

## Journée d'étude internationale / International Workshop

9 mai 2019

Université Paris Diderot, 8 Place Paul Ricœur, 75013 Paris  
Bâtiment Olympe de Gouges, Salle 209



source : Ministère de l'information, Oyo State, Nigeria

### *Politiques scolaires, écoles et publics scolaires de la colonisation aux indépendances (mi-XIX<sup>e</sup> siècle - années 1970)*

*Education policies, schools and pupils in Africa  
(from mid-19th C. to the end of the 1970s)*

Organisée par Pierre Guidi, Jean-Luc Martineau et Florence Wenzek

## PROGRAMME

8h45 - 9h15. Accueil/Welcome

### 9h15 – 11h00. Panel 1

#### Politiques scolaires coloniales à l'œuvre

#### / Colonial education policies at work

**Présidente/chair** : Ellen Veia Rosnes (VID Specialized University)

**Herrade Boistelle** (historienne, doctorante, Université de Lausanne, Suisse),  
*Education Policy Appropriation by Uganda Government in the 1930s. The Shaping of a New State Apparatus*

**Silvana Palma** (historienne, Université "L'Orientale", Dipartimento Asia Africa e Mediterraneo, Naples),  
*Italian Colonial Educational Policies and Their Implementation in Eritrea*

**Tal Tamari** (historienne, Directrice de Recherche, IMAF-CNRS en accueil à l'IRD et l'ISH de Bamako),  
*Politiques publiques à l'égard de l'enseignement islamique : Soudan français, Haut-Sénégal et Niger, Mali, 1890-1970*

**Lars Berge** (historien, Senior Lecturer, DUCAS, Université de Dalarna, Falun, Suède),  
*Swedish Evangelical Mission Educational Policies and Schooling in Ethiopia 1868-1935*

11h00 - 11h15 Pause café

### 11h15 – 12h45. Panel 2

#### « Désirs » d'école contrariés ?

#### / Thwarted « desires » for education?

**Présidente/chair** : Florence Wenzek (Cerlis, université Paris Descartes)

**Elisa Properetti** (doctorante en histoire, Graduate Fellow au *Princeton Institute for International and Regional Studies*, Princeton, NJ),  
*Houphouët's Mesaventure ? Youth, Education and Françafrique in Côte d'Ivoire (1945 to 1979)*

**Afua Twum-Danso Imoh** (sociologue, Lecturer, Department of Sociological Studies, sociologie de l'enfance, Université de Sheffield, Sheffield),  
*The Role of Indigenous People in Pushing for Education Provision and Expansion in the Gold Coast between 1840 and 1957*

**Maria da Luz Ramos** (sociologue, *Professor Auxiliar*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Université de Lisbonne),  
*Education and Power: the Paradoxes of Colonial Secondary Schools in Cape Verde*

**Bénédicte Gastineau** (démographe, Chargée de Recherche à l'IRD, LPED - UMR 151, Aix-Marseille-Université)  
*Genre, scolarisation et matérialité de l'école en Afrique (Madagascar, Bénin, Tunisie)*

12h45 - 14h15. Buffet repas salle

### 14h15 – 15h45. Panel 3

#### L'école dans la guerre

##### / Schooling in wartime

**Présidente/chair** : Clara Carvalho (ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa)

**Christine Mussard** (historienne, Maîtresse de conférences, IREMAM, Aix-Marseille-Université),  
*Ce que la guerre fait à l'école en Algérie (1954-1962)*

**Ferhat Mechouek** (anthropologue, Doctorant, ATER en anthropologie et en sociologie, CLERSE - UMR CNRS 8019, Université de Lille 1),  
*L'éducation en Guinée-Bissau : de la colonisation à l'indépendance (1954-1980)*

**Yosa Wawa** (historien, professeur, *College of Education*, Université de Djouba, Soudan du Sud) & **Nicki Kindersley** (historienne, docteure en histoire de l'université de Durham (R-U), *Harry F. Guggenheim Research Fellow* à *Pembroke College*, Cambridge),  
*Learning Lessons from Wartime Community Education Projects in South Sudan, 1955-2005*

