



## Enseignement et colonisation dans l'Empire français Une histoire connectée ? 30 septembre, 1<sup>er</sup> et 2 octobre 2009

Colloque international organisé par l'Université de Lyon (ENS-LSH-LARHRA), l'IUFM de Lyon, l'INRP/Service d'Histoire de l'Éducation, l'Université Paris Descartes et le laboratoire CERLIS, avec le soutien du Conseil général du Rhône

### Résumés des communications

**Driss Abbassi** : Docteur en histoire contemporaine. Enseignant à l'université Sud Toulon-Var et chercheur associé à l'IREMAM (CNRS), Aix-en-Provence.

#### **Enseigner aux indigènes la « mission civilisatrice » et l'identité de l'Afrique du Nord**

Les livres coloniaux d'histoire et de géographie véhiculent deux thèmes qui semblent être au cœur de l'imaginaire identitaire de l'Afrique du nord de l'époque. Il s'agit de la position géographique et de l'ancienneté historique, spécifiques à la région. Ainsi, la mise en exergue de la « méditerranéité » de l'Afrique du Nord est intimement associée à la richesse de son histoire et en particulier à celle de l'époque romaine. Cette image de la région n'est pas contenue exclusivement dans les manuels destinés aux « indigènes ». Elle est aussi diffusée sur d'autres supports écrits, avec la même richesse iconographique, à l'attention d'un public métropolitain. Elle vise à vulgariser l'idée de la beauté et de la proximité de l'Afrique du Nord. Ces sources, associant pédagogie et idéologie coloniale, sont également l'occasion de montrer la « mission civilisatrice » en actes ; en transformant les manuels scolaires en témoins des réalisations françaises dans les pays d'Afrique du Nord (usines, routes, chemins de fer et aéroport...). Et en se posant comme les « héritiers des Romains », il est dit que : « Nous citoyens français, qui reprenons l'œuvre de Rome dans l'Afrique du Nord, nous prétendons civiliser avec plus d'humanité ». Cet article se propose donc d'analyser et d'expliquer les objectifs d'un discours colonial à la fois stéréotypé, au sujet des représentations identitaires de l'Afrique du Nord, et dynamique, à propos de la « mission civilisatrice » sur ces terres de l'empire français.

Sources et méthode : analyse d'un corpus de manuels scolaires d'histoire et de géographie sur « l'histoire de l'Afrique du Nord à l'usage des écoles primaires de l'Afrique du Nord » (édités entre 1898-1956). Ces documents sont croisés avec le contenu d'autres supports pédagogiques destinés à la métropole : la *Revue Pédagogique* daté du 15 octobre 1900, qui porte le titre *Voyage d'Etudes en Tunisie (10-28 avril 1900)*, et un livre de lecture intitulé *À travers nos colonies* daté de 1913 (8<sup>ème</sup> édition). Cet article se propose d'étudier ces sources en privilégiant une approche par les représentations : comment, à travers le discours scolaire, la « mission civilisatrice » est adaptée au milieu indigène ?

**Chokri Ben Fradj** : Chercheur, Université de Tunis.

**La question de l'enseignement dans le discours de la gauche coloniale. Le cas de la Tunisie du protectorat (1901-1955).**

Des pages entières de l'histoire coloniale restent encore mal connues. C'est le cas, notamment de l'action des milieux laïques dans le Maghreb colonial. Le cas des fédérations de Tunisie de la SFIO et de la Ligue française de l'enseignement à l'époque du protectorat français en constituent de très bons exemples.

S'efforçant de prolonger en terre coloniale l'œuvre de « leurs maisons mères » métropolitaines, ces deux structures, à dimension politico-culturelles, mèneront, de leur création au début du 20<sup>e</sup> siècle jusqu'à l'indépendance tunisienne, un combat résolu pour la défense et la promotion de la laïcité. Convaincus de la légitimité de l'entreprise coloniale, ces représentants d'une certaine gauche républicaine (parmi lesquels nous comptons beaucoup d'enseignants) voulurent faire de l'école publique française en Tunisie, le fer de lance d'une mission « civilisatrice » à laquelle ils semblaient sincèrement croire. Mais que cachent vraiment ces mots ? De quelle école s'agissait-il au juste ? Quel contenu précis prétendait-elle fixer à l'enseignement qu'elle entendait dispenser, à l'attention de quels publics scolaires et avec quelles finalités ? Quelles étaient, en somme, la nature exacte et les ambitions du projet scolaire défendu par ces tenants d'un certain progressisme colonial ? Avec quels moyens - mais aussi avec quelles alliances - entendaient-ils les mettre en œuvre et les amener à bon port ? Ces questions étaient, à vrai dire, – dans le contexte indiqué – d'autant plus problématiques que la thématique laïque se trouvait directement confrontée au fait colonial lui-même mais également à la réalité socioculturelle musulmane. Cette rencontre aurait pu, pourtant, être féconde. De prometteuses évolutions commençaient d'ailleurs à se dessiner dès l'entre deux guerres et même à se consolider après la seconde guerre mondiale. Une grande partie de l'élite politique et intellectuelle tunisienne, formée à l'époque coloniale, n'en constituait-elle pas, du reste, la preuve indéniable ? Mais cette gauche française de Tunisie était - comme bien souvent en situation similaire - piégée par ses contradictions, ses certitudes et ses préjugés et incapable, finalement, d'envisager le pays réel autrement qu'à travers son propre miroir. Nous nous proposons d'aborder ce sujet en puisant principalement dans les écrits, fort abondants, des socialistes et des « ligueurs » de Tunisie, témoins loquaces et - à leur manière - précieux d'une période cruciale de l'histoire de ce pays.

**Floriane Blanc** : Docteure en histoire. Laboratoire d'étude du phénomène scientifique, Université Lyon 1.

**L'enseignement des sciences médicales, vecteur de la culture occidentale ?**

En 1903, dans le cadre de la dernière phase de la campagne coloniale dite « conquête pacifique », le Corps de Santé Colonial est créé. Officiellement, il a pour mission principale la protection de la santé des populations (colons, civils ou militaires et autochtones). Très vite, le constat est fait que, pour accomplir cet objectif, l'effectif en personnels de santé est insuffisant. Après d'infructueuses tentatives de recrutement civil, il est décidé de former du « personnel local ». Les actions conduites vont alors dépasser largement la stricte démarche sanitaire. Ainsi, entre 1897 et 1918, quatre établissements, destinés à la formation « d'autochtones » en médecine et pharmacie, sont créés. Dans le cadre d'une recherche sur la *Pharmacie comme élément et vecteur de la culture occidentale (France, 1914 – 1970)*, deux d'entre eux sont étudiés : les Facultés de médecine et de pharmacie de Hanoï et de Dakar, respectivement officiellement ouvertes en 1914 et 1918. Pour ce volet de l'étude, la pharmacie n'est pas définie comme un « ensemble de sciences »<sup>1</sup> mais comme une *discipline*, c'est-à-dire comme une « organisation où l'on produit des

---

<sup>1</sup> Pharmacie – N.f. (du grec *pharmaceia*, de *pharmacon* : toxique, médicament). Branche à part entière de l'art de guérir. Traditionnellement « art de reconnaître, de recueillir, de conserver les drogues simples, et de préparer les médicaments composés. » (LITTRE) Actuellement, ensemble de sciences théoriques et appliquées conduisant à concevoir, fabriquer, contrôler et dispenser les médicaments. Dictionnaire des sciences pharmaceutiques et biologiques. Vol. 3, Paris : Louis Pariente, 1997. p.86

*disciples, et où, donc on transmet un savoir et une tradition. Les disciples entrent dans une tradition et la reçoivent. Cet enracinement social implique que la structure que prend une discipline n'est pas neutre, ni socialement, ni idéologiquement.* » Ainsi, « *la discipline n'est pas définie par son objet mais bien par son objectif et ses finalités sociales* »<sup>2</sup> Suivant cette approche, la pharmacie est non seulement déterminée par un système de valeurs et un ensemble de pratiques caractéristiques d'une culture, la « *tradition médicale occidentale* » mais elle en est donc aussi le vecteur de transmission.<sup>3</sup>

Pour comprendre comment l'enseignement de la pharmacie occidentale a participé au processus d'acculturation des populations locales – que ce soit à l'échelon individuel mais également sur le plan collectif – l'étude s'attache à répondre à quelques questions simples : Quel cursus est proposé dans ces facultés ? Quelles missions sont assignées aux personnels qui en sortent diplômés ? Existe-t-il des différences avec les cursus et les diplômés des Facultés de métropole ? Quels sont les objectifs de cette nouvelle mission du Corps de Santé Colonial ? Qu'est-il possible d'en conclure ?

**Jérôme Bocquet** : IUFM Centre Val de Loire (Université d'Orléans). EMAM (Equipe Monde Arabe et Méditerranée) - UMR 6173 CITERES (CNRS / Université François Rabelais).

**L'enseignement de la langue française, discours et pratiques : un vecteur de la pénétration politique et culturelle au « Levant ».**

Cet article propose une analyse comparée des réseaux d'écoles congréganistes, de la Mission laïque française et de l'Alliance israélite universelle, Syrie-Liban-Palestine (de la fin de l'Empire ottoman à l'Indépendance). Je me propose d'étudier l'enseignement de la langue française dans les écoles françaises au Proche-Orient arabe à l'heure de la colonisation. Quelle que soit leur nature, écoles congréganistes ou laïques, celui-ci est la base de ce que tous défendent et cherchent à appliquer au Levant sous influence française, c'est-à-dire cette « mission civilisatrice » que partagent les missionnaires jésuites, lazarisites ou protestants aussi bien que ceux de la Mission laïque ou de l'Alliance israélite.

