (Bernard), "L'école William-Ponty et la politique cultu-  
relle", in

Le Théâtre négro-africain. Acte du colloque d'Abidjan,  
1970, Présence africaine, 1971.

SAR (A.), FOFANA (I.) et BANNY (K.), "Esprit et situation de l'enseignement en Afrique Noire", in Présence africaine, n°11, décembre 1956-janvier 1957, pp. 71-83.

SARRAUT (Albert), "La mission civilisatrice de la France", Conférence donnée à l'EHES, in Panorama, n°132, février 1925, pp. 10-41.

SEMI-ËI (Zan), "Le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire", in Revue Française d'Etudes politiques africaines, octobre 1973, pp. 61-75.

SEMIDEI (Manuela), "De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires", in Revue française de Science politique, vol.XVI, n°1, février 1966, pp. 56-86.

" , "Les socialistes français et le problème colonial entre les deux guerres -1919-1929", in Revue française de Science politique, vol.XVIII, n°6, décembre 1968, pp. 1115-1154.

SURET-CANALE (Jean), "Problèmes de l'enseignement en A.O.F.", in La Pensée, n°29, mars-avril 1950, pp. 35-52.

" , "L'anticolonialisme en France sous la IIIe République : Paul Vigné d'Octon", in Cahiers Internationaux, n°107, sept.-octobre 1959, pp. 57-68.

VASSILIEVA (V.), "Ce qu'on montre à Vincennes", in  
L'Internationale Communiste, n°16, 15 août 1931,  
pp. 1137-1141.

WADE (Abdoulaye), "Examen critique des méthodes pédagogiques", in  
Présence africaine, n°7, avril-mai 1955, pp. 56-73.

4 - Thèses, mémoires et travaux spécialisés.

AKPA (Ernest), Le Rassemblement Démocratique Africain.  
Paris, Ecole Pratique des Hautes Etudes, VIe session  
1973, 117 pages

BOCOUM (M.T.), La naissance d'une élite nouvelle en Côte d'Ivoire-  
Premier quart du XXe siècle.  
Mémoire de maîtrise, Aix-en-Provence, 1973, 2  
volumes, 240 pages.  
- Nous n'avons pas pu consulter ce document.

BONY (Joachim), La Côte d'Ivoire sous la colonisation et prélude  
au nationalisme.  
Thèse de doctorat d'Etat, Paris I-Sorbonne, 1980.

COQUERY-VIDROVITCH (Sous la direction de cathérine), Les résistan-  
ces : formes syndicales et politiques (1936-1950).  
Grèves et prise de conscience ouvrières en Afrique  
Noire.

Publication du Laboratoire "Connaissance du Tiers Monde" Université Paris VII, 1978-1979.

DOMERGUE (Danielle), La Côte d'Ivoire de 1912 à 1920. Influence de la première guerre mondiale sur l'évolution politique, économique et sociale.

Thèse de 3e cycle, Toulouse-Le Mirail, 1974, 2 volumes, 893 pages.

ELIOU (Marie), Enseignement et formation de la conscience nationale en République du Congo.

Thèse de 3e cycle, Paris V, 1975.

GBAGBO (Laurent), Les ressorts socio-économiques de la politique ivoirienne -1940-1960.

Thèse de 3e cycle, Paris VII, 1979.

GUILLANEUF (R.), La presse en Côte d'Ivoire : La colonisation, l'aube de la décolonisation (1906-1952).

Thèse de 3e cycle, Paris I, 1975, 2 volumes, 614 pages.

KEITA (Mory), Les origines des élites politiques dans la Côte d'Ivoire

Mémoire D.E.S. Science politique, Dijon, 1966

- Nous n'avons pas consulté ce document.

LOUCOU (J.N.), La vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952.

Thèse de 3e cycle, Aix-en-Provence, 1976.

MARC (Michel), Le concours de l'Afrique Occidentale française à la France pendant la première guerre mondiale.