15h45 - 16h00 Pause café

### 16h00 – 17h30. Panel 4

#### Le temps des experts internationaux militants

##### / The season of militant international experts

**Présidente/chair** : Hélène Charton (LAM, CNRS)

**Adeline Darrigol** (études ibériques, MCF, ERIMIT, UFR Langues, Département de Langues Étrangères Appliquées, Université de Rennes 2),  
*La coopération éducative triangulaire entre l'Unesco, l'Amérique latine et la Guinée équatoriale (1970-1972) : enjeux pédagogiques et linguistiques*

**Clara Carvalho** (anthropologue, Professora Auxiliar, Centro de Estudos Internacionais, Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisbonne) & **Antonia Barreto** (historienne, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria et Instituto Universitário de Lisboa, Lisbonne, Portugal),  
*L'expérience des centres d'éducation populaire intégrée en Guinée-Bissau et la collaboration de Paulo Freire*

**Michel Christian** (historien, chercheur associé au LARHRA, Lyon),  
*Le développement de l'éducation préscolaire en Afrique : le cas du Bénin dans les années 1970*

17h30 - 18h00

#### Discussion bilan de la journée

##### / Closing debate

18h00 Fin des travaux

### Panel 1. Politiques scolaires coloniales à l'œuvre / Colonial education policies at work

**Herrade Boistelle** (historienne, doctorante, Université de Lausanne, Suisse),

*Education Policy Appropriation by Uganda Government in the 1930s. The Shaping of a New State Apparatus*

Buganda was the place where the British protectorate decided to establish his power, the core whose spreaded the western and ganda influences in the whole country. Missionnaires installed their Missions in the colonial Buganda to develop education and spread their faith as many people in as possible. In the beginning of XX century, the Protectorate set up his power in building a new shape of state founded of that Burke called an « indirect style of indirect rules ». He would say that when the British legislate on the colonial state making with the Uganda ordinance in 1900, they superimpose the Baganda's chieftainship and its cultural model over Buganda neighbours. As in many African countries, the main purpose of school of chiefs' sons was to shape a new form of elite who embedded the colonial knowledge. This politics was handed by missionaries. But, in 1924 as result of the Phelps Stokes report, the colonial Government took over the educational policy. We would enlighten (1) how this government appropriation shaped a new state apparatus which played an important role in the State building in the 1930s and (2) how this formation confirmed a twofold domination in the hand of British settlers and Baganda elite. This paper relies upon an empirical archival work and is based on Foucault and Weber theoretical framework.

**Silvana Palma** (historienne, Université "L'Orientale", Dipartimento Asia Africa e Mediterraneo, Naples),

*Italian Colonial Educational Policies and Their Implementation in Eritrea*

In recent years there has been a renewed interest in Africanist historical studies for the Italian colonial past and for the history of its colonial schools, both left for long on the fringe of historiographical studies because of the long oblivion that caused the delay of Italian studies on Africa. Italy's anomalous loss of its colonies, following defeat in World War II, did not trigger an inquiry or a debate on the country's colonial past and its consequences. On the other hand, the difficulty to access archival documentation, made unavailable to scholars for decades, or its dispersion, produced the same result. significant effects of these policies of hindrance, control, and lack of safeguarding and valorisation. For the case of Eritrea, the consultation of the archive of the ex-Apostolic Vicariate and the discovery' in Asmara of some school registers of government schools for natives, in addition to oral testimony and personal histories collected during field research, allowed me to tackle reconstructions that would otherwise have remained approximate on education, on the establishment of schools, but above all about the rules and practices at the basis of their functioning; on social as well as numerical class composition; on teaching quality and on school attendance. This paper provides a preliminary, partial set of data. It will explore also

- the differences between liberal and fascist education policies in Eritrea (a country where the knowledge of writing and the establishment of schools - Koranic and Orthodox Christian ones - dated back to well before the arrival of the white colonizer);
- male and female actors of education policies in Africa;
- policy and praxis of colonial education system, questioning which subject the colonial administration intended to train.

