

## Comment on devient un « vieux maître » ivoirien (années 1930-1970)

### Itinérance, mobilités et cosmopolitisme pédagogique : le cas de l'instituteur Koutia Lémon

Jean-Lémon Koné

Citer cet article : Koné Jean-Lémon (2022), « Comment on devient un “vieux maître” ivoirien (années 1930-1970). Itinérance, mobilités et cosmopolitisme pédagogique : le cas de l'instituteur Koutia Lémon », *Revue d'Histoire Contemporaine de l'Afrique*, n° 3, 77-94, en ligne. URL : <https://oap.unige.ch/journals/rhca/article/view/03kone>

Mise en ligne : avril 2022

DOI : <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2022.0306>

#### Résumé

Cet article fait une plongée dans le parcours d'un « vieux maître de brousse » ivoirien presque anonyme, depuis sa formation jusqu'à sa retraite, des années 1930 à 1970, à la charnière entre situations coloniale et postcoloniale. Koutia Lémon, formé à l'école normale rurale de Dabou, est initialement destiné à être un « instituteur-paysan ». D'affectations successives en formations continues, sa carrière l'amène à circuler au sein de l'espace colonial, puis du territoire national en construction, et même, fait rare, jusqu'en France pour un stage professionnel à la veille de l'indépendance. Il est affecté, dès son retour au pays, à des postes à responsabilités au sein de l'administration scolaire postcoloniale. En quoi les mobilités sont-elles inhérentes au parcours d'un « vieux maître » ivoirien ? Qu'est-ce qui, dans l'itinérance professionnelle et dans l'entrelacs des « communautés imaginées » (empire, colonie, État postcolonial, village), participe à construire l'éthos du fonctionnaire colonial et postcolonial ? Comment se passe le glissement de méthodes pédagogiques et de savoir-faire professionnels développés en situation coloniale puis réemployés au service de l'État indépendant ? Pour répondre à ces questions, l'enquête met en place une microhistoire connectée d'instituteur. L'article permet de dégager la catégorie conceptuelle de « vieux maître ivoirien », à partir d'une expression courante, mais aux contours flous. Il met également au jour des mobilités et des filières de formation professionnelle méconnues, car subalternes, spécifiquement rurales et moins prestigieuses que les écoles normales de William-Ponty et Rufisque, déjà connues de l'historiographie.

**Mots-clés :** instituteur africain ; maître de brousse ; école normale rurale de Dabou ; éducation postcoloniale ; microhistoire connectée

#### *How to become an ivorian « old teacher » (1930s-1970s). Itinerancy, mobility and pedagogical cosmopolitanism: the case of teacher Koutia Lémon*

#### Abstract

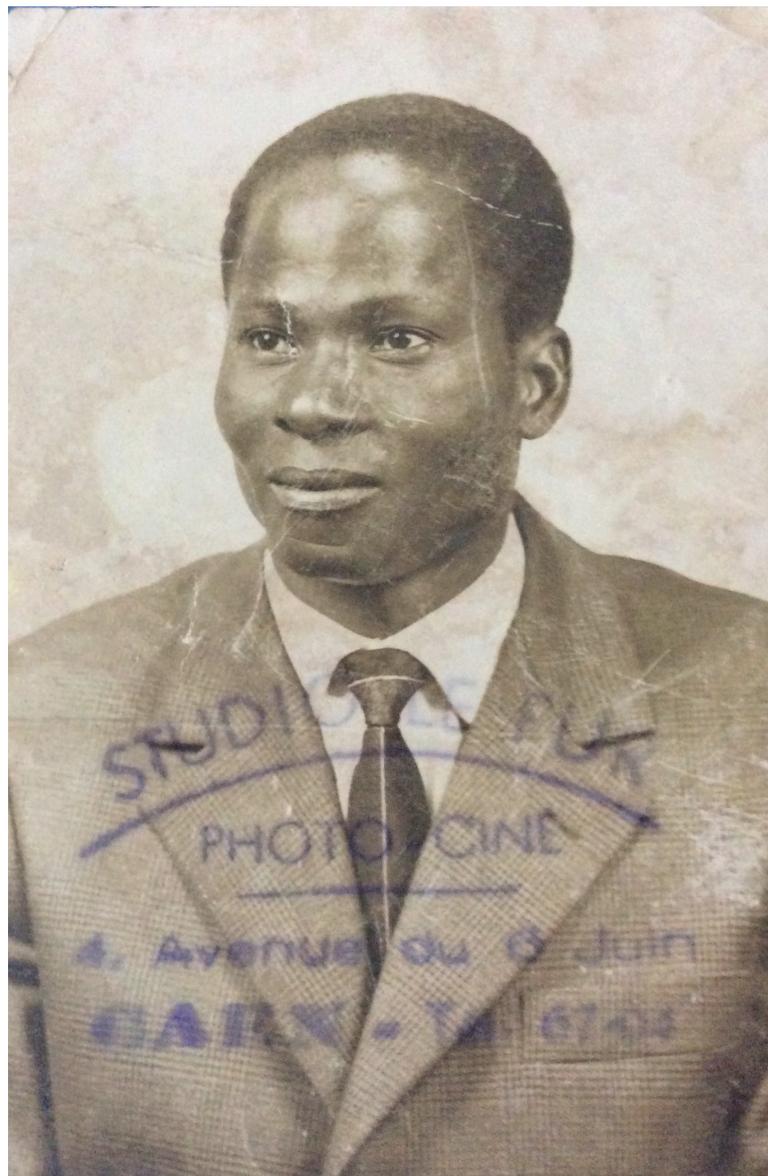
This article plunges into the path of an unknown Ivorian rural teacher, from his primary education to his retirement, between the 1930s to the 1970s, i.e at the crossroads between colonial and post-colonial situations. Koutia Lémon initially trained at the Rural Normal School of Dabou as an indigenous “instituteur-paysan”. Spanning successive postings to in-service trainings, his career took him across colonies, the emerging State of Côte d'Ivoire, and even to France, for an internship in the eve of independence. Upon his return, he was assigned to positions of authority within the post-colonial educational system. To what extent is professional