Cet enseignement passe bien entendu par l'apprentissage de la langue comme par celui des « matières classiques », l'histoire en premier lieu, vecteur d'un enseignement civilisationnel, et même de la religion, moyen d'un prosélytisme parfois déguisé. Un enseignement de la langue française au service de la France et de ses intérêts dans la région, même si tous les acteurs ne sont pas d'accord pour définir cette France. Voir la formation des « levantins » dans les grands collèges missionnaires jésuites ou des Frères des Ecoles chrétiennes comme en Egypte, au Caire ou à Alexandrie.

Il faudra nécessairement lier cet enseignement à une « chronologie française » : celle des étapes de la pénétration française dans les régions arabes de l'Empire ottoman puis sous Mandat (présence perçue par les Puissances comme d'abord linguistique), celles des conflits de l'anticléricalisme en France ou des stratégies locales des différents acteurs, issus de la métropole, Français et concurrents, comme arabes.

Il ne faudra pas négliger l'attrait qu'exerce la langue française, principal motif de l'appropriation des établissements scolaires étrangers par les élites arabes sunnites et les minorités en premier lieu chrétiennes. Le français, vecteur de modernisation des sociétés levantines ? L'enseignement du français comme exemple de cette soi disant supériorité ? On pourra à cet égard observer les différences dans les méthodes d'enseignement avec les établissements « indigènes » qu'ils soient musulmans, laïques ou inspirés des *tanzîmats*, ces réformes de l'Empire ottoman, comme le Maktab Anbar à Damas. Il faudra également réfléchir sur la place de l'arabe dans les écoles françaises et sur les différences avec cet enseignement.

Il demeure qu'il faut bien se garder d'un tableau trop monolithique. Le discours des professeurs de la Mission laïque se veut justement en opposition avec celui jugé rétrograde des congréganistes. Il faudra également montrer l'évolution des méthodes pédagogiques, du « signal » aux méthodes audio-visuelles qui se veulent les plus modernes.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> W.F. Bynum, Anne Hardy, Stephen Jacyna, et. ales. *The Western Medical Tradition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

Il faut en fin de compte insister sur le décalage entre les principes (oppositions métropolitaines entre laïcs et congrégations, principes d'éducation, ...) et les réalités locales et politiques. Il faut en particulier tenir compte des interférences des acteurs locaux et des sociétés arabes et levantines (Juifs, arméniens, ...) dans l'élaboration de stratégies éducatives par les parents d'enfants musulmans ou la question des autres langues étrangères enseignées (italien ou anglais).

En jouant des échelles, on analysera les différents réseaux scolaires au Proche-Orient pour les confronter aux donneurs d'ordres métropolitains à Paris ou à Rome (congrégations, MAE, MLF, AIU). En nous appuyant sur le dépouillement des archives rédigées par les missionnaires laïcs et congréganistes de la France, nous chercherons à rendre leur vision de la présence culturelle française comme de celle de leur enseignement. En partant donc d'un destin individuel, celui d'un collègue français en Syrie ou au Liban, on peut faire surgir les relations franco-arabes et remonter jusqu'à l'élaboration à Paris comme à Rome d'une politique éducative. C'est là que se construit la parole officielle, celle du ministère des Affaires étrangères et de la *Propaganda fide* qui prétendent prendre en charge l'enseignement étranger dans les provinces ottomanes sous influence française puis dans les Etats sous Mandat, mais ce sont bien les missionnaires de la France au Levant, lazarisistes, maristes, Filles de la Charité, membres de la Mission Laïque ou de l'Alliance israélite universelle, qui en sont les relais.

**Bui Tran Phuong** : Enseignante, Université Hô Han Sen, Hô Chi Min Ville, Vietnam  
**Viêt Nam, 1918-1945 : émergence d'une élite féminine moderniste**

Parus un demi-siècle après la fin de la guerre franco-vietnamienne, alors que leurs auteurs se sont spécialisés dans l'histoire socio-politique vietnamienne depuis plusieurs dizaines d'années, *Indochine, la colonisation ambiguë*<sup>4</sup> de Pierre Brocheux et Daniel Hémerly, *L'école française en Indochine*<sup>5</sup> de Trinh Van Thao sont des ouvrages incontournables. Nous y avons joint une documentation qui concerne plus directement notre champ d'études et notre sujet : des témoignages de femmes à travers des mémoires, recueillis par des interviews<sup>6</sup> ou rédigés et édités. Cela nous permettra, dans une première partie, de présenter un bref état des lieux concernant l'organisation de l'instruction – essentiellement publique car nous avons très peu d'éléments d'information sur l'enseignement privé – franco-vietnamienne disponible sous la colonisation française.

Pour les Vietnamiennes, ce fut la première fois qu'avec la colonisation l'enseignement public leur fut ouvert<sup>7</sup>. Dans *Grandeur et servitude coloniale*, A. Sarraut se félicite d'avoir introduit « l'enseignement indigène dans notre politique scolaire » et en conte le début : « Beaucoup d'Européens ne m'ont pas compris ; les familles indigènes non plus ; elles appréhendaient que nous inclinions leurs enfants à des idées subversives ou que notre enseignement ne fût des débauchées. »<sup>8</sup> Cependant, de 1918 à 1922, note Trinh Van Thao, « même si l'effectif total des filles scolarisées ne dépasse pas 8 % - et encore 70 % d'entre elles viennent du Sud – de l'effectif total, l'enseignement des filles ne cesse de se développer, démentant les doutes et les prévisions pessimistes de certains administrateurs de la fin du siècle. »<sup>9</sup>

Les avis sont partagés quant au bilan final de la colonisation en matière d'éducation. A la différence des constats lourdement négatifs car par trop orientés politiquement, les études plus fondées sur les faits et avec une plus grande sérénité environ un demi-siècle après la fin des conflits sont

<sup>4</sup> P. BROCHEUX et D. HEMERY *Indochine, la colonisation ambiguë*, La Découverte, Paris, 1995.

<sup>5</sup> TRINH VAN THAO *L'école française en Indochine*, Karthala, Paris, 1995.

<sup>6</sup> Nous avons ainsi interviewé Hoang Xuân Sinh sur sa mère, Bui Thi Me sur elle-même et ses contemporaines dont Bui Thi Nga, l'épouse de Huynh Tân Phat.

<sup>7</sup> « Dans le système ancien, précise avec raison Trinh Van Thao, *L'école française...*, *op. cit.* p. 126, les filles n'étaient pas exclues *a priori* de l'école mais seulement du mandarinat, ce qui, bien évidemment, en limite la portée pratique. » Mais en fait, seules les filles de lettrés accédaient aux études dans le cadre de l'éducation paternelle ou des cours privés organisés par les familles mais ne pouvaient être admises dans l'enseignement public.

<sup>8</sup> A. SARRAUT *Grandeur et servitude coloniale*, Sagittaire, Paris, 1931.

<sup>9</sup> *L'école française...*, *op. cit.* p. 126.

parvenues à des conclusions plus nuancées. « Il ne s'agit pas, affirme Pierre Brocheux<sup>10</sup>, d'exclure les colonisés du savoir et de l'éducation modernes puisque ceux-ci constituent l'arme redoutable du système colonial, mais de courber leur usage au service de trois finalités désormais clairement conçues : inspirer et contrôler les contenus et la transmission jusqu'au village des savoirs écrits ; diffuser partiellement une éducation populaire moderne minimale sans laquelle le système colonial pas plus qu'aucun autre segment du mode de production capitaliste ne peut fonctionner ; du même mouvement, adapter les élites colonisées aux fonctions que leur assigne la colonisation. D'où l'adoption (...) d'une stratégie assez proche au fond de la logique du double réseau scolaire qui, en France, exclut les classes populaires des fonctions intellectuelles. » Si exclusion il y avait, elle était double du côté féminin. Mais les colonisé-es ne faisaient pas que bénéficier ou pâtir passivement de la politique éducative coloniale.

Dans un environnement social où l'éthique confucéenne excluait les filles des classes privilégiées de la fonction publique et celles des classes populaires de la moindre instruction, l'enseignement public ouvert aux filles des centres urbains jusqu'aux villages constitua une nouveauté radicale même si elle ne touchait qu'une minorité et si l'inégalité des sexes demeurait flagrante aussi bien dans le système éducatif mis en place que dans la volonté des familles et le choix des individus. Ces deux derniers facteurs s'avéraient bien plus déterminants sur le parcours des élèves ainsi que les résultats scolaires et les impacts de l'instruction sur chaque destinée particulière. Des témoignages d'anciennes élèves<sup>11</sup> ainsi que de nombreuses représentations littéraires attestent en effet d'une volonté plus ou moins forte de la part des familles et toujours plus vigoureuse de la part des jeunes filles elles-mêmes pour accéder aux études et pour échapper ne fût-ce que provisoirement à l'ignorance et à la platitude de la vie laborieuse au sein du foyer traditionnellement réservée aux femmes.

A travers le parcours des enseignantes et des élèves, nous montrerons dans la deuxième partie de l'article, comment une élite intellectuelle féminine – en grande partie mais pas exclusivement – formée à l'école franco-vietnamienne s'est affirmée à la fois par le discours, par l'écriture et par l'action militante.