**Tal Tamari** (historienne, Directrice de Recherche, IMAF-CNRS en accueil à l'IRD et l'ISH de Bamako),

*Politiques publiques à l'égard de l'enseignement islamique : Soudan français, Haut-Sénégal et Niger, Mali, 1890-1970*

Cette communication propose de retracer les attitudes à l'égard de l'enseignement islamique manifestées par les pouvoirs publics dès le début de l'époque coloniale et jusqu'au début de l'indépendance, et corrélativement, les différentes mesures institutionnelles envisagées ou mises en œuvre. Elle analysera notamment : la législation scolaire, la création de quelques établissements franco-arabes, éphémères, dans les années 1906-1910 (les « médersahs » de Djenné et de Tombouctou), l'articulation entre écoles publiques et missionnaires enseignant en français et l'enseignement islamique 'traditionnel' (les 'écoles coraniques'), et à partir des années 1940, également l'articulation avec l'enseignement islamique moderniste (les *madrassa* et écoles franco-arabes). Elle fera ainsi apparaître de nombreuses continuités entre les politiques publiques prônées à l'époque coloniale, et celles appliquées, jusqu'à une époque récente, par le Mali indépendant. En même temps, elle précisera les caractéristiques des différentes formes d'enseignement

islamique – si mal connues et si mal comprises – historiquement attestées en Afrique occidentale et plus particulièrement dans la région malienne.

**Lars Berge** (historien, Senior Lecturer, DUCAS, Université de Dalarna, Falun, Suède),  
*Swedish Evangelical Mission Educational Policies and Schooling in Ethiopia 1868-1935*

A fairly large number of the social reformers and vital intelligentsia that emerged in Ethiopia in the decade before the 1936 Italian occupation – according to Bahru Zewde one of the most articulate groups of intellectuals that Ethiopia has ever seen – had a background in the Swedish Evangelical Mission (SEM) in Eritrea and Ethiopia. Not less than one third among those of the first generation, those who came of age before 1925, were Swedish-educated or, in one way or another, associated with the SEM. The second generation was much larger in 1934, amounting to some 200 individuals, mostly educated abroad. The proportion of Swedish-educated among them is not as remarkable as with the first generation but they nevertheless stand out, if not in numbers then in prominence. After 1936, during the Italian occupation, the resistance to Italian rule appears to have been most intense among those with an Anglo-Saxon and Protestant educational background. Bahru notes “the prominent role played by the Eritrean educated elite in the course of the war. Most of these tended to have a Swedish evangelical background.” Neither Bahru, nor Gustav Arén’s in his two volumes on the history of the SEM in Eritrea and Ethiopia however, do explain what would have been so special about the Protestant background in general or the particular Swedish evangelical setting, do analyse why and how the SEM education may have contributed to and interplayed with contemporary modernist and nationalist ambitions and how SEM followers may have had special reasons to participate in the nation-building project of the pre-war regime.

The aim of the present presentation is to fill this gap by focusing on the SEM educational policies and schooling, examining if and to what extent it gave support for the modernizing policies in the decades before the Italian invasion. More broadly, it investigates how the historical background of the SEM in Eritrea and Ethiopia may have played a role in this respect. What characterized the SEM education and schooling and how did the coming to power of the modernizing ruler Tāfāri-Haylā Sellasé affect the SEM educational efforts in Ethiopia? What were the push and pull factors behind Eritrean and Ethiopian SEM-followers in the support of the Ethiopian nation building policies before the war? In providing the empirical sources, my research shall draw on Arén’s two volumes and foremost the huge collection of source materials provided by the SEM archives and periodicals. My attempt is to demonstrate that the SEM-factor is an essential component that has been left out and that it can contribute with a more comprehensive understanding of the how a Swedish Evangelical mission education interplayed with the pre-war Ethiopian nation-building process.