and geographic mobility inherent to the career of Ivorian “old teachers”? How does the mesh of “imagined communities” (i.e the Empire, the colony, the independent State, the village) contribute to building the ethos of a colonial civil servant who later became a postcolonial civil servant? How are the professional skill sets and methods acquired under the colonial situation repurposed in the independent State? The study addresses those questions through a connected microhistory of the Ivorian “old teacher”. The findings of this research contribute to framing the conceptual category of “old teachers”, based on a common though vague expression, widespread in Côte d’Ivoire. It also brings to light some channels of mobility and professionalization pathways that have long remained little known because they were subordinate, specifically rural, and less prestigious than the normal schools of William Ponty and Rufisque, which have been well covered by historiography over the past decade.

**Keywords:** african teacher; rural teacher; rural normal school of Dabou; postcolonial education; connected microhistory

**Figure 1 : Photographie d’identité prise à Caen en 1959**



Source : Fonds Koutia, 1959.

La photographie d'identité ci-dessus a été prise à Caen en 1959. Le modèle ? Un Sénoufo de 41 ans arrivé de Côte d'Ivoire quelques mois plus tôt. Son nom ? Koutia Lémon, mon grand-père. Dans son pays, Koutia est maître d'école et directeur depuis bientôt vingt ans. Sa formation initiale l'a destiné, en principe, à être un « maître de brousse », voué à l'enseignement rural. Ce qui l'amène à Caen ? Une formation continue, organisée conjointement par la France et la Côte d'Ivoire, dispensée en partie à l'école normale d'instituteurs du Calvados. Une trentaine d'autres collègues africains chevronnés participent au stage.

Gagner la France est un événement rare et marquant pour un instituteur africain de cette génération. Certes, la filière de formation des maîtres est l'une des rares voies de mobilité sociale par l'école accessibles aux « indigènes » ; par ailleurs, les enseignants ont l'habitude de circuler dans le cadre de leurs formations et affectations successives, mais la mobilité vers la France, aussi sporadique soit-elle, projette les enseignants dans une expérience inédite liée au processus global de décolonisation. En toile de fond se joue l'émergence de la Communauté française (1958), préparant le remplacement des personnels coloniaux par des fonctionnaires nationaux qualifiés en vue de l'indépendance<sup>1</sup>, ainsi que la stratégie de conquête du pouvoir de l'élus Félix Houphouët Boigny<sup>2</sup>.

De retour au pays, les stagiaires sont destinés à occuper des postes à responsabilités dans l'Éducation nationale post-indépendance : directeurs d'écoles pilotes, maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques, cadres intermédiaires, etc. Koutia, lui, sera affecté, en tant que directeur, à la création des trois premiers établissements préscolaires et primaires du pays, dans la nouvelle commune huppée de Cocody, dans l'agglomération d'Abidjan. Son itinéraire est synthétisé sur la carte ci-dessous.

De la scolarité primaire au déroulement de carrière, en quoi les mobilités géographiques et sociales sont-elles inhérentes au parcours d'un « vieux maître » ivoirien<sup>3</sup> ? Qu'est-ce qui, dans l'itinérance professionnelle (c'est-à-dire la succession d'affectations et de mutations accompagnées d'un effort constant d'ancrage au territoire) et dans l'entrelacs des communautés imaginées (empire, nation, colonie, État postcolonial, village), participe à construire l'éthos du fonctionnaire colonial et postcolonial ? Quels sont la nature et les canaux des influences pédagogiques dont peut être pétri un enseignant rural de la génération de Koutia Lémon ?

Pour le comprendre, cet article mobilise le cas de Koutia comme outil heuristique, c'est à dire comme un fil d'Ariane guidant la recherche à travers la masse d'archives, de témoins et d'institutions composant le système éducatif ivoirien, de l'entre-deux-guerres à la décennie suivant l'indépendance<sup>4</sup>. Le cas de Koutia n'est pas exceptionnel, dans la mesure où les principales formes de mobilités dont il fait l'expérience se retrouvent – certes déclinées à des degrés divers – chez la plupart des « vieux maîtres » ivoiriens et aofiens. Son cas n'est cependant pas non plus normal, au sens statistique du terme, car il est l'un des très rares enseignants d'AOF à avoir été formés en école normale rurale (ENR) durant la courte décennie d'existence de ce type d'établissements (1935-1947<sup>5</sup>) et qu'il est, également, l'un des rares (0,8 %<sup>6</sup>) à bénéficier d'un stage en métropole à la veille des indépendances.

<sup>1</sup> Manière Laurent (2010), « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'éducation*, 128, pp. 163-190.

<sup>2</sup> Dozon Jean-Pierre (2000), « La Côte d'Ivoire entre démocratie, nationalisme et ethnonationalisme », *Politique africaine*, 2(2), p. 60.