**Amadou CAMARA** : Professeur de géographie à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal.

**Les espaces de références des programmes d'histoire et de géographie, de l'Afrique Occidentale Française (AOF) à l'Organisation Commune Africaine et Malgache (OCAM), la permanence d'une logique d'assimilation.**

La coïncidence n'est certainement pas fortuite entre le début de massification à partir de 1903 des écoles publiques créées en 1855 par Faidherbe, gouverneur du Sénégal, et la fédération des territoires conquis par la France en Afrique noire sous les génériques « Afrique Occidentale Française, AOF » et « Afrique Equatoriale Française, AEF ». Les premiers projets scolaires en Afrique noire étaient éclectiques, visant à « porter aux Africains la morale évangélique » (Fall, A. 2002) selon l'objectif assigné à l'instruction élémentaire par les diverses congrégations religieuses (Congrégation des sœurs de Saint-Joseph de Cluny, Congrégation des frères Ploërmel...) qui ont été à l'origine des premières écoles à Saint-Louis du Sénégal dès 1816. La pacification des espaces conquis et l'organisation des territoires participent d'une politique de formatage identitaire visant à ancrer dans la conscience collective des indigènes une certaine idée de la France. C'est le paradigme de « l'assimilation du plus grand nombre d'indigènes » comme finalité du projet colonial français dont l'école fut un des piliers. Quoi de plus efficace pour faire émerger une nouvelle identité que d'inventer pour les peuples colonisés de nouveaux repères spatio-temporels centrés sur la France ? Ce fut la mission de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dont les premiers programmes remontent aux origines de l'AOF.

<sup>10</sup> *Indochine, la colonisation ambiguë, op. cit.*, p. 218.

<sup>11</sup> Le recueil le plus volumineux et le plus important aussi qualitativement est celui des anciennes élèves du Collège des Jeunes Filles Indigènes de Sai Gon, intitulé *Ao tim trên các neo duong dát nuoc (Tuniques violettes sur les chemins du pays)*, BUI THI ME éd., Tre, Ho Chi Minh ville, 2004, 520 p. Le Collège Đông Khanh à Huê a également édité un recueil de mémoires des anciennes élèves. Nous disposons ainsi de témoignages directs concernant deux des trois plus grands collèges de jeunes filles vietnamiennes de l'époque coloniale.

Jusqu'en 1960, date d'accession à l'indépendance de la totalité des territoires de l'ex-AOF, la France demeure l'espace de référence des programmes enseignés dans ces deux disciplines, l'espace local des représentations spatio-temporelles s'effaçant au profit d'un espace identitaire recentré sur la grandeur de la métropole. Les impératifs de construction des Etats-nations ont remis au goût du jour la reconquête des identités territoriales et nationales chahutées, le temps de l'émergence de l'idéal panafricain, à partir du milieu des années soixante. Faute d'avoir pu anticiper sur la création d'une Organisation de l'Unité Africaine (OUA) « coachée » par le Commonwealth, l'ancienne puissance coloniale oppose une parade en inspirant la construction de l'Organisation Commune Africaine et Malgache (et Mauricienne par la suite, OCAM) autour de ses anciens territoires. Le cachet résolument culturel des relations de coopération qui s'instaurent entre l'OCAM et la France ne laisse planer aucun doute sur les arrières pensées « néocoloniales » de l'ex-métropole. Cette coopération investit rapidement le secteur de l'éducation, notamment la réforme des programmes d'histoire et de géographie dont la thématique générale ne jure pas fondamentalement avec la logique assimilationniste, en dépit de la profession de foi « panafricaniste » de leurs concepteurs. Nous nous proposons de mettre à nu, à travers une étude de contenu des programmes en vigueur entre 1914 (date des premiers programmes) et 1967 (programmes dits « africains et malgaches »), la permanence de cette logique assimilationniste.

**Marie-Christine Deleigne** : Doctorante en socio-démographie, Université Paris Descartes.

**Les paradoxes de la mission « civilisatrice » et de l'adaptation de l'enseignement colonial à Madagascar : le cas de l'Androy (1920-1951)**

Comme dans l'ensemble des colonies françaises, le développement de l'enseignement colonial à Madagascar a eu pour objectif officiel d'œuvrer dans le sens de la « mission civilisatrice » invoquée pour légitimer la mise sous domination française de la population malgache. Par le développement d'un enseignement spécialement conçu pour les « indigènes », principalement du 1<sup>er</sup> degré, il s'agissait de « civiliser » des populations considérées comme « arriérées », de les amener à « l'âge adulte » en leur inculquant des notions dites élémentaires telles que la lecture, l'écriture, le calcul, quelques éléments d'histoire et de langue française utiles à la reconnaissance de la France comme « mère patrie », mais aussi d'hygiène et d'agriculture.

Il s'agira de faire état de deux grands paradoxes qui sous-tendent l'œuvre coloniale dans le champ scolaire à Madagascar : d'une part, le paradoxe de la « mission civilisatrice » et, d'autre part, celui de l'adaptation au contexte local (autrement dit au « milieu indigène »). Pour ce faire, l'analyse sera axée sur la région de l'Androy, à l'extrême Sud de l'île, en confrontant les discours et textes officiels de l'enseignement et les réalités de cet enseignement, réalités entrevues à partir des rapports d'inspection et des rapports sommaires de l'ensemble des écoles officielles de la région<sup>12</sup>.

L'argument de la « mission civilisatrice » de l'entreprise coloniale ne fut invoqué principalement que lorsqu'un intérêt économique et/ou politique était en jeu. Le cas de l'Androy en est l'illustration. Eu égard aux descriptions et commentaires récurrents sur la région et ses habitants émis par les gouverneurs, les administrateurs voire les instituteurs qui décrivent une population de « barbares », « d'arriérés », « une région encore à l'âge préhistorique », on pourrait alors supposer que la mission « civilisatrice » et donc, par là, le développement de l'école, eut été une priorité de la politique coloniale dans la région. Or, c'est dans cette région que le développement de l'enseignement fut le plus tardif et le plus « poussif » par rapport au reste de l'île, retard scolaire encore perceptible en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. Ce premier paradoxe s'explique en partie par la primauté des objectifs économiques et de récupération ou soumission politique et idéologique sur toutes les autres « missions » légitimant l'œuvre coloniale. Au-delà même d'une résistance certaine des populations à l'autorité coloniale et à l'envoi des enfants à l'école, le retard scolaire de la région durant l'époque coloniale relève surtout du peu d'intérêt de la Colonie pour l'Androy : sans réel enjeu politique, économique, voire idéologique (faible présence des

<sup>12</sup> Archives de la République Malgache, série G 333, G 334 et G 335.

missionnaires), le développement de l'enseignement n'apparaît pas comme une priorité pour une région principalement entrevue comme un réservoir de main-d'œuvre à destination du Madagascar « utile ».

Quant au paradoxe de l'adaptation de l'enseignement au contexte local, il sera ici envisagé par rapport à l'enseignement pratique et au développement des jardins scolaires et de l'enseignement agricole. S'il ne fait pas partie des matières dites « classiques », l'enseignement agricole associé aux jardins scolaires n'en est pas moins une matière prédominante de l'enseignement colonial en milieu rural : un tiers environ des heures d'enseignement lui sont consacrées dans le 1<sup>er</sup> degré ; initialement prévu pour les garçons, il concerne bien souvent les deux sexes faute d'enseignantes capables d'encadrer les matières « pratiques » en théorie prévues pour les fillettes (bien souvent un seul instituteur, masculin, par école, et pas de maîtresse de couture la plupart du temps). Les réalités de cet enseignement agricole et le développement des jardins scolaires dans les écoles de l'Androy révèlent le paradoxe entre les visées officielles de cet enseignement et ses résultats : destiné en théorie à former les nouvelles générations à de nouvelles méthodes culturelles et à éviter « la formation de déclassés » et l'exode rural, il représentera « une corvée » pour les populations et, par là, un des arguments de la non scolarisation des enfants. Les résultats de cet enseignement révèlent également le paradoxe entre un enseignement qui se veut adapté aux réalités du milieu et l'obstination des instituteurs et de certains inspecteurs à tenter d'y faire fructifier des variétés non adaptées aux conditions agro-écologiques de la région (climat semi-aride et déficit pluviométrique récurrent) ou sans intérêt immédiat pour une population fréquemment en insécurité alimentaire.

Nous limiterons notre observation à la période 1920-1951 en raison de la disponibilité des rapports d'inspections et des rapports sommaires de l'ensemble des écoles de la région et des conséquences de la réforme scolaire de 1951 à partir de laquelle l'enseignement pratique ne représente plus qu'une matière marginale sur l'ensemble du volume horaire enseigné.

**Marie-Albane de Suremain** : Maître de Conférences en histoire contemporaine à l'Université Paris 12- IUFM de Créteil. « **Enseigner le fait colonial : colonisateurs et colonisés à l'épreuve du terrain colonial** ».

L'enseignement du fait colonial est très clairement inscrit dans les prescriptions des programmes scolaires du second degré, encore précisés par des documents d'accompagnement. Les manuels ne boudent pas non plus cette question, et si les pratiques réelles dans les classes restent plus difficiles à appréhender, il ressort de l'analyse de ce cadre prescriptif et pratique un certain européocentrisme de l'approche des colonisations. Le propos de cette communication est de proposer quelques pistes pour décentrer le point de vue : il s'agira moins de se focaliser sur les « représentations coloniales » métropolitaines, pour elles-mêmes, au nom d'une histoire un peu rapidement appelée « culturelle », mais de fait amputée de son inscription dans des sociétés et configurations historiques précises, que de chercher à recontextualiser des « scènes coloniales » dans une histoire sociale qui met aux prises de manière complexe colonisateurs et colonisés ; par ailleurs, une attention particulière sera portée aux sources permettant d'aborder l'enseignement du fait colonial en s'enracinant dans les terrains coloniaux. Le thème spécifique de l'enseignement dans les colonies peut être abordé à travers le motif idéologique de la mission civilisatrice. De manière non contradictoire, l'ancrer dans une histoire sociale permet d'incarner encore bien davantage ce motif et de construire de façon plus affermie des savoirs historiques avec les élèves. Afin de sortir des clichés souvent répandus et qui renvoient le plus souvent à un exotisme métropolitain, d'autres pistes thématiques pour enseigner le fait colonial seront aussi proposées – travail forcé, politique sanitaire... - en partant à chaque fois de situations expérimentées sur le terrain colonial, afin d'en faire émerger avec les élèves la dureté mais aussi la complexité.