## **Panel 2. « Désirs » d’école contrariés ? / Thwarted « desires » for education?**

**Elisa Properetti** (doctorante en histoire, Graduate Fellow au *Princeton Institute for International and Regional Studies*, Princeton, NJ),  
*Houphouët’s Mesaventure? Youth, Education and Françafrique in Côte d’Ivoire (1945 to 1979)*

In August 1946, 300 young Ivorian teenagers set up camp in Treichville, an African neighborhood in Abidjan, near the port. They had been summoned from every corner of the colony by Félix Houphouët-Boigny, the recently re-elected deputy in the National Assembly in Paris, and André Latrille, the Governor of Côte d’Ivoire. In defiance of the settler lobby, Houphouët and Latrille were determined to send these young students to France to seek the secondary education they were denied in Côte d’Ivoire. However, for almost two months, the students waited. None of the vessels that docked at Abidjan had enough space—because the *colons* were buying up all the tickets on board. In the end, outmaneuvering them, Houphouët-Boigny succeeded in pressuring Paris to detour a frigate from Madagascar to ferry the students along. On 22 October 1946 they set sail, hailing the beginning of an era in which Houphouët would fashion himself the supreme patron of Ivoirian youth. Three thousand people gathered to cheer them as the future elite of Côte d’Ivoire set sail. This event has been baptized *l’Aventure 46*.

Frederick Cooper’s work makes clear that Houphouët in 1946 was by no means a nationalist.<sup>1</sup> Houphouët did not aspire to lead a nation to independence. Rather, he sought to be at the head of powerful territory within a French-African community. Yet by 1958, the “winds of change” gave him no choice. Independence was thrust upon Côte d’Ivoire in August 1960, and a nationalist narrative needed to be spun along with it. I show how Houphouët’s act of educational insurgency was used by Houphouët and his party (the PDCI) to legitimize a nationalist narrative *ex post facto*. This

---

<sup>1</sup> Frederick Cooper, *Citizenship Between Empire and Nation: Remaking France and French Africa, 1945–1960* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2014).

paper examines the origins and the event of *l'Aventure* while also interrogating its afterlife in public memory during the 1960s and 1970s. Originally understood as an anti-colonial act of resistance, over time its meaning was transformed. *L'Aventure* was mobilized to justify a pro-French political and educational orientation, in sharp contrast to the youth-led opposition.

This paper draws on colonial archives in Abidjan; Ivorian newspaper articles of the event's commemoration in 1964, 1967, and 1979; and the published memoirs of 3 participants. The power of the story of *l'Aventure* is rooted in its attack on highly restricted educational access for Africans in general and Ivorians in particular under the colonial rule. As such, it symbolized a profoundly anti-colonial and pro-territorial political act even if, only much later, would it be framed as a nationalist one.

**Afua Twum-Danso Imoh** (sociologue, Lecturer, Department of Sociological Studies, sociologie de l'enfance, Université de Sheffield, Sheffield),  
*The Role of Indigenous People in Pushing for Education Provision and Expansion in the Gold Coast between 1840 and 1957*

Much has been written about missionary and colonial efforts in facilitating the spread of school-based education across sub-Saharan Africa through educational policies, programmes and activities which ultimately sought to civilise and convert indigenous people not only to Christianity, but also to European standards of thought and lifestyle. What has been less discussed is the contributory role played by Africans themselves, both children and adults, in consolidating and promoting this form of education within their society through their own responses, not only to Western education, but also to their own indigenous forms of learning and knowledge transmission. This is important because while the passage, and introduction of, laws are important, the success or failure of a policy often rests on the reactions of the public. Hence, when seeking to understand the progress and impact of colonial education systems, it is important consider the various ways colonised subjects responded to colonial and missionary efforts and how these, at times, contradicted, the dominant perception of subjugation and imposition that literature around indigenous groups often focuses on. Therefore, taking the Gold Coast (present-day Ghana) as a case study, this paper seeks to examine the explore the reactions of indigenes to missionary and colonial educational initiatives as well as the strategies they adopted to demand and push for the provision and expansion of further educational opportunities for the people of the Gold Coast. Data presented in this paper will be based on archival research and life history interviews with 18 individuals who started school before the end of colonial rule in 1957.