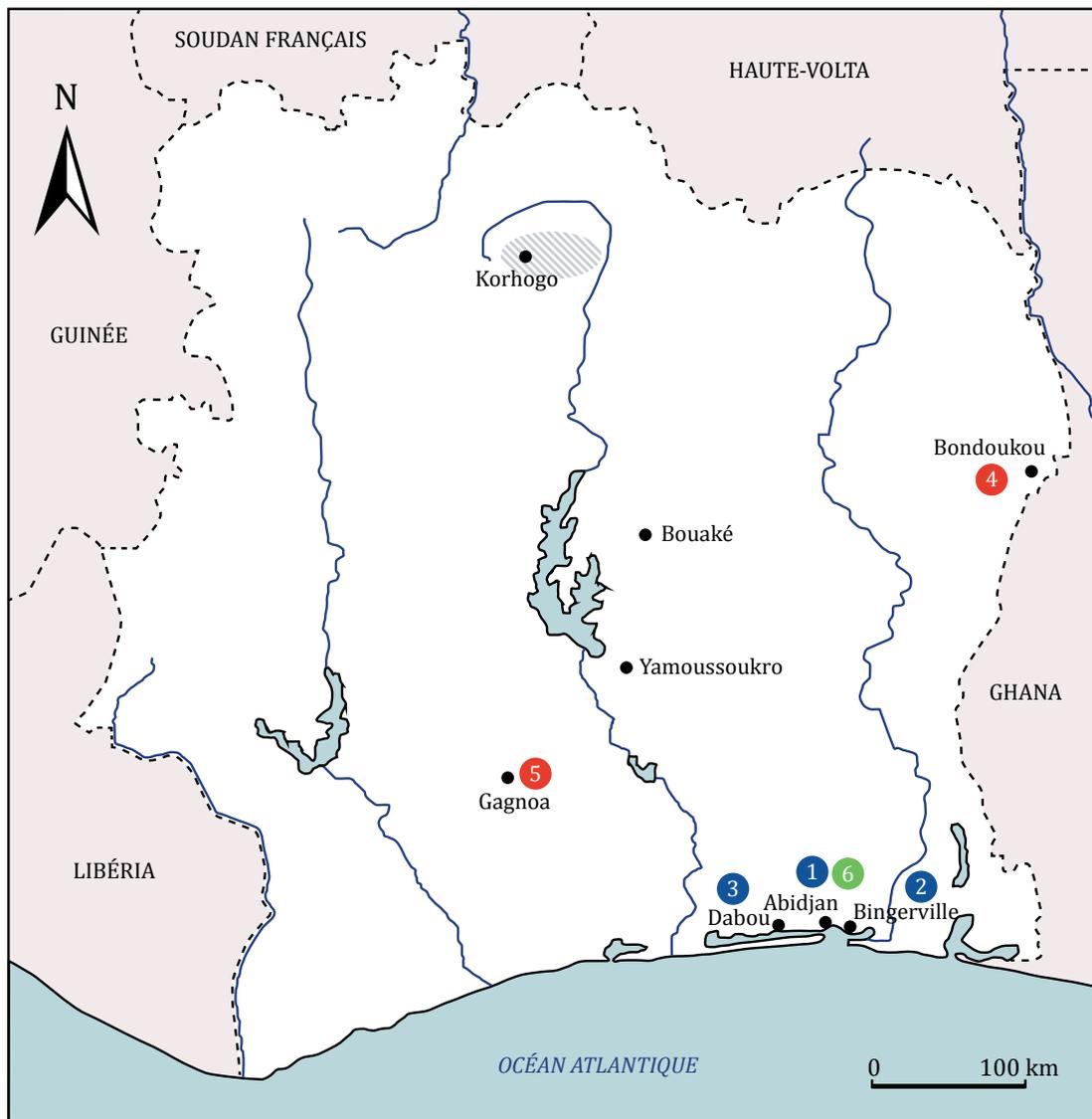
<sup>3</sup> « Vieux maîtres » désigne ici la génération née entre 1920 et 1940, formée en situation coloniale à l'enseignement adapté et poursuivant sa carrière après l'indépendance. Voir *infra*.

<sup>4</sup> Cet article est le corollaire d'un précédent : Koné Jean-Léon (2022), « Comment l'indépendance accéléra la carrière des maîtres africains : microhistoire connectée du cas de Koutia Lémon, instituteur en Côte D'Ivoire (1940-1974) », *Tsingy*, 24. Il en partage la méthode heuristique à partir du cas de Koutia, mais s'en distingue nettement par l'objet : le premier étudiant les effets de l'africanisation des cadres sur la carrière des instituteurs.

<sup>5</sup> Pour l'ENR de Dabou, dont provient Koutia par exemple, on estime qu'entre 300 et 400 élèves seulement ont été formés en 10 ans. Fonds Dabou, Rapports annuels de direction, année 1946/1947, pp. 16-17.

<sup>6</sup> Voir Daff Moussa (2006), *Penser la francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, Éditions des Archives contemporaines ; Hoffherr René (1962), « Le problème de l'encadrement dans les jeunes États de langue française en Afrique centrale et à Madagascar », *Tiers-Monde*, (3)12, p. 563.