**Simon Duteil** : Doctorant en histoire, ATER à l'Université du Havre.

**« La mission civilisatrice », par qui, comment ? Catégorisations et perceptions d'enseignantes et d'enseignants coloniaux. L'exemple de Madagascar, 1896-1960.**

Le service de l'enseignement de la colonie française de Madagascar, fondé dès le début de la colonisation, en 1896, est le fer de lance dans l'île de l'Etat colonial en matière d'enseignement. Ce service est construit sur une dualité entre un enseignement (pour) européen et un enseignement (pour) indigène. L'enseignement européen est calqué sur celui de la métropole : il va de la maternelle jusqu'au lycée et permet d'accéder au brevet de capacité colonial, équivalent du baccalauréat. L'enseignement indigène quant à lui est divisé en trois degrés, agencé de manière concentrique pour les matières enseignées et en entonnoir au niveau des places. Il est conçu comme un instrument idéologique dans le cadre de la domination française, mais est aussi pensé comme devant servir le colonat et l'administration. Il n'est pas question ici de s'arrêter sur le type d'enseignement, son élaboration et ses objectifs<sup>13</sup>, mais plutôt de s'intéresser aux personnes censées l'appliquer, en être les représentantes et qui en vivent matériellement parlant : les enseignantes et les enseignants. Entre 1896 et 1960, plusieurs centaines de personnes travaillent comme enseignantes ou enseignants avec le statut « d'européens », par opposition à la situation des « indigènes », dans le service de l'enseignement du gouvernement général de Madagascar. La différence de statut implique des différences de droits tout comme de positions dans une société où la distinction colonisateur/colonisé est fondamentale et où un code de l'indigénat s'applique jusqu'à l'après Seconde Guerre mondiale.

Cette communication s'intéresse particulièrement à la situation de ces enseignants et enseignantes de statut « européen ». Elle mettra dans un premier temps en évidence des éléments statistiques prenant en compte la répartition par sexe (femme/homme), domaine d'enseignement (primaire/secondaire), type d'enseignement (européen/indigène), statut (titulaire/auxiliaire) et permettant de mieux cerner quelques éléments clefs du corpus concerné, en prenant en compte la longue durée et des temporalités plus restreintes, mais aussi les géographies (département de naissance, département d'origine de rattachement administratif...) permettant de percevoir une géographie des carrières coloniales et plus généralement de mieux discerner les continuités et les ruptures dans l'évolution de ce personnel, en notant en particulier la place des femmes, et notamment des institutrices auxiliaires comme variables d'ajustement pour le service de l'enseignement.

Dans un second temps, cette communication va porter sur les perceptions qu'ont ces personnels de la « mission civilisatrice » et de la présence coloniale, c'est à dire d'une idéologie dont ils et elles semblent être les représentant-e-s les plus évident-e-s du point de vue métropolitain. Cette approche se fait sur trois périodes, dont le découpage se fonde sur les ruptures les plus importantes dans l'enseignement à Madagascar, chacune étant une conséquence des Guerres mondiales et de la mobilisation d'une partie de la population malgache. Trois temps ont été dégagés : celui de la mise en place (1896-1916), celui de la stabilité (1917-1951) et celui de l'accompagnement à l'autonomie (1952-1960), en se demandant si l'indépendance (1960) constitue réellement une rupture dans la vision qu'a le personnel enseignant « citoyen français » de l'objectif d'enseignement et donc de sa présence à Madagascar.

Ce travail repose sur le dépouillement de plus de 1600 dossiers individuels d'enseignantes et d'enseignants aux archives nationales de Madagascar (ANM) d'Antananarivo et au centre des archives d'outre-mer (CAOM) d'Aix-en-Provence dans le cadre d'une prosopographie ainsi que sur l'étude des archives de l'enseignement colonial à Madagascar du CAOM. Par ailleurs, ce travail s'appuie sur des archives privées et des mémoires individuels, les plus conséquents étant ceux de Sosthène Pénot, instituteur à Madagascar de 1904 à 1933, passé par la Mission laïque française et d'Emile Autran, instituteur à Madagascar de 1938 à 1956. Les évolutions de carrières de ces deux personnes sont intéressantes : l'un la termine en tant que directeur de l'école Le Myre de Vilers, école du troisième

<sup>13</sup> Sur la question de l'enseignement à Madagascar pendant la période coloniale se reporter aux différents travaux de : Philippe Hugon [1975], Faranirina V. Esoavelomandroso [1976], Jacqueline Ravelomanana-Randrianjafinimanana [1978], Monique Ratriamoarivony Rakotoanosy [1986], Francis Kœrner [1999], Anne-Marie Goguel [2006]

degré de l'enseignement indigène formant notamment les instituteurs malgaches, dont certains ministres de la Première République malgache, l'autre étant responsable pendant une décennie d'une des trois « académies » de l'île, celle de Majunga. L'utilisation de ces sources permet d'établir une comparaison entre des carrières, des positionnements individuels d'une part et une approche plus statistique et plus large du corpus d'autre part.

**Carine Eizlini** : Doctorante en sciences de l'éducation et ATER à l'Université Paris Descartes.

**Georges Hardy, Acteur et idéologue de l'enseignement colonial en Afrique Occidentale Française. Le cas des manuels scolaires dans la Bulletin de l'Enseignement de l'AOF.**

Georges Hardy (1884-1972) est un personnage incontournable du paysage éducatif colonial d'abord par le caractère prolifique d'écrits de toutes sortes (ouvrages de vulgarisation coloniale, collaboration à de nombreuses revues, rédaction des premiers manuels d'AOF), puis par la longévité de sa carrière coloniale, enfin par le tissu de relations coloniales dans lequel il s'inscrit. Néanmoins, l'absence de biographie à son sujet ne permet pas jusqu'à aujourd'hui d'avoir une vue d'ensemble des idées qui étaient les siennes, en regard de ce qu'il a pu mettre en œuvre dans le cadre de ses fonctions. Sa carrière enseignante commence en 1908 en métropole mais se poursuit dès 1912 dans les colonies comme inspecteur de l'enseignement en AOF jusqu'en 1919, puis comme directeur général de l'instruction publique au Maroc, directeur de l'école coloniale à Paris, recteur d'Alger, recteur de Lille, et à nouveau recteur d'Alger.

Agrégé d'histoire, il est l'auteur d'une trentaine d'ouvrages de référence sur la colonisation : *Une conquête morale, l'enseignement en AOF* (1917), *Les deux routes : conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes* (1919), *Histoire de la colonisation française* (1928), *Nos grands problèmes coloniaux* (1929), *L'enseignement aux indigènes dans nos possessions françaises d'Afrique* (1931) entre autres ; il est surtout celui qui a théorisé les principes de l'adaptation de l'enseignement colonial aux peuples colonisés. En outre, c'est en 1913, trois mois seulement après son arrivée à Dakar, que Georges Hardy crée le *Bulletin de l'enseignement en AOF*, particulièrement pertinent pour appréhender les conséquences politiques de son discours. Créé et porté par lui, ce bulletin a été conçu pour coordonner l'action de terrain des instituteurs : « *Nous élaborons petit à petit une pédagogie indigène, très différente de l'autre, et personne de vous n'oserait assurément soutenir que nous voyons en toute netteté, non seulement les moyens, mais le but même de notre enseignement. Cette élaboration, nous allons la tenter en commun. (...) Rapprochements des collaborateurs, coordination des idées et des expériences, tel sera l'objet principal de ce bulletin* », et il est donc envoyé gratuitement à chaque école. On y trouve notamment les programmes, les textes législatifs intéressant l'enseignement colonial en AOF, mais aussi les premiers manuels scolaires, des contributions d'enseignants sur des expériences pédagogiques particulières méritant d'être partagées... Ainsi, la carrière et les écrits de Georges Hardy font de lui un personnage très complet à la fois fonctionnaire colonial et idéologue ; ce qui permet de confronter l'aspect idéologique du discours dominant, de mettre en perspective ce qui ressort de ses ouvrages avec ses conséquences politiques en termes de système d'enseignement en AOF, jusqu'aux recommandations pédagogiques.

**Benoit Falaize** : Chargé d'études à l'INRP

**Les pratiques de classe en Afrique occidentale française**

Dans les rares recherches portant sur l'école en « situation coloniale » (G. Balandier), rares sont les travaux qui abordent explicitement la question des pratiques effectives de classe. Soit que les sources manquent, soit que l'on préfère s'attacher aux discours généraux sur la place qu'occupait l'enseignement en situation impériale, dans le cadre de l'idéologie coloniale, entre assimilation et politiques publiques, entre résistances locales et analyses globales sur la domination coloniale (Savarèse, 2003).

La proposition que je voudrais soumettre vise à analyser dans le détail et l'exhaustivité une source pas ou exceptionnellement étudiée : celle des journaux ou bulletins pédagogiques à destination des maîtres en situation coloniale d'enseignement. Je voudrais proposer une analyse de ce qu'ils proposent en termes de partage d'expériences pédagogiques en matière d'enseignement de l'histoire et de la

géographie, de pistes pour la classe ou de récits de pratiques. Envisager cette source, dans le cadre d'une analyse tant externe qu'interne, c'est tenter d'appréhender, dans le cadre d'une anthropologie scolaire, les lendemains de la seconde guerre mondiale et le contexte d'un profond changement de regards sur la colonisation. Dans ce contexte, les journaux pédagogiques de l'école primaire envisagent de mettre à disposition des maîtres des cahiers spécifiques insérés dans le volume général disponible en métropole, afin de favoriser une prise en compte des particularités de l'enseignement en terre coloniale. Ce fut le cas en Algérie et dans tous le Maghreb avec le *Journal des Instituteurs d'Afrique du nord* (Falaize, 2007). Mais également dans l'AOF, avec la publication d'un *Journal des Instituteurs de l'Afrique noire*, de la rentrée scolaire de 1948 à 1967, principale ressource pour les enseignants, notamment ceux de plus en plus majoritaires habitant loin des quelques centres urbains. Le *Journal des Instituteurs de l'Afrique noire* sera dépouillé intégralement, accompagné des bulletins régionaux encore disponibles partiellement dans les différents fonds d'archives métropolitains (BNF, Archives d'Aix en Provence), ainsi que de cahiers d'élèves disponibles au Musée de l'éducation de Rouen (INRP).