Thèse d'Etat, Paris I, 1979, 1200 pages.

N'DRI KOUAME (V.), Pénétration culturelle française en Côte d'Ivoire (1893-1914)-

Mémoire de maîtrise, Paris VII, 1978, 90 pages.

RISSO-LOUBET (M.), L'école et les filles au Cameroun - 1945-1980.

Thèse de 3e cycle, Université de Nice, 1981, 2 volumes.

- Nous n'avons pu consulter que le deuxième volume de cette thèse à Paris VII : nous n'y avons rien trouvé qui intéresse directement notre travail, ce deuxième volume étant consacré aux annexes et aux sources documentaires.

TIACOH (Carnot), La crise de 1930 et ses conséquences en Côte d'Ivoire - 1928-1938.

Thèse de 3e cycle, 386 pages.

TIREFORT (Alain); "Le bon temps". Approche de la société coloniale.

Etude de cas : La communauté française en Basse-

Côte d'Ivoire pendant l'entre deux guerres (1920-1940).

Thèse de 3e cycle, E.H.E.S.S., Paris, 1979.

WELE (Alassane), L'enseignement public au Sénégal entre les deux guerres.

Thèse de 3e cycle, Université de Dakar, 1981, 486 pages.

ERRATA : Nous n'avons pas cité la thèse de Mme Denise BOUCHE dans notre bibliographie, suite à une erreur de classement des fiches. Cette monumentale thèse nous a énormément servi :

BOUCHE (Denise), L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?

Thèse d'Etat, Paris I, 1974, 2 volumes.

De même que la thèse de M. SEMI-BI ZAN, à laquelle nous avons eu recours en dernière minute :

SEMI-BI (Zan), Equipement public et changements socio-économiques en Côte d'Ivoire (1930-1957), Thèse d'Etat, 3 volumes, 1019 pages.

Nous avons surtout utilisé l'Annexe n°4 : Entretien avec M. KIPRE GUERO, Instituteur à la retraite, pp. 751-772.

PRINCIPAUX JOURNAUX ET PERIODIQUES

-----

Africa

Afrique française

Annales de l'Université d'Abidjan

Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F.

Cahiers d'Etudes Africaines

Cahiers Internationaux

Côte d'Ivoire Française (La)

Démocrate (Le)

Europe

Fraternité Hebdo

Genève-Afrique

Marchés coloniaux du Monde

Présence Africaine

Revue française d'Etudes politiques africaines

Revue française d'Histoire d'Outre-Mer

Revue d'Histoire de la Deuxième Guerre Mondiale

Revue géographique, humaine et ethnologique

Revue française de Science politique

Revue de la Fondation Houphouët-Boigny



PRINCIPALES ABREVIATIONS UTILISEES

-----

- A.E.F. : Afrique Equatoriale Française
- A.O.F. : Afrique Occidentale Française
- A.N.C.I. : Archives Nationales de Côte d'Ivoire
- A.N.F. : Archives Nationales de France
- A.N.S.O.M. : Archives Nationales (de France) - Section d'Outre-Mer
- A.R.S. : Archives de la République du Sénégal
- C.N.R.S.T. : Centre National de Recherche Scientifique et  
Technique (Ouagadougou - Haute-Volta)
- C.R.D.A. : Centre de Recherche et de Documentation Africaine
- C.I. : Côte d'Ivoire
- F.O.M. : France d'Outre-Mer
- J.O.A.O.F. : Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française
- J.O.C.I. : Journal Officiel de la Côte d'Ivoire
- G.C. (Microfilms) : Guy CANGAH
- M.U.R. : Mouvement Unifié de la Résistance
- P.C.F. : Parti Communiste Français
- P.D.C.I. : Parti Démocratique de Côte d'Ivoire
- P.P.C.I. : Parti Progressiste de Côte d'Ivoire
- R.D.A. : Rassemblement Démocratique Africain
- S.A.A. : Syndicat Agricole Africain