Figure 2 : Itinéraire de l'instituteur Koutia Lémon (1918-1974)



**Légende**

 Pays sénoufo, région d'origine des ancêtres de Koutia (vers Karakoro)

Formation (1918-1940)	①	Abidjan	Naissance 1918 (1921 pour l'administration coloniale)
	②	Bingerville	École primaire supérieure (certificat d'études obtenu en 1936)
	③	Dabou	École normale rurale (diplôme de sortie obtenu en juillet 1940)
Postes de brousse (1940-1958)	④	Yézimala (Bondoukou)	Directeur de l'école de village de 1940 à 1957
	⑤	Gagnoa	Directeur de l'école régionale de 1957 à 1958
<i>Formation complémentaire en France à l'EN de Caen et au CIEP de Sèvres (1958-1959)</i>			
Nouvelle école ivoirienne (1959 - 1974)	⑥	Cocody	Directeur des 3 premières Écoles primaires et préscolaires (1959 - 1966)
			Conseiller pédagogique de l'inspectrice Jeanne Gervais (1966-1974)

Sources : Fonds Koutia (diplômes, récapitulatif de retraite) et enquêtes orales menées à Abidjan en septembre 2017.

Le suivi du parcours d'un maître rural permet d'explorer des filières professionnelles méconnues, car moins prestigieuses que les écoles urbaines majeures de William-Ponty et Rufisque, désormais bien couvertes par l'historiographie, dont sont issus les plus hauts cadres ouest-africains<sup>7</sup>. Les deux niveaux de cursus sont néanmoins intrinsèquement liés, diffusant tous deux une culture de l'État colonial en partage. Ils se répondent, s'entréclairent, cohabitent parfois dans différentes sections des mêmes établissements. Par ailleurs, l'approche biographique incite à poser la question de la continuité de carrière qui transcende le calendrier politique, impliquant des ruptures et des réemplois de diverses natures entre situation coloniale et postcoloniale au sein du monde professionnel.

Méthodologiquement, cet article se nourrit notamment de trois influences majeures. En premier lieu, l'approche de l'histoire connectée, qui « interprète les changements historiques à la fois à grande et à petite échelle<sup>8</sup> ». En deuxième lieu, la notion de « biographie globale », qui montre comment les connexions entre différents territoires et entités administratives en contexte de mondialisation – dont la colonisation, la décolonisation et la coopération sont des variantes – peuvent affecter la vie d'intermédiaires circulant entre différents espaces politiques, culturels et socioprofessionnels<sup>9</sup>. Enfin, le concept « d'exceptionnel normal », tel que formulé par Edoardo Grendi, désignant ce qui, dans la marge, permet d'affiner, d'éclairer, par la nuance, la compréhension d'un objet social complexe que l'approche par le « centre » ne permet pas d'appréhender dans le détail<sup>10</sup>. L'historiographie de l'éducation en Afrique s'en trouve enrichie par un niveau de lecture des configurations sociales plus fin, saisi par des itinéraires individuels.

En termes de sources, l'article s'efforce de croiser les échelles, afin de cumuler les effets de connaissances, en interrogeant à la fois les points de vue d'administrateurs, de praticiens de terrain et d'usagers. Sont mobilisés une série d'enquêtes orales réalisées auprès d'anciens élèves et collègues de Koutia Lémon, des fonds d'établissements (ancienne école normale de Dabou et écoles de Cocody) ouverts au cours de terrains effectués depuis 2016, des archives privées, dont celles de Koutia conservées dans sa maison familiale à Cocody, et celles d'anciens élèves, ainsi que des sources politico-administratives en Côte d'Ivoire et en France. Une source aurait pu compléter avantageusement ce corpus : le dossier professionnel de Koutia Lémon. À ce jour, il n'a pas été retrouvé<sup>11</sup>.

L'article se focalise sur trois schémas de mobilités observés chronologiquement dans la vie de Koutia : d'abord les mobilités à l'échelle transcoloniale en AOF dans le cadre de la formation initiale, puis les mobilités nationales dans le cadre des affectations en postes, et enfin la mobilité à l'international dans le cadre de la coopération franco-ivoirienne naissante. Sera ainsi dégagée la catégorie de « vieux maîtres », caractérisée par des traits générationnels et des schémas de mobilités spécifiques, qu'éclaire le parcours de Koutia<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> Voir Jézéquel Jean-Hevré (2002), *Les Mangeurs de craie, socio-histoire d'une catégorie de lettrés à l'époque coloniale, les instituteurs de l'école William Ponty (1900-1960)*, Paris, EHESS ; Barthélémy Pascale (2010), *Africaines et diplômées à l'époque coloniale. 1918-1957*, Rennes, Presses universitaires de Rennes ; Labrune-Badiane Céline et Smith Étienne (2018), *Les Hussards noirs de la colonie. Instituteurs africains et « petites patries » en AOF (1913-1960)*, Paris, Karthala.

<sup>8</sup> Subrahmanyam Sanjay (2014), *Aux origines de l'histoire globale : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 28 novembre 2013*, Paris, Collège de France.

<sup>9</sup> Bertrand Romain et Calafat Guillaume (2018), « La microhistoire globale : affaire(s) à suivre », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 73(1), pp. 1-18.

<sup>10</sup> Grendi Edoardo (1977), « Micro-analisi e storia sociale », *Quaderni storici*, 35, pp. 506-520 ; voir aussi Savy Pierre (2009), « Les débuts de la microhistoire », *Écrire l'histoire*, 3, p. 65

<sup>11</sup> Il est toutefois probable que le dossier professionnel soit retrouvé lors de terrains à venir, provisoirement repoussés du fait de la crise sanitaire de la Covid-19.