La communication aura à aborder la situation de l'enseignement de l'histoire-géographie à l'école primaire dans l'ensemble de l'AOF, dans ses pratiques effectives les plus quotidiennes, dans un contexte particulier. Après la seconde guerre mondiale, le Maghreb comme l'AOF sont soumis comme l'ensemble de l'empire français à une remise en cause de ces cadres de fonctionnement ainsi qu'au développement d'une élite locale de plus en plus critique à l'égard de la métropole. Les discours sur l'école s'y développent alors que le courant assimilationniste s'affirme (Coquery-Vidrovitch, 1992 ; Coquery-Vidrovitch, Moniot, 2005). Par ailleurs, la période qui suit la conférence de Brazzaville est riche d'initiatives pédagogiques visant à développer, comme en métropole, des pratiques d'enseignement plus proches de l'environnement des élèves. Car le contexte est aussi celui du développement des pratiques modernes d'enseignement, où l'environnement proche des élèves tient une place considérable. De plus, l'après-Brazzaville est aussi le moment de la clôture du cycle d'une écriture de l'histoire coloniale telle qu'elle avait vécu jusqu'aux années 1930-1940 : « La seconde guerre mondiale interrompt brutalement les efforts de rationalisation historique de la conquête coloniale (Lakroum, 1992). Alors que se développent en AOF les mouvements politiques pour l'indépendance, relayés par le plein essor d'une littérature « noire », portée par d'anciens élèves de l'école publique coloniale française, le principe d'application de l'assimilation au sein de la Communauté française bat son plein. Le *Journal des Instituteurs de l'Afrique noire* témoigne à bien des égards de ces contradictions coloniales, à l'heure aussi où l'explosion scolaire a très vite dépassé (dans les années 50) tous les plans (Valette, 1994). La communication aura pour objectif de relever, dans les contenus mêmes de l'enseignement dispensé en AOF, et pas seulement dans les seules prescriptions, les lignes de force des disciplines engagées traditionnellement pour la définition de la construction d'une appartenance citoyenne commune : l'histoire et la géographie. Quelle histoire était proposée en classe ? Quelle géographie était montrée et dite aux élèves ? Faut-il considérer la phrase « Nos ancêtres les Gaulois » (Bouche, 1968) comme un mythe ou une réalité scolaire à l'œuvre dans le cadre de l'assimilation en Afrique occidentale française après la conférence de Brazzaville ? Quelle place le milieu local d'enseignement et le souci d'adaptation scolaire des programmes ont occupé chez un corps d'instituteurs conscient du rôle civilisateur de l'école française mais parfois critique de l'œuvre française en terre coloniale ? Seul l'examen des éléments de pratiques de classe repérables en AOF de 1945 à 1960 peut permettre de répondre à ces questions, au-delà des débats idéologiques et des prescriptions scolaires. La question sera de mieux cerner le quotidien et l'ordinaire des classes, entre ordre colonial et pratiques complexes, entre cadre national et impérial et prise en compte du milieu local d'enseignement, à l'heure du développement d'une politique d'assimilation menée parallèlement au développement massif de l'éducation en AOF.

**Harry Gamble** : Department of French, College of Wooster, Ohio  
**La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française : 1944-1950**

À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, l'enseignement colonial en Afrique occidentale française a connu une crise profonde – une crise qui n'a toujours pas été étudiée dans toute sa complexité. Comment comprendre la disparition rapide des formes d'enseignement « colonial » qui avaient été élaborées entre 1903 et 1944 ? Et comment se fait-il que l'enseignement « métropolitain » s'imposa avec autant de puissance. Dans bien des récits historiques, ces transformations semblent presque aller de soi : « la France » aurait renoué avec ses vieilles habitudes et pratiques assimilationnistes. Et pourtant, quand on regarde de plus près, on découvre que la réforme scolaire a été l'objet de vifs débats et de sérieuses controverses. De plus, ces débats et controverses révèlent différents groupes d'acteurs, qui luttaient pour définir le sens de la réforme scolaire. Dans ma communication, je propose d'aborder cette période charnière (1944-1950) sous plusieurs angles. Il est important de souligner à quel point les administrateurs coloniaux cherchèrent à défendre les écoles coloniales de l'entre-deux-guerres. Les travaux préparatifs à la Conférence de Brazzaville – tout autant que les délibérations du « Comité du plan de l'enseignement » pendant la Conférence elle-même – révèlent des efforts sérieux pour « sauver les écoles rurales ». La fin des écoles rurales fut surtout la conséquence d'autres facteurs, que je propose d'examiner : l'interdiction du travail forcé, la pression des élus africains, et l'engagement croissant du Ministère de l'Éducation Nationale. Au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, la légitimité de l'administration coloniale en matière d'éducation fut sévèrement mise en cause. Un procès de l'école coloniale fut ouvert, en premier lieu par les élus africains, mais aussi par l'Éducation Nationale, qui n'accepta plus d'être exclue des « territoires » d'outre-mer. Face à ce procès, les écoles de l'entre-deux-guerres apparaissent très vite comme des écoles pour « sujets français », alors que les Africains viennent d'accéder à la citoyenneté. Il nous faut comprendre le désarroi de l'administration coloniale devant cette situation. Pendant la période 1944-1950, et même au-delà, beaucoup d'administrateurs coloniaux craignent que l'arrivée des écoles « métropolitaines » ne les prive de leur autorité dans ce domaine important. Et cependant, quelques administrateurs de premier plan, tels Marius Moutet et René Barthes, invitent l'Éducation Nationale à jouer un rôle croissant en AOF.

Après la Deuxième Guerre mondiale, le discrédit de « l'éducation adaptée » mina profondément la légitimité de l'administration coloniale dans le domaine de l'éducation. Tout au long de la période 1903-1944, l'administration coloniale avait invoqué la spécificité des « indigènes » pour justifier sa compétence exclusive en matière d'éducation coloniale. Après la Deuxième Guerre mondiale, l'administration coloniale n'a plus de projet éducatif qui puisse couper court aux ambitions croissantes de l'Éducation Nationale. Pour comprendre la réforme scolaire, telle qu'elle se présente à partir de 1944, on doit analyser les nouveaux engagements du Ministère de l'Éducation Nationale ainsi que ceux des élus africains. De chaque côté on prône l'intégration des écoles locales dans le système scolaire métropolitain. La collaboration entre le Ministère de l'Éducation Nationale et les élus africains va aboutir, en 1950, à la création de l'Académie de l'AOF, qui sera gérée plus ou moins directement par des fonctionnaires de l'Éducation Nationale. Cette collaboration se montra efficace tant que l'administration coloniale n'avait pas renoncé au contrôle de l'enseignement en AOF. Et pourtant, les visées des deux côtés n'étaient pas toujours les mêmes. En soutenant l'assimilation administrative des écoles africaines, l'Éducation Nationale cherchait, entre autre, à ouvrir de nouveaux champs à son action. Les ambitions expansionnistes de ce ministère « métropolitain » trouvèrent un terreau fertile dans cette « Union Française » qui était marquée par des discours égalitaires. Les élus africains invoquent eux-mêmes les principes égalitaires de la Quatrième République pour mieux soustraire l'enseignement au contrôle de l'administration coloniale. Les solides structures et pratiques de l'Éducation Nationale étaient alors perçues comme une ligne de défense efficace face à une administration coloniale qui tenait à préserver ses « responsabilités » en matière d'éducation. Dans ma communication, j'examinerai ces recompositions complexes du « champ » de l'éducation en AOF. Ce type de recomposition n'était certainement pas limité à l'AOF, mais des comparaisons et contrastes avec d'autres parties de la « France d'Outre-Mer » restent à faire.

**Frédéric Garan** : Maître de conférence en Histoire contemporaine, Université de La Réunion, IUFM  
**Les événements de 1947 dans l'enseignement secondaire en France et à Madagascar.**

Quelle place est accordée à l'étude de l'Insurrection de 1947 dans les programmes de l'enseignement secondaire (et éventuellement primaire) à Madagascar, dans l'Education Nationale malgache ainsi que dans les lycées français (réseau AEFÉ) ?

Pour la place de 1947 dans l'enseignement français, mon expérience personnelle en tant que professeur d'histoire-géographie au lycée français de Tamatave fournira des informations concrètes. J'expliquerai la place (très faible, voir inexistante) dans les programmes français. Les programmes adaptés pour l'océan Indien (réseau AEFÉ) parviennent-ils à modifier cette situation ? Je m'intéresserai également aux programmes spécifiques enseignés à La Réunion. Pour l'enseignement malgache, les axes de réflexion seront les suivants : L'Insurrection de 1947 est à la fois un acte fondateur pour Madagascar, et un événement qui a divisé la société (l'Insurrection ne conduit pas à l'Indépendance ; celle-ci se fait plutôt autour d'anciens du PADESM que du MDRM ; l'ensemble de l'île ne s'est pas insurgée ; il y a eu des règlements de compte entre Malgaches à l'occasion de l'Insurrection...). Dans ce cadre, l'attitude de la Première République est plutôt l'occultation. La Deuxième République rétablit la mémoire de l'acte fondateur. Quelle est l'analyse officielle de l'événement que livrent les manuels scolaires ?