LISTE DES TABLEAUX

-----

pages

|                                                                                                                                                               |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Liste des dix personnes d'environ 90 ans ayant fait l'objet de nos enquêtes en milieu rural sur le thème : accueil et image de l'école française à ses débuts | 21      |
| Résultats comparatifs des examens et concours pour l'année 1918-1919                                                                                          | 70-71   |
| Solde des moniteurs de la Côte d'Ivoire tel que l'avait établi l'arrêté d'organisation scolaire locale de 1911                                                | 77      |
| Solde des moniteurs d'enseignement de la Côte d'Ivoire d'après l'arrêté de 1916                                                                               | 78      |
| Composition du personnel enseignant de Côte d'Ivoire                                                                                                          | 100     |
| Prévision de personnel enseignant pour 1917                                                                                                                   | 101     |
| Effectif réel du personnel 1917                                                                                                                               | 102     |
| Evolution du personnel enseignant de 1907 à 1917                                                                                                              | 104-105 |
| Crédit d'enseignement par rapport aux budgets des colonies de l'A.O.F. - 1922                                                                                 | 111     |

|                                                                                                | pages       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Etat comparatif des sommes consacrées à l'enseignement<br>en 1911 - A.O.F.                     | 112         |
| Dépense budgétaire et dépense d'enseignement -<br>1911 - 1947                                  | 115-116-117 |
| Fréquentation scolaire en A.O.F.                                                               | 153         |
| Nombre et taux des bourses accordées aux fils et<br>neveux de chefs en 1931 - 1932             | 156         |
| "Arbres scolaires" de l'enseignement public                                                    | 219         |
| Répercussion budgétaire du réaménagement des secteurs<br>scolaires                             | 258         |
| Réaménagement des secteurs scolaires de la Côte d'Ivoire                                       | 259         |
| Plan de visites des écoles de la Côte d'Ivoire établi pour<br>les chefs des secteurs scolaires | 261         |
| Effectifs des cadres d'enseignants en Côte d'Ivoire<br>(1933-1939)                             | 269         |
| Déperdition scolaire à l'Ecole Normale Rurale de Dabou<br>(1937-1941)                          | 271         |

|                                                                                                      | pages |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Rapport numérique maîtres/élèves en A.O.F. (1920-1941)                                               | 273   |
| Rapport numérique maîtres européens : maîtres indigènes<br>(1921-1941)                               | 276   |
| Effectifs des cours de sélection (1937-1939)                                                         | 292   |
| Prévision de personnel pour l'enseignement des filles<br>(1938-1941)                                 | 320   |
| Répartition des élèves-artisans de la Maison des Artisans<br>de Bingerville par section de formation | 327   |
| Effectifs des sections de formation à l'Ecole Profession-<br>nelle Clozel d'Abidjan                  | 338   |
| Effectif de l'Ecole Normale Rurale de Dabou par colonie<br>d'origine des élèves                      | 344   |
| Effectif de l'Ecole Normale Rurale de Dabou par école<br>d'origine des élèves                        | 344   |
| Modèle d'emploi du temps des cours préparatoires (1945)                                              | 402   |
| Les chefferies en 1936                                                                               | 419   |
| Effectifs scolaires 1er et 2e Degrés                                                                 | 424   |

CARTES ET PLANS

---

|                                                            | pages |
|------------------------------------------------------------|-------|
| 1. Plan sommaire de la concession scolaire de Sassandra    | 183   |
| 2. Carte scolaire-Année 1924                               | 203   |
| 3. La Haute - Côte d'Ivoire (1933-1947) et les écoles      | 302   |
| 4. La colonie de la Côte d'Ivoire : la nature (avant 1933) | 440   |