<sup>12</sup> L'expression de « vieux maîtres » est couramment employée de façon élogieuse par la génération des enfants de l'indépendance, pour qualifier les instituteurs de leur enfance. Paradoxalement, l'expression semble désigner une réalité en partage, mais aux contours flous. Voir, parmi de nombreux exemples, Abdoulaye Jabali Touré dans son ouvrage au titre évocateur : Touré Abdoulaye Jabali (1984), *Les bâtisseurs de l'enseignement en Côte d'Ivoire (1942-1958)*, Abidjan, CEDA ; ou encore l'ancien normalien Henri-Konan Bédié, qui consacre deux chapitres à ses souvenirs d'école dans son autobiographie : Bédié Henri-Konan (1999), *Les chemins de ma vie*, Paris, Plon.

## Mobilités scolaires, de l'école primaire à l'école normale : la fabrique du maître aofien

### Enfance hybride et scolarité primaire

Koutia Lémon naît et grandit dans un contexte culturel hybride. Son père est un Sénoufo musulman originaire du village de Tegnonkaha, près de Sinématiali, et sa mère est baoulée chrétienne, de la région de Yamoussoukro. Il fait, dès l'enfance, l'expérience de la pluralité linguistique, ethnique et religieuse : s'adressant en baoulé à sa mère, en sénoufo à son père, et parlant dioula à l'extérieur. Le français s'impose à lui plus tard comme quatrième langue, celle de l'école. Son père, Namogo Silué, a été déplacé depuis le nord du pays jusqu'à Agboville pour surveiller la construction de la ligne de chemin de fer Abidjan-Niger<sup>13</sup>. Par la suite, il s'établit à Abidjan et devient garde indigène, un « corps habillé<sup>14</sup> ». Koutia grandit en caserne, à Abidjan-Plateau, dans le quartier des coloniaux. Socialement, il y fait l'expérience de la position particulière d'entre-deux au sein de la société coloniale.

Koutia passe son enfance entre Abidjan-Plateau et Bingerville. Sa scolarité est organisée selon un système pyramidal régi par les arrêtés fondateurs de 1903<sup>15</sup>. Bien qu'il ait peu parlé de son parcours scolaire avant Bingerville, la mémoire familiale a retenu qu'il a été scolarisé tardivement, contre la volonté de son père qui souhaitait le garder près de lui<sup>16</sup>. Un officier, voyant le garçon suivre la classe par la fenêtre, le fait scolariser, non en école urbaine, réservée aux enfants d'Européens et d'« assimilés », mais dans l'une des écoles du cercle tenue par un officier<sup>17</sup>. Koutia y est repéré comme capable de poursuivre des études primaires, mais il est trop âgé selon les critères d' enrôlement fixés entre 6 et 15 ans<sup>18</sup>. Il est rajeuni, prenant la date de naissance de sa jeune sœur (30 avril 1921) pour être dirigé vers le groupe scolaire central de Bingerville, qu'il intègre à la rentrée 1934.

L'établissement est alors très composite, regroupant entre autres une école régionale et une école d'application, une section administrative et commerciale, un cours normal de moniteurs, etc.<sup>19</sup> Il inclut même à partir de 1921 un cursus primaire supérieur de plein exercice, réservé aux titulaires du certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) et préparant à l'entrée à l'école normale de William-Ponty. De futurs grands noms des sphères politique et intellectuelle aofiennes suivent ce cursus, dont notamment Bernard Dadié (promotion 1930<sup>20</sup>), François-Joseph Amon d'Aby (promotion 1932) et Amadou Kourouma (promotion 1943). Koutia Lémon, lui, suit le cours normal, un cursus moins prestigieux, mais tout aussi ancré dans l'histoire de l'établissement. Cette filière regroupe vingt élèves par promotion sur deux ans d'études en internat. L'enseignement comporte les mêmes matières que les écoles régionales « avec en plus une instruction morale et civique, de l'agriculture pratique et des notions de pédagogie élémentaire. La fin des études est sanctionnée par un diplôme qui permet aux élèves d'être admis dans le cadre des « moniteurs indigènes »<sup>21</sup> ». Koutia en sort diplômé le 11 août 1936<sup>22</sup>. Il a alors 18 ans révolus, officiellement 15.

<sup>13</sup> Pilot Georges (2012), « Le chemin de fer Abidjan-Niger. 1904-1954 », *Ouvrages du génie civil français dans le monde, Lignes de chemins de fer d'Afrique occidentale et d'Afrique équatoriale*, IESF.

<sup>14</sup> Debos Marielle et Glasman Joël (2012), « Politique des corps habillés. État, pouvoir et métiers de l'ordre en Afrique », *Politique africaine*, 128(4), pp. 5-23.

<sup>15</sup> Sur l'organisation du système éducatif en AOF, voir Barthélémy P., *Africaines et diplômées...*, op. cit., p. 289 ; Désalmand Paul (1983), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. T. 1 : Des origines à la conférence de Brazzaville*, Abidjan, CEDA.

<sup>16</sup> Par mémoire familiale, on entend l'ensemble des éléments convergents dans les témoignages des enfants de Koutia. Voir notamment les entretiens avec Sina Koné des 8 novembre 2016, 13 décembre 2016 et 21 juin 2017 à Annecy, France, ainsi que les rencontres avec Aïssata-Emma Koné du 12 août au 4 septembre 2017, Abidjan, Côte d'Ivoire.