Aujourd'hui, sous la Troisième République, la mémoire de 1947 est une nouvelle source de tensions. Les études des historiens (Lucile Rabearimanana et Jean Fremigacci) ont provoqué des réactions de « sanctuarisation » des événements, principalement autour de la question du nombre de victimes. En même temps, le pouvoir fait preuve d'une certaine indifférence (Réaction du président Marc Ravalomanana face à Jacques Chirac en mal de repentance...). Face à ces deux attitudes, comment les événements de 1947 sont-ils enseignés, d'autant qu'il n'y a plus de manuel d'histoire ?

**Susanne Grindel** : Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig, Germany. **Education and Colonialism: The Post-Colonial Narrative in German and French History Textbooks.**

Colonialism has left its marks on postcolonial societies both on those of the colonizers and those of the colonized. Their connected or entangled histories have shaped and burdened national identities up to the present. It is only recently that European nation states begin to acknowledge how little their colonial pasts have gone by. Scholarly and public debates in France, Belgium, Great Britain or Germany have brought to the fore what seemed to be an almost forgotten heritage. Education on colonialism often served as a means to legitimize colonial violence and to propagate the civilization mission. In this respect school textbooks and especially history textbooks are of great value because they present – intentionally or not – national master narratives. Their ways of presenting and commemorating a rather dark chapter of national history shed a light on national self-perception. Moreover, the ways in which history textbooks integrate the experiences and memories not only of the colonizers but of the colonized and their descendants is crucial for a sense of belonging and of social cohesion.

The paper will look at German and French colonialism and how it is presented in contemporary history textbooks. The German example stands for a rather belated and short-lived colonial experience which ended after World War I. The French example stands for a long colonial heritage whose reverberations were felt even well after decolonization.

Postcolonial studies have contested national master narratives which favoured a Eurocentric perspective in pointing out that the histories of the centres and the peripheries are in many ways interrelated or connected. Since colonialism has never been a purely national project but a project that has been fuelled by the rivalry of European nations a comparative approach will contribute to a better understanding of colonialism as a transnational phenomenon. The paper concentrates on different modes of narrating and remembering colonial pasts. It reflects upon the framework of education on

colonialism taking into account curricular reforms, debates about history laws and discussions about recompensation for colonial violence. The Franco-German history textbook published in 2006 (*Europe and the World since 1945*) and 2008 (*Europe and the World from the Congress of Vienna to 1945*) will serve as a starting point. Written by a bilateral group of French and German experts the textbook presents a common view on European and global history. At the same time it attempts to depict both national histories as entangled histories (*histoire croisée*) with shared memories in the double sense of the meaning.

Focussing on the German and French national self-perception in the mirror of colonialism the paper aims at a comparative discussion of the role of education on colonialism and of Europe's connected pasts.

**Nicholas Harrison** : Directeur du département de français, King's College, Londres.

### **La littérature francophone comme ressource et comme exemple pour l'historien de l'enseignement colonial**

Ayant abordé dans mes recherches récentes l'histoire de la laïcité en France et au Maghreb (ce qui constitue un exemple très pertinent d'une divergence, dans le domaine de l'enseignement, entre métropole et colonies à l'époque coloniale), je viens d'entreprendre un nouveau projet de recherches sur l'enseignement colonial, mais j'avoue tout de suite que je suis spécialiste de la littérature francophone plutôt qu'historien. Mais j'espère aussi pouvoir apporter quelque chose de valable en examinant la pertinence éventuelle de certains textes littéraires pour ceux et celles qui se proposent d'étudier « les expériences scolaires des colonisé(e)s » d'un point de vue historique.

Dans un premier temps, ma communication démontrera à quel point le choc de la « rencontre coloniale en milieu scolaire » constitue un topos majeur de la littérature francophone du Maghreb. Mes exemples seront tirés de sources diverses dont les textes autobiographiques de Fadhma Amrouche (Berbère convertie au christianisme), d'Assia Djébar (Algérienne d'origine arabo-berbère et dont le père était instituteur) et d'Albert Memmi (Tunisien juif). Ces textes nous démontrent à quel point « le passage [...] sur les bancs de l'école française » a provoqué des « phénomènes d'appropriation et recompositions identitaires », pour reprendre une autre expression de l'appel à communication de ce colloque. A partir de là, je voudrais esquisser deux axes de réflexion qui me semblent pertinents pour tout chercheur/professeur qui voudrait mesurer la signification de ces textes du point de vue de l'histoire de l'enseignement colonial.

L'attrait de ces textes provient en grande partie de leur capacité de témoigner, surtout d'un point de vue affectif, d'une expérience scolaire qui a bouleversé l'auteur. Mais ils posent en même temps certains problèmes méthodologiques, notamment au niveau de leur « représentativité ». Pendant trop longtemps, lecteurs et critiques ont eu tendance à attribuer aux écrivains francophones du Maghreb un rôle de représentant, d'anthropologue ou de porte-parole par rapport à leur pays d'origine. Plus récemment, par contre, plusieurs critiques ont souligné le fait que l'éducation qui d'une part a permis à ces auteurs de s'exprimer en français, d'autre part les a éloignés culturellement de la grande majorité de leurs compatriotes. Selon cette logique, Assia Djébar serait donc une privilégiée, peu typique, peu authentique etc., et ses écrits seraient finalement plus français qu'algériens. Ce qui rend la question encore plus complexe, surtout pour l'historien – et c'est ce problème-ci qui me préoccupera dans la deuxième partie de ma communication – est la dimension proprement « littéraire » de ces textes, qui implique un certain flou dans le champ référentiel. Si un texte tel que *La Statue de sel* de Memmi nous offre donc un témoignage autobiographique d'une grande valeur documentaire, il nous indique également, par diverses stratégies narratives et esthétiques, que le narrateur-protagoniste demeure, ou devient, dans une certaine mesure, un personnage fictif, modelé par les traditions littéraires (françaises) elles-mêmes.

Mon deuxième axe souhaite revenir sur la question de la « représentativité » de ces auteurs, et celle de leur statut social, mais sous un angle très différent. Les textes dont je parle soulignent tous la spécificité de cette rencontre coloniale en milieu scolaire, dont l'effet fut particulièrement violent pour

les élèves dont les parents avaient fait peu d'études, qui connaissaient peu la culture française, et qui étaient illettrés. Mais plutôt qu'exceptionnelles, ces expériences ne seraient-elles qu'une version extrême, dans un contexte exceptionnellement sensible, d'une tendance plus générale ? Tout enseignement ne serait-il pas fondé sur le couple « émancipation/coercition » ; tout projet d'éducation n'impliquerait-il pas fondamentalement, en France comme en Algérie, une « mission civilisatrice » ? Et là encore, quel était / quel est le rôle de la littérature ou des « lettres » ?

**Céline Labrune-Badiane** : Docteure en histoire de l'Université Paris VII/SEDET, ATER à l'Université des Antilles et de Guyane.

**Une histoire du désir d'école : Stratégies collectives de scolarisation en Casamance, début XX<sup>e</sup> siècle-1960.**

L'école, sous sa forme européenne, fut exportée en Afrique dans le but d'asseoir la domination coloniale et de former les agents locaux pour l'exploitation économique des territoires colonisés. Son institution entraîna des réactions multiples des populations : du rejet à l'acceptation, de l'accommodement aux stratégies d'évitement. Le rapport à l'école révélait ainsi la complexité du rapport des populations à l'Etat dans le cadre de la domination coloniale.

Le Sénégal, de par son ancienneté dans l'Empire français, fit office de colonie d'avant-garde dans le processus de scolarisation : les infrastructures scolaires, tant primaires que secondaires et supérieures, y furent plus nombreuses que dans les autres colonies françaises d'Afrique de l'ouest. Les familles des Quatre-Communes eurent très tôt l'opportunité de scolariser leurs enfants et d'intégrer ainsi les nouvelles voies professionnelles, dans le commerce et l'administration, créées dans le contexte de la domination coloniale. *A contrario*, les régions périphériques de la colonie restèrent dans l'ensemble en marge. La Casamance, région située au sud de la Gambie et représentant environ 1/7<sup>ème</sup> du territoire sénégalais, est cependant un cas à part car elle intéressa, dès la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, les missionnaires protestants et catholiques qui y ouvrirent des écoles. La scolarisation y précéda donc, en certains endroits, la domination coloniale et l'offre scolaire y fut ainsi plus importante qu'ailleurs. Jusqu'au lendemain de la Première Guerre mondiale, les populations rurales furent cependant marginalement concernées par l'école : les établissements étaient en effet principalement ouverts dans les villes et les centres administratifs importants. Ce fut à partir des années vingt que les premières demandes d'ouvertures d'écoles émanèrent des populations, dans les points de traite. Dans les villages de Marsassoum et de Tanaff, les commerçants furent à l'origine de l'implantation d'écoles selon des modalités différentes que nous souhaitons définir.

A partir des années trente et jusqu'à l'indépendance de la colonie du Sénégal, l'offre publique et privée spécifiquement en Casamance, grossit ; l'accès à l'école se « démocratisa » progressivement et toucha plus « massivement » les populations rurales. Les taux de scolarisation en Casamance dépassèrent largement la moyenne nationale. Nous évoquerons notamment le cas du canton des Djougouttes Nord : mes recherches ont permis de montrer que le succès de l'école dans le canton le plus scolarisé d'AOF à partir des années trente est plus dû à un jeu d'influences politiques et aux rapports de forces entre les villages qu'à une adhésion collective au projet scolaire. Après 1945, avec la mise en place du Fonds d'Investissement pour le Développement Economique et Social (FIDES) et du Fonds d'Equipement Rural pour le Développement Economique et Social (FERDES), l'émergence de forces politiques, nées de la scolarisation, au sein des populations africaines, les demandes sociales d'écoles se multiplièrent et les villageois n'hésitèrent plus à faire appel à leurs représentants politiques pour obtenir des infrastructures scolaires.