LISTE DES GRAPHIQUES

-----

|                                                        | pages |
|--------------------------------------------------------|-------|
| Effectifs des écoles régionales (1912-1940)            | 288   |
| Effectifs des écoles de village ou rurales (1912-1940) | 288   |
| Accroissement des effectifs du Premier Degré           | 425   |
| Accroissement des effectifs du Deuxième Degré          | 425   |
| Exportation de café en Côte d'Ivoire                   | 433   |
| Exportation de cacao en Côte d'Ivoire                  | 435   |
| Production bananière en Côte d'Ivoire                  | 436   |

LISTE DES PHOTOGRAPHIES

pages

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gabriel DADIE                                                            | 129 |
| Joseph ANOMA                                                             | 132 |
| HOUPHOUET-BOIGNY Félix                                                   | 199 |
| Elèves de l'Ecole Primaire Supérieure de Ouagadougou<br>(1930)           | 310 |
| Elèves de l'Ecole Rurale de Léo (Haute-Côte d'Ivoire) (1946)             | 312 |
| Elèves de l'Ecole des Sages-Femmes et Infirmières<br>visiteuses de Dakar | 315 |
| Cuezzin COULIBALY et Félix HOUPHOUET-BOIGNY                              | 462 |
| COFFIE GADEAU Germain                                                    | 467 |

TABLE GENERALE DES MATIERES

=====

pages

AVANT - PROPOS

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION (y compris méthodologie et descriptif documentaire) 1

PREMIERE PARTIE : "La meilleure des choses" :

Des tentatives hasardeuses  
d'éducation à l'organisation  
d'un enseignement colonial  
authentique en Côte d'Ivoire.

Position du problème..... 23

CHAPITRE PREMIER : PRELUDE : BREF RAPPEL DE L'HISTOIRE  
DE L'ENSEIGNEMENT EN COTE D'IVOIRE

(1888- 1910)..... 26

I - De l'éducation de princes indigènes en France à la  
reprise en main officielle de l'enseignement..... 27

1. Education de princes indigènes en France (1688-1704)

a). ANIABA, l'otage du roi soleil..... 28

b). Le drame de Natou..... 32

2. La Primauté des initiatives privés (1882-1904)

a). La pionnière d'Elima et l'envoyé de Paris..... 35



|      |                                                                                         |    |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| b).  | <u>La convention de 1900 et le rôle des missionnaires.....</u>                          | 37 |
| II - | La reprise en main officielle de l'enseignement.....                                    | 39 |
| 1 .  | <u>La dénonciation de la convention de 1900.....</u>                                    | 39 |
| a).  | <u>Les raisons officielles de la dénonciation.....</u>                                  | 39 |
| b).  | <u>La raison réelle.....</u>                                                            | 41 |
| 2 .  | <u>L'organisation générale de 1903 et les responsabilités<br/>nouvelles.....</u>        | 42 |
| a) . | <u>Les structures de l'enseignements issues de la ré-<br/>glementation de 1903.....</u> | 42 |
| b) . | <u>Le déphasage de la Côte d'Ivoire.....</u>                                            | 45 |

CHAPITRE DEUXIEME : LA PERIODE EUPHORIQUE : L'ENSEIGNEMENT  
EN COTE D'IVOIRE DE 1911 A 1924..... 47

|     |                                                                             |    |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| I - | Le discours sur l'organisation de l'enseignement aux<br>colonies.....       | 47 |
| 1.  | <u>Un mythe : la "mission civilisatrice".....</u>                           | 47 |
| a)  | <u>Le narcissisme culturel des Français.....</u>                            | 48 |
| b). | <u>Les Africains vus par les Français : le peuple-nour-<br/>risson.....</u> | 51 |
| 2.  | Les soucis réels.....                                                       | 54 |