**Maria da Luz Ramos** (sociologue, *Professor Auxiliar*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Université de Lisbonne),  
*Education and Power: the Paradoxes of Colonial Secondary Schools in Cape Verde*

No other former Portuguese African colony has a social history of education as Cape Verde. In spite of its poverty and insularity the colonial educational policies had an auspicious impact in the archipelago and became an important instrument for Portuguese governance. From the end of 19th century some Cape Verdeans began to be recruited for public services at other colonies such as Angola and Guinea-Bissau where they turned to be mediators between local population and colonial authorities. Two secondary schools were essential for that strategy. The first one – Seminário-Liceu de São Nicolau - was a Catholic institution for future priests but also for those who did not want to have a clerical career. Most of the students were white and born at the islands; the curriculum was focused on Christian values but also on Portuguese history, literature and culture. It closed at 1917 however later on a non-religious secondary school – Liceu Gil Eanes - emerged at Saint-Vicent Island to promote a plural education for boys and girls from all ethnic and economic groups. By 1936 the director of that institution along with other colleagues decided to create a literary magazine – *Claridade 1* – where criticism about Portuguese administration were very common. Until 1960 there were no other secondary school at Cape Verde not even at Praia the capital of the archipelago. That emblematic institution was the cradle of a Cape Verdean cultural movement and received some of the members of the independent party including its founder and leader Amílcar Cabral.

It is also important to underline the role of informal schools usually managed by missionaries as well as technical schools oriented to labour market. The demand for education in Cape Verde was higher than other African Portuguese colonies because social mobility had been a consequence of schooling achievements however there were a lot of constraints namely lack of teachers and equipment, lack of pedagogic strategies regarding students social background, high rate of drop out, general poverty. For most children it was impossible to even go to the school because the location could be quite far from their homes. Although the fragile education system were defined by the colonial government it can not be considered a strategic for developing the country but a way of demonstrating power and spreading out a Portuguese cultural and moral patterns. The Cape Verdean civil servants working at other African colonies were the extension of that power and at a certain point it generated a cleavage between those who understand they were being used as mediators of colonial government and others who believe they had a special status due to their schooling

achievement. Anyway when the archipelago became independent in 1975 its own civil services were provided by experienced cape verdeans so the africanization of public administration according to Sardan's (s.d.) perspective were quite easy and fast.

It should be emphasized that the first political and administrative post-colonial elite reached the power mainly because of their educational background and experience as civil servants. At 1975 the public investment on education were a very strong issue not only to reduce the illiteracy rate but also to assure the increasing of human resources with higher level of competences. Due to cooperation with different countries, young capeverdeans could get university degrees at places like Soviet Union, Portugal, Eastern Germany, Cuba or Brazil. My aim is to demonstrate the paradoxes of educational policies in Cape Verde that provided a relevant support for the purposes of the colonial power, and simultaneously generated an intellectual elite who played an important role in the archipelago's independent process (before and after).

**Bénédicte Gastineau** (démographe, Chargée de Recherche à l'IRD, LPED - UMR 151, Aix-Marseille-Université)

*Genre, scolarisation et matérialité de l'école en Afrique (Madagascar, Bénin, Tunisie)*

Les améliorations en matière de scolarisation primaire en Afrique ont souvent été accompagnées de progrès concernant la parité. Pour améliorer les taux de scolarisation et de rétention scolaire, particulièrement chez les filles, les politiques et les interventions se sont multipliées : Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous en 1990, Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles en 2000, politiques d'éducation et de promotion du genre, gratuité de l'école, etc. Globalement, en Afrique subsaharienne, ces interventions ont eu des impacts positifs : les filles sont de plus en plus nombreuses à accéder à l'école primaire. Parallèlement, les politiques d'éducation intègrent de plus en plus souvent un volet genre et celles de promotion du genre un volet éducation.