Dans le cadre de cette communication, nous tenterons donc de comprendre les mécanismes qui sous-tendent le processus de scolarisation en Casamance en centrant l'analyse sur le rôle des groupes sociaux et des communautés. La région est un champ d'étude privilégié pour observer les logiques de scolarisation : la diversité des situations permet en effet de mettre à jour la complexité du rapport des populations à l'école et son évolution. Le jeu d'échelle, du national au régional, du canton au village,

permet d'identifier la multiplicité et la complexité de ces logiques et de mettre à jour des configurations inédites.

**Laurent Manière** : Docteur en histoire, ATER à l'Inalco.

### **La politique française pour l'adaptation de l'enseignement dans les pays d'Afrique nouvellement indépendants : comment reconfigurer l'Empire ?**

En établissant sur un plan de stricte égalité les nouveaux rapports entre la République française et les Etats de la communauté de l'Outre-Mer, la Constitution de 1958 devait entraîner un certain nombre de modifications dans les structures gouvernementales.

C'est ainsi que le Ministère de l'Education Nationale se vit transférer le 27 mars 1959 la Direction de l'Enseignement et de la Jeunesse du Ministère de la France d'Outre-Mer. A la date du 1<sup>er</sup> août, cette Direction se fondait avec le Service Universitaire des Relations avec l'Etranger et l'Outre-Mer, en une Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Etranger. Il appartient dès lors à la DCCE d'élaborer et de mettre en œuvre un programme de coopération culturelle et technique en direction des pays africains accédant progressivement à l'indépendance.

La liaison entre la France et les pays africains en matière d'enseignement se renforça avec la série de conférences qui réunirent représentants français et africains en 1959-1963. Le Colloque sur « la recherche scientifique et technique et le développement économique et social des pays africains », qui se tint à Dakar et Abidjan en décembre 1959, rassembla 250 personnalités dont 110 Français. Les personnalités présentes adoptèrent le 20 décembre ce qu'on appela le Manifeste d'Abidjan et choisirent de faire « confiance à la France et aux gouvernements des pays africains d'expression française, notamment ceux de la Communauté, pour consacrer à sa réalisation les moyens nécessaires en crédits et en hommes, coordonnées selon des plans méthodiques arrêtés en commun »<sup>14</sup> Les conférences des ministres africains de l'Education nationale qui se tinrent à Paris en 1960-1963 exprimèrent quant à elles leur attachement à la coopération et notamment à l'adaptation des programmes français aux réalités du continent à l'occasion d'une série de rencontres. Les conventions bilatérales signées entre la République française et les Etats africains dans le domaine de l'enseignement et de la culture définirent le cadre formel de la coopération entre l'ex-métropole et ses ex-colonies.

S'établit alors une relation particulière où l'ancienne puissance coloniale proposa son aide pour, d'une part, promouvoir une « africanisation » des programmes et des moyens mis en œuvre et, d'autre part, susciter la mise en place d'un système d'enseignement connecté à sa propre organisation institutionnelle<sup>15</sup>. En effet, si la nouvelle stratégie française devait s'insérer dans un nouveau contexte politique et supposait « la nécessité d'un effort méthodique et très souple dans ses adaptations locales », un objectif stratégique était clair : « le génie français [devait] y trouver l'occasion d'affirmer par excellence sa vocation universelle »<sup>16</sup>. Cette référence au « génie français », qui n'est pas sans rappeler une certaine phraséologie coloniale, suppose que l'on puisse interroger la coopération comme un possible avatar des ambitions coloniales, dans un cadre politique renouvelé. Promouvoir un enseignement en français permettait de pallier la déliquescence de l'Empire colonial en reconfigurant les contours dans le cadre de la francophonie. L'objectif prioritaire consiste à mettre l'accent sur une période particulière de reconfiguration des anciens liens politiques et culturels et à faire apparaître les liens et ruptures avec la période coloniale.

<sup>14</sup> *Bulletin de liaison, Service de recherches pédagogiques pour les pays en voie de développement*, n°19, 1<sup>er</sup> trimestre 1960, p. 3.

<sup>15</sup> La formation et les diplômes restaient français, non pas seulement de validité équivalente mais identiques et « valables de plein droit » sur le territoire français.

<sup>16</sup> *Journal Officiel de la République française, Avis et rapports du Conseil économique et social, Session de 1963*, séance du 26 mars 1963, « Les méthodes de coopération en matière d'enseignement et de formation dans les pays en voie de développement », p. 314. Le Conseil économique et social fut saisi de cette question en application de l'article 3 de l'ordonnance du 29 décembre 1958.

Cela passe par l'examen de la nature du soutien apporté par le Ministère de l'Éducation Nationale et de ses services<sup>17</sup> en matière de recrutement de personnel, de formation et d'adaptation des contenus et programmes aux institutions françaises. Nous avons prévu pour cela d'examiner les archives du ministère de l'Éducation Nationale disponibles aux Centre des Archives Nationales de Fontainebleau et de dépouiller systématiquement le *Bulletin de liaison* du service de recherche pédagogique de la DCCE<sup>18</sup>. Il s'agira également de mesurer quelle fut la part d'initiative, de négociation et de réaction des États nouvellement indépendants dans ce processus. Les Conférences des Ministres africains de l'Éducation nationale qui établirent un cahier des charges de leurs desiderata constitueront une source intéressante. Ce travail sera complété par l'analyse des accords de coopération bilatérale signés entre les États africains et la France qui furent le résultat de ces propositions.

L'objectif de cette contribution constitue un premier jalon dans une perspective de recherche que nous souhaiterions prolonger par une analyse de la pratique du métier d'enseignant dans le cadre de l'assistance technique. Cela nous conduira à interroger les conditions concrètes de la mise en œuvre des contenus disciplinaires adaptés ainsi que la nature des relations entretenues avec la population (élèves et collègues). Nous comptons pour cela procéder à des enquêtes auprès d'enseignants partis enseigner en Afrique dans les années 1960<sup>19</sup>. Cette approche sera complétée par l'apport de certaines revues ayant publié des témoignages de professeurs<sup>20</sup>.

**Nathalie Rezzi** : Docteur en Histoire de l'Université de Provence. Chercheur associée au CRHIA-Université de Nantes.

### **Quel enseignement pour quelles colonies ? (1880-1914)**

Sans être une spécialiste des questions de l'enseignement, j'ai été amenée en consacrant ma thèse aux gouverneurs en poste dans les colonies françaises de 1880 à 1914, à étudier différents textes consacrés à cette question et à en dégager la vision qu'avaient les contemporains de ce que devait être l'enseignement dans les colonies françaises.

Lorsque un gouverneur rejoint son poste, il est « guidé » par des textes émanant des bureaux de l'administration centrale : les instructions ministérielles. Si une partie de ces instructions n'est consacrée qu'à la description des infrastructures en place, une autre contient les consignes de la politique scolaire à mener par le gouverneur dans la colonie. Ces objectifs varient en fonction du territoire à administrer. Les instructions ministérielles destinées aux gouverneurs en poste dans les « vieilles » colonies insistent surtout sur la nécessité de relever un niveau scolaire jugé insuffisant aux yeux des instances académiques nationales. Leurs collègues en poste dans des territoires nouvellement conquis ont, quant à eux, pour mission de faire « pénétrer la civilisation française » par l'intermédiaire de l'enseignement. Ce double objectif se retrouve dans le second corpus composé des discours prononcés par les gouverneurs lors de la distribution des prix dans les établissements scolaires laïques. Ces discours permettent d'entendre la position officielle et de voir l'image que l'administration a et/ou donne de l'instruction.

En étudiant ces deux types de textes, on peut donc s'apercevoir que la place de l'école n'est pas perçue de la même manière en fonction de la colonie où l'on se trouve et que le rôle assigné à l'enseignement diffère en fonction des populations auxquelles on s'adresse. Malgré cela, il apparaît des points convergents en particulier sur l'importance donnée à l'enseignement professionnel. Ainsi, d'après les textes que nous avons pu déjà étudier, que l'on soit aux Antilles, à Saint-Pierre-et-Miquelon ou en Afrique, la nécessité de former des « jeunes gens utiles à l'économie de leur pays » (discours du

<sup>17</sup> Notamment la DCCE et l'Institut Pédagogique National par le biais du Service des recherches pédagogiques pour les pays en voie de développement (SERPED).

<sup>18</sup> *Bulletin de liaison*. Service de recherches pédagogiques pour les pays en voie de développement, 1957-1963 publication à usage interne devenue *Coopération pédagogique*, 1963-1965.

<sup>19</sup> Travail réalisé dans le cadre du projet conduit par le laboratoire SEDET-CNRS de l'Université Paris 7-Denis Diderot visant à collecter des témoignages de coopérants afin de scruter leur place et leur rôle dans les pays africains après les indépendances.

<sup>20</sup> Notamment le *Bulletin de liaison des agents de la coopération technique, Cahiers pédagogiques...*

gouverneur Grodet, 3 août 1887, ANOM, série géographique Martinique, carton 15, dossier 141) est soulignée par l'administration coloniale.

En fait, nous nous proposons, en étudiant ces textes très officiels, d'éclairer le rôle assigné à l'enseignement dans la politique coloniale de la France à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle en axant notre travail sur quelques colonies pour lesquelles nous disposons d'instructions ministérielles assez précises sur le sujet (soit un total de 18 textes concernant en particulier les Antilles, l'Océanie et certains territoires africains comme la Guinée et le Sénégal) et des discours lors des distributions des prix. Ces textes sont disponibles en particulier aux ANOM dans les séries géographiques des territoires concernés mais aussi dans les affaires politiques (les instructions ministérielles) et dans les *Journaux officiels* qui reprennent l'intégralité des discours et décrivent les cérémonies de distribution des prix.