|      |                                                                                     |    |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| a).  | <u>Le besoin de comprendre et d'être compris</u> .....                              | 55 |
| b).  | <u>L'enseignement ou le cercueil</u> .....                                          | 58 |
| c).  | <u>Ne pas oublier l'essentiel : l'exploitation économique</u> .....                 | 61 |
| 3 .  | <u>Du "côté" des indigènes</u> .....                                                | 65 |
| a).  | <u>De l'étonnement à la résistance devant l'école</u> .....                         | 65 |
| b).  | <u>Du renversement des données sociales à l'engouement pour l'instruction</u> ..... | 72 |
| II - | <u>L'organisation locale de 1911</u> .....                                          | 80 |
| A .  | <u>Principes d'organisation</u> .....                                               | 81 |
| 1 .  | <u>Un enseignement primaire élémentaire</u> .....                                   | 81 |
| a).  | <u>Les écoles de village</u> .....                                                  | 82 |
| b).  | <u>Les écoles régionales ou urbaines</u> .....                                      | 83 |
| c).  | <u>Des cours d'adultes</u> .....                                                    | 85 |
| d).  | <u>Une école primaire annexe</u> .....                                              | 86 |
| 2 .  | <u>Un enseignement primaire supérieur et commercial</u> .....                       | 87 |
| a).  | <u>Une section d'enseignement</u> .....                                             | 88 |
| b).  | <u>Une section administrative et commerciale</u> .....                              | 90 |
| 3 .  | <u>Un enseignement professionnel</u> .....                                          | 91 |
| a).  | <u>Création d'une école professionnelle centrale à Bingerville</u> .....            | 91 |

|       |                                                                                            |     |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| b).   | <u>Création d'écoles professionnelles élémentaires</u> .....                               | 93  |
| c).   | <u>Création de sections de travail manuel</u> .....                                        | 94  |
| 4 .   | <u>Un enseignement spécialisé</u> .....                                                    | 94  |
| a).   | <u>L'orphelinat de Métis de Bingerville</u> .....                                          | 95  |
| b).   | <u>Les raisons d'un suivi des métis</u> .....                                              | 96  |
|       |                                                                                            |     |
| B :   | <u>Le fonctionnement du système scolaire ivoirien</u> .....                                | 98  |
| 1).   | <u>Problème de personnel et bas niveau scolaire</u> .....                                  | 98  |
| 2).   | <u>Enseignement des filles : l'école dans une maison</u> .....                             | 106 |
| 3).   | <u>Insuffisance des crédits scolaires</u> .....                                            | 109 |
| a).   | <u>Les plus faibles crédits du groupe en dehors du<br/>Niger et de la Mauritanie</u> ..... | 109 |
| b).   | <u>Une solution de remplacement : Les mutuelles<br/>scolaires</u> .....                    | 119 |
| 4).   | <u>Un certain profil de l'"évolué" de la première<br/>génération : Joseph ANOMA</u> .....  | 124 |
| ).    | <u>L'itinéraire scolaire</u> .....                                                         | 126 |
| b).   | <u>La vie professionnelle</u> .....                                                        | 127 |
| c).   | <u>Membre fondateur du Syndicat Agricole Africain</u> .....                                | 130 |
|       |                                                                                            |     |
| III - | <u>L'organisation générale de 1918</u> .....                                               | 133 |
|       |                                                                                            |     |
| 1.    | <u>Base idéologique de la nouvelle organisation</u> .....                                  | 133 |
| a).   | <u>Une appréciation erronée de la situation scolaire<br/>d'ensemble</u> .....              | 134 |
| b).   | <u>L'enseignement : le salaire du sang versé</u> .....                                     | 136 |