Cependant, la prise en compte du genre est souvent confondue avec celle du sexe. À quelques exceptions près, il est difficile d'analyser et d'évaluer l'impact de ces politiques. Les taux de scolarisation, de redoublement ou d'achèvement sont observés par sexe, mais cela ne dit rien du genre. Appréhender le genre à l'école, c'est analyser les représentations essentialistes des enseignants et des élèves. C'est aussi étudier comment ces représentations orientent les pratiques des enseignants, les comportements des élèves, les interactions dans l'école jusqu'à l'organisation matérielle de l'espace et du temps scolaires. C'est sur la matérialité de l'école passée et actuelle que porte notre présentation. Il s'agit de montrer comment les manuels scolaires, l'organisation matérielles des écoles et des salles de classe sont des vecteurs de transmission de stéréotypes de genre. Nous développerons notre propos à partir de travaux de recherche en Tunisie, à Madagascar et au Bénin.

### **Panel 3. L'école dans la guerre** **/ Schooling in wartime**

**Christine Mussard** (historienne, Maîtresse de conférences, IREMAM, Aix-Marseille-Université),  
*Ce que la guerre fait à l'école en Algérie (1954-1962)*

Dans l'Algérie française où l'emprise coloniale a légitimé la séparation scolaire, la guerre d'indépendance imprègne le quotidien scolaire et constitue un temps de crispation autour des enjeux d'éducation. Fuite des familles de colons et des enseignants, intégration massive et spontanée des élèves algériens dans les écoles françaises, recrutement inopiné des officiers pour remplacer les maîtres sont autant de bouleversements qui affectent de façon singulière la déclinaison coloniale de l'École de la République. Dans l'Algérie en guerre, la prise en charge locale de la question scolaire appartient à l'inspection académique autant qu'à l'administration militaire. Cette gestion partagée initie des cohabitations nouvelles dans l'espace scolaire qui génèrent de vives tensions et interrogent la nature des missions de l'école. La présence croissante des élèves algériens aux côtés des enfants de colons bouscule par ailleurs un système jusque-là ségrégué dans lequel la présence des enfants venus des douars environnants fait désormais figure de garantie du soutien des parents à la politique coloniale. Cette communication se propose d'appréhender ce que la guerre fait à l'École en Algérie et comment les politiques éducatives autant que les initiatives locales s'emploient à maintenir son fonctionnement selon des motivations qui peuvent être divergentes. Cette présentation constitue une entrée dans la thématique de l'école sous surveillance pendant la guerre d'Algérie. Elle s'appuie sur le dépouillement en cours des fonds de plusieurs sous-préfectures qui recèlent de multiples dossiers permettant d'appréhender les réalités d'une institution sous surveillance, dans toutes ses composantes, mais aussi l'ordinaire de l'école, par ailleurs peu présent dans les archives administratives.

**Ferhat Mechouek** (anthropologue, Doctorant, ATER en anthropologie et en sociologie, CLERSE - UMR CNRS 8019, Université de Lille 1),