<sup>17</sup> S'agit-il d'une des écoles du cercle baoulé signalées par Bruno Gnaoulé-Oupoh (Gnaoulé-Oupoh Bruno [2000], « Histoire de l'école coloniale en Côte d'Ivoire », *La Littérature ivoirienne*, Paris, Karthala [« Lettres du Sud »], p. 22) ?

<sup>18</sup> Coulibaly Zouanso (1997), *L'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso (1903-1995). La qualité de l'enseignement primaire en question*, thèse de doctorat, Lille, Lille I, p. 266.

<sup>19</sup> Gnaoulé-Oupoh Bruno (2000), *La Littérature ivoirienne*, Paris, Karthala (« Lettres du Sud »), p. 26.

<sup>20</sup> Bernard Dadié est un écrivain, académicien et homme politique ivoirien, nommé ministre de la Culture du président Houphouët-Boigny entre 1977 et 1986.

<sup>21</sup> Domergue-Cloarec Danielle (1974), *La Côte d'Ivoire de 1912 à 1920 : influence de la première guerre mondiale sur l'évolution politique, économique et sociale*, thèse de doctorat, Toulouse, Université Toulouse le Mirail, p. 75.

<sup>22</sup> Fonds Koutia, Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE), 11 août 1936.

Quelques éléments dont a témoigné Bernard Dadié concernant l'orientation des élèves méritent d'être précisés<sup>23</sup>. Il apparaît que la figure du directeur joue un rôle décisif, quasi discrétionnaire, dans la scolarisation, le passage dans la classe supérieure et l'orientation de certains vers la carrière de fonctionnaire africain. Sur ce plan, « l'appréciation du caractère comptait plus que les notes de travail », dit Dadié<sup>24</sup>. Dans le cas de Koutia, les initiatives et décisions relatives à son cursus ont effectivement toujours été prises par des administrateurs coloniaux, sans l'avis de ses parents. Son itinéraire scolaire est ainsi marqué par des acculturations intimes, des achoppements et des contingences typiques des parcours d'enfants d'intermédiaires coloniaux non lettrés. Comme le souligne Valérie Spaëth, la structure scolaire indigène opère, par un système pyramidal extrêmement sélectif (petite école, école régionale, école normale ou professionnelle), un « filtrage permanent des populations » selon leur maîtrise du français et une connaissance de l'espace impérial de plus en plus élaborée<sup>25</sup>.

Au terme de sa scolarité primaire, Koutia Lémon est jugé capable de devenir moniteur indigène, au moment où s'institutionnalise la politique d'adaptation de l'enseignement colonial en Côte d'Ivoire par l'ouverture de l'école normale rurale de Dabou. Cette ENR est créée l'année même où Koutia sort diplômé de Bingerville, en sorte que s'ouvre à lui une nouvelle opportunité de formation professionnelle de proximité jusqu'alors inexistante en Côte d'Ivoire. Au lieu d'être directement affecté en école de village, sans préparation complémentaire – comme c'était le cas jusqu'alors pour les trois quarts des élèves émouls du cours normal de Bingerville –, il sera spécifiquement préparé pendant trois ans, au sein de la première promotion de Dabou, à être un « maître de brousse ».

### À Dabou, nouvelle école normale rurale de la colonie

L'établissement de Dabou fait partie du réseau d'écoles normales rurales ouvertes en AOF dans le courant des années 1930 (Dabou, 1937 ; Katibougou, 1935 ; Sévaré, 1939), dans le cadre de la politique d'adaptation de l'enseignement lancée par le gouvernement général et l'administration scolaire coloniale. Cette politique vise à répondre aux besoins supposés d'employabilité des « indigènes » en milieu rural, en créant des programmes scolaires simplifiés, axés sur l'enseignement technique et le travail de la terre<sup>26</sup>. Chaque école normale rurale est dotée d'une spécialité : pour Dabou, la formation à l'agriculture forestière. Quand Koutia intègre Dabou, il pense d'ailleurs devenir forestier et non instituteur<sup>27</sup>. Rien d'étonnant, comme le rappelle Guy Fulgence Yao, car « l'école devait à l'origine former des instituteurs ruraux, [en même temps que] des assistants des services de l'agriculture et des eaux et forêts ». Le projet éducatif initial de l'établissement est donc davantage axé sur le travail de la terre que sur la pédagogie<sup>28</sup>. Les moniteurs « d'enseignement rural » qu'on y forme doivent être capables d'encadrer des équipes d'ouvriers indigènes sur les plantations. À cet effet, le site de la nouvelle école comprend un terrain de 181,5 hectares doté de deux vergers et de plusieurs palmeraies<sup>29</sup>. Avec ses camarades de promotion, Koutia entre à l'école alors que les locaux sont inachevés. Le tout premier acte de leur formation consiste à « participer aux travaux de construction et d'aménagement, défricher les champs, etc.<sup>30</sup> ».

Mais alors, quelle culture commune lie les élèves des écoles normales rurales à ceux de William-Ponty ? D'une part, selon la méthode concentrique du modèle d'enseignement primaire de la III<sup>e</sup> République<sup>31</sup>, cette formation initiale doit renforcer les habitus acquis au fil de la pyramide primaire (de l'école du cercle à Bingerville pour Koutia). Tous les élèves-maîtres d'AOF sont investis à la fois d'une mission d'éducateurs et d'intermédiaires politiques, relais locaux de l'idéologie sinon républicaine, du moins coloniale. La formation professionnelle consiste en une véritable transformation morale, visant à insuffler aux élèves-maîtres l'éthique

<sup>23</sup> Bien que son cursus soit distinct et légèrement antérieur à celui de Koutia, nombre de réalités observées restent valables.