2 . A contexte nouveau, nouvelles retouches..... 138

3 . Une grande première : l'Ecole d'Agriculture et  
de sylviculture de l'A.O.F...... 139

a). Les raisons officielles du choix de Bingerville.....139

b). La raison réelle..... 142

CHAPITRE TROISIEME : L'ORGANISATION GENERALE DU PREMIER MAI

1924 ET LE CHANGEMENT DE CAP.....144

POSITION DU PROBLEME..... 144

I - Fondements idéologiques.....147

1 . Rapprochement sans égalité.....147

2 . Éviter la formation de "déchets".....150

a). Une sélection plus sévère à la base.....151

b). L'école obligatoire pour fils et neveux de chefs.....154

II - Organisation pédagogique et matérielle.....158

1 . "Une tête bien faite" plutôt que "bien pleine".....158

a). Une scolarité courte.....159

b). Eviter de heurter les sensibilités culturelles du  
jeune Noir.....159

2 . Les programmes scolaires.....161

a). N'enseigner que le français.....161

b). L'enseignement de l'histoire.....164

c). L'éducation morale.....167

3 . Les infrastructures et les équipements scolaires.....175

a). Le mobilier scolaire.....178

b). Bâtiments scolaires et logements des maîtres.....180

III - Fonctionnement après la réglementation de 1924.....184

1 . L'effort d'application des mesures de 1924.....184

2 . Bilan partiel d'un système.....189

3 . Un produit témoin de l'école coloniale :

HOUPHOUET-BOIGNY.....193

    a). Origine et itinéraire scolaire.....193

    b). La vie professionnelle.....197

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....204

DEUXIEME PARTIE : "LA PIRE DES CHOSES" : L'ENSEIGNEMENT  
PUBLIC EN COTE D'IVOIRE DE 1931 A 1946.

POSITION DU PROBLEME .....206

1 - Les nouveaux thèmes du discours sur l'enseignement  
colonial.....206

Prologue : la révision des principes de 1924.....207

    a). Au coeur du débat : le choix d'un objectif.....207

    b). Une première démarche : décentraliser.....213

    c). Une seconde démarche : décrire les vices de l'ancien  
système .....217

    d). Une troisième démarche : renforcer la sélection.....220

2 . Une école rurale pour un monde de paysans.....225

    a). La vieille idée qui fait du chemin : rapprocher les  
colonisés des colonisateurs.....225

    b). Le maintien d'une formule à succès : les mutuelles  
scolaires .....227

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| II - L'application du nouveau système.....                                                | 230 |
| 1 . <u>Esprit du principe et contexte d'application</u> .....                             | 230 |
| 2 . <u>Des expériences "sauvages" aux écoles expérimentales de la Côte d'Ivoire</u> ..... | 234 |
| a). <u>Les premières expériences au Soudan et en Haute-Volta</u> .....                    | 235 |
| b). <u>Les écoles expérimentales rurales et populaires de la Côte d'Ivoire</u> .....      | 237 |
| c). <u>Vers la généralisation du nouveau système</u> .....                                | 238 |
| III - Réaménagement du système scolaire ivoirien.....                                     | 243 |
| 1 . <u>Une tendance à l'austérité et à la modération</u> .....                            | 243 |
| a). <u>Extension des camps scolaires en Basse- Côte d'Ivoire</u> .....                    | 244 |
| b). <u>Une école par et pour le village</u> .....                                         | 247 |
| c). <u>Révision à la baisse des secteurs scolaires</u> .....                              | 253 |
| 2 . <u>Une nouvelle expérience pédagogique</u> .....                                      | 262 |
| a) <u>Redéfinition du rôle des enseignants européens</u> ....                             | 263 |
| b). <u>Nouveaux rapports numériques maîtres/élèves</u> .....                              | 266 |
| c). <u>Esprit de l'enseignement et méthodes pédagogiques</u> .....                        | 277 |
| IV - La nouvelle physionomie de l'enseignement colonial en Côte d'Ivoire.....             | 284 |
| 1. <u>Le dépérissement progressif de l'enseignement général</u> .....                     | 285 |