**Marie Salaün** : Maître de Conférence, Université Paris Descartes et EHESS.

### **Un colonialisme glottophage ? Sens et portée de l'hégémonie de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945)**

F. Furet et J. Ozouf dénoncent le lien de causalité qui, en Métropole, lie au premier abord l'école à l'alphabétisation : la séquence scolarisation-alphabétisation, credo du XIX<sup>ème</sup> siècle, apparaît de plus en plus douteuse, même si le développement des écoles au XIX<sup>ème</sup> siècle, et leur prise en charge par l'État, se sont accompagnés d'une accélération de l'alphabétisation, parallélisme qui suggère un rapport de causalité.<sup>21</sup> La question qui se pose à propos de l'alphabétisation des Français en Métropole est donc celle de la responsabilité du développement de l'infrastructure scolaire dans la massification de la capacité à lire et écrire. Si la corrélation entre l'existence de « maisons d'école » et le niveau général d'instruction n'est pas si étroite qu'on pouvait le penser, comme le démontrent F. Furet et J. Ozouf, l'enjeu de la recherche devient la mise au jour des facteurs qui ont joué un rôle dans cette extension, et de leur place par rapport à l'institution scolaire.

En contexte colonial, la question ne paraît pas pouvoir être posée en ces termes, et c'est ce dont témoigne l'expérience de la Nouvelle-Calédonie. Le niveau d'alphabétisation des tribus kanak, si tant est que le recensement puisse le mesurer cinquante ou soixante ans après la sortie du système scolaire, ne suggère en rien une généralisation de la capacité à lire et à écrire : le passage d'une alphabétisation « restreinte » à une alphabétisation généralisée semble loin d'être en voie d'achèvement à la veille de la Seconde Guerre mondiale. La liaison école/instruction n'est donc pas évidente. Il s'agit dès lors de comprendre comment l'illettrisme a pu demeurer la règle, en dépit de l'existence d'un réseau scolaire comparativement aux autres colonies de l'Empire.

S'il est un domaine où le décalage entre la volonté affichée par les autorités coloniales et les résultats obtenus auprès des tribus est patent, c'est bien celui de l'apprentissage de la langue du colonisateur, le français. Ou plutôt, il faut interroger un paradoxe apparent : si l'on s'en tient à la législation, il est vrai que l'exclusion des « idiomes néo-calédoniens », une trentaine, a été posée dès les premières années de la présence française (en 1863 plus précisément), et maintes fois réitérée par la suite mais, dans le même temps, la maîtrise de la langue française par les générations scolarisées du temps de l'indigénat est loin d'être évidente. La pratique des (nombreuses) langues vernaculaires reste aujourd'hui une réalité, suggérant que le français s'est davantage superposé aux langues vernaculaires qu'il n'a contribué à les faire disparaître, ce qui invite à mettre en question la « glottophagie » du colonialisme (Calvet<sup>22</sup>), dans les formes qu'elle a prises en Nouvelle-Calédonie. Fille d'une doctrine coloniale à la cohérence souvent ambiguë dès lors qu'il s'agissait du sort des tribus kanak mises en réserves, cette politique est rétrospectivement loin d'avoir eu les effets escomptés. L'analyse de la place effectivement accordée à la langue française dans l'enseignement va être l'occasion de vérifier à quel point l'équilibre instable entre les exigences de la « mission civilisatrice » et les conflits d'intérêt locaux a façonné la réalisation du projet scolaire.

<sup>21</sup> Furet, F., Ozouf, J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Ed. de Minuit, 1977.

<sup>22</sup> Calvet, L.-J., *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974.

**Claire Villemagne-Renard** : Docteur de l'EHESS.

**Les d'Argence au Tonkin, une famille métissée pionnière de l'enseignement français au sein du Protectorat.**

L'histoire de la famille d'Argence se confond avec celle de la présence française au Tonkin. Albéric d'Argence (1837-1903) est un des capitaines des navires de Jean Dupuis lors de la première conquête d'Hanoi en 1873. Lorsque les Français refluent sur la concession où Haiphong est fondée, il s'installe sur ce site en plein développement. Cinq enfants naissent de son union avec Tri Thi Thao : Jeanne Louise d'Argence (Haiphong le 23 mai 1877), Albéric Henri d'Argence (Haiphong, le 22 décembre 1880), Zoé Louise d'Argence (Haiphong, le 28 novembre 1883), Louise Elisabeth (Haiphong, le 28 novembre 1883), Berthe (Haiphong, le 20 octobre 1884). Leur union est légitimée par un mariage le 27 mars 1886. Il s'agit du premier mariage mixte célébré au Tonkin. L'aînée, Jeanne, est la filleule de Jean Dupuis. En 1904, elle épouse son cousin, André Robert d'Argence, professeur en Indochine en 1910 et membre correspondant de l'École Française d'Extrême-Orient. En avril 1914, il fait l'objet d'une proposition aux palmes académiques comme officier de l'instruction publique. Dans son dossier est notée son ancienneté de service aux colonies (25 ans et 9 mois) : « M. d'Argence est un des maîtres les plus anciens du Tonkin ; chargé de la direction des écoles d'Hanoi (groupe Sud), il s'acquitte consciencieusement de ses fonctions et obtient de très bons résultats. Officier d'académie depuis 1905. » (CAOM, Dossier ministériel EE/II/2434 D'Argence). Elle-même est institutrice en Indochine en 1903, professeur principal en Indochine en 1927, retraitée en 1934. Deux de leurs filles, Marguerite et Germaine, sont également enseignantes. Germaine d'Argence est née le 31 octobre 1896 à Hanoi. Elle est nommée professeur stagiaire le 8 mai 1921 et poursuit sa carrière jusqu'en 1951, date de son retour en métropole. Et Marguerite d'Argence est professeur au lycée Chasseloup Laubat. Elle est née à Hanoi le 9 août 1910.

Je me propose d'étudier cette famille particulière dans ma communication. Famille métisse, parmi les pionnières de la présence française au Tonkin, elle s'inscrit dans une carrière professionnelle particulière dans laquelle beaucoup de ses membres se sont investis et ont ainsi trouvé un statut social au sein de la société coloniale. La démarche méthodologique sera prosopographique. Deux axes s'imposent : comment l'éducation coloniale a-t-elle offert un cadre à cette famille atypique lui permettant de s'imposer socialement ? Comment les membres de cette famille ont participé à la politique éducative que la France a instaurée en Indochine ? Cette communication exploitera des archives administratives (dossiers ministériels) et des archives privées familiales.

## Enseignement et colonisation dans l'Empire français Une histoire connectée ?

**30 septembre, 1<sup>er</sup> et 2 octobre 2009**

Colloque international organisé par l'Université de Lyon (ENS-LSH-LARHRA), l'UIFUM de Lyon, l'INRP/Service d'Histoire de l'Éducation, l'Université Paris Descartes et avec le soutien du Conseil général du Rhône

### Coordonnées électroniques des intervenants au colloque

Ben Fradj Chokri : [chokri.benfradj@orange.fr](mailto:chokri.benfradj@orange.fr)  
 Blanc Floriane : [blanc.floriane@wanadoo.fr](mailto:blanc.floriane@wanadoo.fr)  
 Bocquet Jérôme : [j\\_bocquet@orange.fr](mailto:j_bocquet@orange.fr)  
 Bui Tran Phuong : [btphuong@yahoo.com](mailto:btphuong@yahoo.com)  
 Camara, Amadou : [buubu246@yahoo.fr](mailto:buubu246@yahoo.fr)  
 Charton Hélène : [helcharton@hotmail.com](mailto:helcharton@hotmail.com)  
 Clerc Pascal : [clercpascal@wanadoo.fr](mailto:clercpascal@wanadoo.fr)  
 Deleigne Marie-Christine : [mcdeleigne@yahoo.fr](mailto:mcdeleigne@yahoo.fr)  
 De Suremain Marie-Albane : [marie-albane.desuremain@paris7.jussieu.fr](mailto:marie-albane.desuremain@paris7.jussieu.fr),  
 Driss Abassi : [driss.abbassi@wanadoo.fr](mailto:driss.abbassi@wanadoo.fr)  
 Duteil Simon : [duteil@univ-lehavre.fr](mailto:duteil@univ-lehavre.fr)  
 Eizlini Carine : [carinecesari@yahoo.fr](mailto:carinecesari@yahoo.fr)  
 Falaize Benoît : [falaize@inrp.fr](mailto:falaize@inrp.fr)  
 Garan Frédéric : [garan.frederic@yahoo.fr](mailto:garan.frederic@yahoo.fr)  
 Grindel Suzanne : [Grindel@gei.de](mailto:Grindel@gei.de)  
 Harrison Nicholas : [nicholas.harrison@kcl.ac.uk](mailto:nicholas.harrison@kcl.ac.uk)  
 Klein Jean-François : [jeanfrancois.klein@gmail.com](mailto:jeanfrancois.klein@gmail.com)  
 Labrune Badiane Céline : [khouyto@hotmail.fr](mailto:khouyto@hotmail.fr)  
 Manière Laurent : [L.Maniere@wanadoo.fr](mailto:L.Maniere@wanadoo.fr)  
 Prudhomme Claude : [claud.prudhomme@univ-lyon2.fr](mailto:claud.prudhomme@univ-lyon2.fr)  
 Rezzi Nathalie : [nathalie.rezzi@wanadoo.fr](mailto:nathalie.rezzi@wanadoo.fr)  
 Rogers Rebecca : [rebecca.rogers@parisdescartes.fr](mailto:rebecca.rogers@parisdescartes.fr)  
 Salaun Marie : [marie.salaun@paris5.sorbonne.fr](mailto:marie.salaun@paris5.sorbonne.fr)  
 Singaravelou Pierre : [pierre.singaravelou@gmail.com](mailto:pierre.singaravelou@gmail.com)  
 Villemagne-Renard Claire : [clairevillemagne@aol.com](mailto:clairevillemagne@aol.com)