<sup>24</sup> Dadié Bernard (1970), « Discours de réception à l'Académie des sciences d'outre-mer, 7 mai 1970 », *Compte-rendu trimestriel des séances de l'Académie des sciences d'outre-mer*, XXXVI(2).

<sup>25</sup> Spaëth Valérie (2001), « L'enseignement du français en AOF », *Le français aujourd'hui*, 132(1), pp. 78-86.

<sup>26</sup> Gamble Harry (2009), « Peasants of the Empire. Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, 195, pp. 775-804.

<sup>27</sup> Entretien avec Sina Koné, 8 novembre 2016 à Annecy, France.

<sup>28</sup> Yao Guy Fulgence (2007), *Origine sociale et réussite scolaire en Côte d'Ivoire : la théorie de la reproduction sociale*, thèse de doctorat, Cocody, Université de Cocody, p. 74.

<sup>29</sup> Fonds Dabou, Rapport annuel de direction d'Émilien Bénétrix, 1948, p. 12.

<sup>30</sup> Bouche Denise (1980), « L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956 », *Historical Reflections/Réflexions historiques*, 7(2/3), p. 213.

<sup>31</sup> Gréard Octave (1871), *Organisation pédagogique des écoles du département de la Seine*, Paris, Charles de Mourgues Frères, p. 71.

professionnelle et la foi en leur mission<sup>32</sup>. Les écoles normales forment à des codes culturels, vestimentaires, hygiéniques occidentaux, que les futurs instituteurs, une fois en poste, sont chargés de diffuser dans les sociétés « indigènes ». Ces modalités de comportement sont notamment acquises par la cohabitation prolongée durant plusieurs années au sein des internats. Adossée à une école primaire annexe, l'école normale regroupe en effet lieu de vie, lieu de formation théorique et lieu de pratique. L'institution est ainsi conçue pour permettre une formation « totale » de l'élève-maître. Un autre élément de culture commune est que le recrutement des écoles normales rurales est mutualisé sur l'ensemble de l'AOF. C'est pourquoi on y rencontre des élèves-maîtres venus de toute la sous-région. À Dabou, par exemple, si, comme Koutia, environ un quart des normaliens sont originaires de Côte d'Ivoire, les effectifs sont, pour le reste, composites : 62 % des normaliens proviennent du Dahomey (le « quartier latin de l'Afrique »), 4 % du Togo, 5 % de Haute-Volta, près de 2 % de Guinée et 1 % du Soudan français<sup>33</sup>.

Les écoles normales sont ainsi des lieux de rencontre entre les différentes « petites patries » d'AOF<sup>34</sup>. La notion de « petites patries » renvoie, en France, à l'idéologie pédagogique de la III<sup>e</sup> République qui vise à combiner « unicité républicaine et multiplicité des identités locales, [...] [ces dernières] se subsumant dans l'entité plus vaste qu'est la Nation<sup>35</sup> ». La stratégie républicaine consiste à incorporer le local dans une logique d'appartenance concentrique qui, en Afrique coloniale, se décline du village à l'Empire, en passant par le cercle, la colonie et la fédération. La cohabitation d'élèves-maîtres d'origines différentes sur un temps prolongé sert ainsi un objectif de formation morale : transmettre aux futurs enseignants le sens de ces appartenances emboîtées aux différentes échelles de l'Empire. Du point de vue des normaliens, cependant, cette coexistence des nations, bien que partie intégrante de leur formation, suscite parfois des rivalités. Laurent Dona Fologo, ancien élève de Dabou témoigne :

À l'époque, à Dabou, il y avait quelques comportements non pas racistes, le mot serait trop fort, mais de rivalités. Les Ivoiriens, par exemple, se retrouvaient entre eux, les Béninois entre eux, etc. Nous avions une « Association des originaires de Côte d'Ivoire ». Nous tenions des petites réunions entre nous, pas secrètes, mais presque, auxquelles les autres n'assistaient pas. On avait un peu le sentiment national qui commençait à naître en nous. On se battait pour que le premier de la classe soit un Ivoirien, en concurrence avec le Béninois qui travaillait bien dans notre classe. Même au niveau des pratiques sportives, on voulait que le meilleur coureur, le meilleur sauteur soit ivoirien<sup>36</sup>.

« Que le premier de la classe, le meilleur coureur, le meilleur sauteur soit ivoirien... », ce thème illustre l'ambiguïté des liens entre pensionnaires des différentes colonies à l'école normale : à la fois sentiment d'appartenir à la même institution, et concurrence – pacifique, mais non moins réelle – des fiertés protonationales à travers les résultats scolaires. Ces rivalités s'apaisent cependant bien souvent au moment de l'affectation en poste, cédant la place à des liens d'amitié et de solidarité socioprofessionnelle indispensables face aux réalités du métier de « brousse », au premier rang desquelles l'isolement des maîtres. Cela renforce la propension à l'engagement au sein des syndicats et amicales d'enseignants, tel que l'analyse Jean-Hervé Jézéquel<sup>37</sup>. Cependant, malgré cette culture commune entre écoles normales rurales et école normale William-Ponty, un distingo émerge en termes de conditions matérielles et socioprofessionnelles. Le modèle normal rural semble laisser certains stigmates aux « élèves-maîtres-paysans ». Vis-à-vis des pontins se développe un sentiment d'infériorité de niveau de formation et de prestige social. L'administratrice coloniale Denise Savineau relève, en mars 1938, que les élèves de Dabou sont mécontents de leur traitement, inférieur à celui versé aux élèves de William-Ponty. Elle signale également une insuffisance de l'équipement, « des locaux trop petits et des dortoirs encombrés<sup>38</sup> ».