|     |                                                                           |     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| a). | <u>Etat stationnaire des écoles régionales</u> .....                      | 285 |
| b). | <u>Création de cours de sélection</u> .....                               | 290 |
| c). | <u>Réorganisation de l'Ecole Primaire Supérieure de Bingerville</u> ..... | 293 |
| d). | <u>Ouverture d'écoles à programme métropolitain</u> .....                 | 297 |
| 2 . | <u>La lente agonie scolaire de la Haute-Côte d'Ivoire</u> .....           | 301 |
| a). | <u>Le transfert de l'Orphélinat de Ouagadougou à Bingerville</u> .....    | 301 |
| b). | <u>Fermeture de l'Ecole Professionnelle de Ouagadougou</u> .....          | 307 |
| c). | <u>Suppression de l'Ecole Primaire Supérieure de Ouagadougou</u> .....    | 309 |
| 3 . | <u>L'enseignement des filles : l'effort tardif</u> .....                  | 313 |
| a). | <u>Le néant et l'éternel projet</u> .....                                 | 314 |
| b). | <u>Un effort orienté vers l'enseignement primaire supérieur</u> .....     | 320 |
| c). | <u>Les raisons d'un tardif ressaisissement</u> .....                      | 323 |
| 4 . | <u>L'enseignement "utile au centre des efforts</u> .....                  | 325 |
| a). | <u>L'éducation manuelle et artisanale</u> .....                           | 325 |
| b). | <u>L'éducation professionnelle et agricole</u> .....                      | 335 |
| c). | <u>Création de l'Ecole Normale de la région forestière</u> .....          | 340 |
| 5 . | <u>Réflexion sur l'enseignement populaire et rural</u> ....               | 345 |
| a). | <u>Ce qu'en ont dit les contemporains</u> .....                           | 346 |

b). Le début de la guerre et ses effets.....354  
c). Les premières mesures scolaires du gouverneur  
Hubert DESCHAMPS.....360

CHAPITRE CINQUIEME : L'ENSEIGNEMENT COLONIAL DE LA  
COTE D'IVOIRE ET LA DEUXIEME  
GUERRE MONDIALE (1940-1946).....367

POSITION DU PROBLEME.....367

I - Une institution scolaire à l'épreuve du  
changement.....367

1. L'entrée en scène du régime de Vichy.....368

2. L'Ecole des Enfants de Troupes de Bingerville.....373

II - Instabilité scolaire sur fond de luttes idéo-  
logiques.....379

1. L'enseignement selon les vaincus : l'"Ecole  
Complète".....380

a). Considérations doctrinales.....380

b). Principes d'organisation.....381

c). Réflexion sur les principes de l'"Ecoles Complète".....387

2. Le ralliement à la France Libre et le nouvel ef-  
fort scolaire.....391

a). Le ralliement de la Côte d'Ivoire à la France  
Libre.....391



n). La Conférence Africaine de Brazzaville et l'enseignement aux colonies.....395  
o). Le nouvel effort scolaire.....398

CHAPITRE SIXIEME : LE PRODUIT DE L'ENSEIGNEMENT

COLONIAL DE LA COTE D'IVOIRE .....405

I - Une description sommaire du produit.....405  
1 . Origine sociale.....407  
2 . Réflexion sur la qualité du produit.....421  
3 . Données quantitatives.....323

II - Prélude à la prise de conscience.....428  
1 . La métamorphose : de la plume à la daba.....429  
2 . D'heureuses opportunités.....444  
3 . Les initiatives face à l'égoïsme.....456

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....469

CONCLUSION GENERALE.....470

ANNEXES.....480

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE.....523

PRINCIPAUX JOURNAUX ET PERIODIQUES CONSULTES.....560

PRINCIPALES ABBREVIATIONS UTILISEES.....561

LISTE DES TABLEAUX.....562

CARTES ET PLANS.....565

LISTES DES COURBES ET GRAPHIQUES.....566

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| LISTE DES PHOTOGRAPHIES.....     | 567 |
| TABLE GENERALE DES MATIERES..... | 568 |