*L'éducation en Guinée-Bissau : de la colonisation à l'indépendance (1954-1980)*

Ancienne colonie portugaise, la Guinée-Bissau est une petite enclave lusophone en région francophone d'Afrique de l'Ouest, composée d'une trentaine « d'ethnies » et autant de langues. Cette communication – reposant sur une année passée sur le terrain, à Bissau, la capitale, et au sein de deux villages, sur des entretiens et sur une analyse d'archives (presse nationale, *Boletim Oficial*, Inep, Ministère de l'éducation, etc.) – s'efforcera de retracer et d'analyser, à l'aune des aspects contextuels et socioculturels de la Guinée-Bissau, l'évolution des politiques scolaires mises en place dans ce pays. L'enjeu est donc de discuter la scolarisation pendant la guerre de libération et en faveur de la « construction nationale » de la Guinée-Bissau. Nous verrons qu'une élite « assimilée », essentiellement composée de Capverdiens et destinée à servir les rouages de la bureaucratie colonialiste, se montre critique à l'égard de la domination sociale et "raciale" imposée par les Portugais. Défendant la « réafricanisation » des mentalités guinéennes, ils deviennent *leaders* de la guerre de libération (1963-1974). À la tête d'un parti, le PAIGC, ces derniers insistent sur l'éducation et l'alphabétisation des populations rurales afin de gagner leur adhésion au mouvement. C'est durant le Congrès de Cassacá (1964) que les dirigeants du PAIGC façonnent un système social souterrain au système portugais, qui se montrera plus performant que ce dernier. Dans les zones libérées, la mise en place de « contre-écoles » et l'apprentissage d'une langue commune, le *krioulo*, deviennent un catalyseur décisif dans l'abolition de barrières existantes entre les différents groupes socioculturels et le symbole de l'unité guinéo-capverdienne durant la guerre de libération.

**Yosa Wawa** (historien, professeur, *College of Education*, Université de Djouba, Soudan du Sud) & **Nicki Kindersley** (historienne, docteure en histoire de l'université de Durham (R-U), Harry F. Guggenheim Research Fellow à Pembroke College, Cambridge),

*Learning Lessons from Wartime Community Education Projects in South Sudan, 1955-2005*

This paper presents first findings from a new network grant that explores hidden wartime educational projects in South Sudan during colonial and post-colonial wars for independence from Sudan. The project takes up the workshop's core questions: of new research on African-led schools and pedagogies, and the intellectual shaping of post-colonial societies. South Sudanese communities themselves have deep experience and expertise in surviving, managing, and organising their own education during endemic conflicts and displacement since the colonial period. Over three generations of conflict, displacement, and collapsed formal government, South Sudanese communities have organised their own educational projects and home-made textbooks in refugee camps and rebel-held territories, setting out African and Sudanese theories of radical anti-imperial education, and self-made curricula for a post-war, post-colonial new society. The paper presents the outcomes of the network's first consultation in Juba, South Sudan, convened by South Sudanese intellectuals and teachers to collect the rebellious curricula, textbooks and oral histories of these 'non-formal' educations and curriculums during Sudan's neo-colonial conflicts. The paper will outline the epistemological and political challenges of the project, its complex source base, and possible routes forward in reconstructing a decolonised educational and intellectual history of anti-colonial wars.

#### **Panel 4. Le temps des experts internationaux militants**

##### **/ The season of militant international experts**

**Adeline Darrigol** (études ibériques, MCF, ERIMIT, UFR Langues, Département de Langues Étrangères Appliquées, Université de Rennes 2),

*La coopération éducative triangulaire entre l'Unesco, l'Amérique latine et la Guinée équatoriale (1970-1972) : enjeux pédagogiques et linguistiques*

De 1858 à 1968, la Guinée équatoriale est une colonie espagnole. À l'accession à l'indépendance, l'espagnol est la langue officielle du pays. Le système éducatif national reste identique à celui établi pendant la colonisation espagnole. Les enseignants sont essentiellement des Espagnols. Or, les relations hispano-guinéennes se dégradent en 1969. Le nouvel État affirme son indépendance économique et défend sa souveraineté nationale. En mars 1969, le gouvernement espagnol rapatrie l'ensemble de ses ressortissants, ceci provoque une pénurie des enseignants notamment dans le secondaire et les filières professionnelles. De 1970 à 1972, le gouvernement équato-guinéen sollicite et obtient l'aide conjointe de l'Unesco et des pays latino-américains. Elle se matérialise par l'assistance financière de l'Unesco et le recrutement d'enseignants latino-américains. Notre communication porte sur les incidences pédagogiques et linguistiques des activités des enseignants latino-américains en Guinée équatoriale. Elle s'appuie sur les archives de l'Unesco, des documents pédagogiques et entretiens ciblés. De 1970 à 1972, la politique scolaire s'est caractérisée par



“l’africanisation” de certains contenus pédagogiques en Guinée équatoriale. Toutefois, elle a conforté la place de l’espagnol comme langue unique et obligatoire de l’enseignement.

**Clara Carvalho** (anthropologue, Professora Auxiliar, Centro de Estudos Internacionais, Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisbonne) & **Antonia Barreto** (historienne, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria et Instituto Universitário de Lisboa, Lisbonne, Portugal),

*L’expérience des centres d’éducation populaire intégrée en Guinée-Bissau et la collaboration de Paulo Freire*

Au bout dix années de lutte armée, la Guinée-Bissau a accédé à l’indépendance, proclamée unilatéralement en 1973, reconnue par le gouvernement portugais en 1974. Pendant la lutte nationaliste, le mouvement dirigeant (P.A.I.G.C) a développé une action de sensibilisation culturelle allant dans le sens de la revalorisation de certains traits des cultures « traditionnelles ». Avec l’accès du P.A.I.G.C. au pouvoir, l’éducation a été investie de multiples objectifs : maintenir et développer la dimension participante du peuple ; créer un système économique, social et culturel “nouveau” ; ouvrir les zones plus reculées à la modernisation. Une des expériences les plus novatrices menées dans ce cadre a été les C.E.P.I. (Centros de Educação Popular Integrada), implantés dans les régions plus défavorisées sous la direction de Paulo Freire, pédagogue brésilien. L’expérience a commencé en 1977, après obtention de financements étrangers. L’ensemble des enseignements était fondé sur la connaissance de la culture locale, et les enseignants étaient recrutés dans les groupes ethno-linguistiques où les centres étaient implantés. L’idée clef des C.E.P.I. était d’accélérer, grâce à la scolarisation, le développement de la communauté et de la nation, à travers l’élévation du niveau des forces productives et par la transformation des relations sociales. Pourtant ces centres, assez contestés et controversés à l’époque, ne se sont maintenus que tant que le financement international fut assuré. Les gouvernements successifs n’ont pas réussi à profiter des multiples apports de cette expérimentation qui n’a été réévaluée que récemment et jugée innovatrice.

**Michel Christian** (historien, chercheur associé au LARHRA, Lyon),

*Le développement de l’éducation préscolaire en Afrique : le cas du Bénin dans les années 1970*

L’éducation préscolaire publique est jusqu’à aujourd’hui restée un phénomène marginal dans l’histoire de l’Afrique. Le Bénin des années 1970, alors « République populaire », fait figure d’exception, avec l’élaboration du premier système d’éducation préscolaire public de l’histoire africaine.

Pourtant proche des pays communistes dont les systèmes d’éducation préscolaire font figure de modèle à l’époque, c’est vers le Centre international de l’enfance (CIE) que se tourne en 1974 le nouveau régime pour concevoir *ex nihilo* un système d’éducation préscolaire. Cette décision intervient au moment où le modèle européen d’éducation préscolaire est sujet à débat dans la sphère des organisations internationales. Dirigée par une Inspectrice de l’Education nationale, une petite équipe du CIE va longuement travailler au Bénin et élaborer un projet qui, tout en maintenant une ambition pédagogique réelle, aura à cœur de s’adapter aux spécificités locales et culturelles du pays et à ses priorités sanitaires.

Fort de cette première expérience, le CIE proposera par la suite ses services à d’autres pays africains intéressés. Particulièrement actif des années 1950 aux années 1970, le CIE permet d’observer comment des pratiques et des savoirs élaborés en contexte colonial sont transposés en contexte post-colonial. Au cours de son travail, l’équipe du CIE a par ailleurs produit un ensemble de sources tout à fait original : descriptions des conditions de vie locales sur un mode ethnologique, collecte de chants et de jeux traditionnels, ébauches de formation pour les futurs enseignants, rapport de formation avec ces derniers.