Un second décalage apparaît après-guerre, lorsque l'expérience des écoles normales rurales est abandonnée par l'administration coloniale au profit de la standardisation de la formation des maîtres. Une nouvelle génération de normaliens émerge alors, bénéficiant de niveaux de recrutement initial, de formation

<sup>32</sup> Jézéquel Jean-Hervé (2013), « L'éthique sous les tropiques : réflexions sur la formation du bon enseignant dans la République coloniale », in J.-F. Dupeyron *et al.* (dir.), *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale*, Paris, Armand Colin, pp. 15-17.

<sup>33</sup> Fonds Dabou, Rapport annuel de direction d'Émilien Bénétrix, 1948, p. 16.

<sup>34</sup> Chanet Jean-François (1996), *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier/Histoires ; Thiesse Anne-Marie (1997), *La création des identités nationales, XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Seuil.

<sup>35</sup> Badiane C. et Smith E., *Les Hussards noirs de la colonie...*, *op. cit.*, p. 59.

<sup>36</sup> Entretien avec Laurent Dona Fologo, 2 septembre 2017 à Abidjan.

<sup>37</sup> Jézéquel Jean-Hervé (2005), « Les enseignants comme élite politique en AOF (1933-1945), des meneurs de galopins dans l'arène politique », *Cahiers d'études africaines*, 178, pp. 519-544.

<sup>38</sup> Savineau Denise (1938), *Rapport n° 12 : La basse Côte d'Ivoire, présenté à Monsieur le Gouverneur général de l'Afrique occidentale française*, pp. 7-8.

et de qualification supérieurs. À ce propos, le rapport de direction de Dabou de l'année 1946-1947, première année de mise en place de la standardisation des programmes, précise :

Les cinq promotions entrées de 1939 à 1943 inclus furent des promotions de moniteurs. Les promotions suivantes sont des promotions d'instituteurs. Ce changement de régime provoque certains remous dans l'établissement [...]. La première promotion d'instituteurs [...] avait été constituée avec les candidats dont les noms figuraient dans les derniers rangs de la liste d'admission [aux autres écoles normales]. Victimes d'un certain « complexe d'infériorité », ces élèves considèrent comme une brimade et comme une atteinte à leur dignité d'être admis dans une école de moniteurs. Il s'ensuivit des incidents toute une année scolaire qui nécessitèrent des mutations dans le personnel et un travail de redressement qui s'étendit sur deux années<sup>39</sup>.

Ainsi se cristallise un second distinguo entre la génération de normaliens moniteurs formés sous « l'ancien régime » d'enseignement adapté, et la jeune génération d'instituteurs, dont les compétences, le niveau de recrutement et de formation équivalent bientôt à celui des pontins. Au total, donc, sur une décennie d'existence rurale, l'EN de Dabou a formé plusieurs centaines d'élèves-maîtres « d'ancien régime<sup>40</sup> ». Il en va probablement de même pour Sévaré et Katibougou. C'est cette génération qui constitue le groupe des « vieux maîtres ». Leur caractéristique est d'être à la fois ruraux, par contraste avec les pontins, et d'un niveau de formation générale inférieur, par rapport aux générations suivantes. Ils ont, en revanche, des savoir-faire techniques et agricoles très marqués. Ils sont, en cela, de véritables intermédiaires à trois égards : intermédiaires locaux entre administration et colonisés, intermédiaires entre deux régimes de formation, et intermédiaires entre pédagogues et paysans.

## **Affectations, mutations et réalités du « métier d'intermédiaire » : l'itinérance de carrière**

Au sortir du huis clos qu'est l'école normale, le maître se retrouve plongé dans la difficile réalité du terrain de l'enseignement. Contrairement au recrutement en école normale, qui est mutualisé sur l'ensemble de l'AOF, le système d'affectation en poste est organisé par colonie, et non par régions, ce qui signifie que les jeunes maîtres, de retour dans leur colonie d'origine, sont distribués en fonction des besoins des écoles et indépendamment des appartenances régionales. En conséquence, les enseignants sont souvent affectés en début de carrière dans des localités où ils n'ont pas d'attache et dont ils ignorent parfois la langue. L'Inspecteur général de l'enseignement en AOF leur conseille d'ailleurs « d'apprendre la langue [des] élèves et de l'utiliser comme moyen de vérification de leur compréhension du français<sup>41</sup> ». Enseigner dans un tel contexte requiert de grandes capacités d'adaptation. Le plurilinguisme et la faculté à naviguer entre plusieurs cultures – des facultés souvent apprises sur le tas ou héritées d'un contexte familial culturellement hybride, comme c'est le cas pour Koutia – sont alors des atouts. À cela s'ajoute que les jeunes maîtres ont bien souvent comme première affectation un « poste de brousse », où les conditions sont peu favorables à l'enseignement.

Koutia, lui, à la rentrée 1941, se voit titularisé en poste à Yézimala, petit village du cercle de Bondoukou, à la frontière avec la *Gold Coast* britannique. À son arrivée, il n'y a ni bâtiment d'école ni maison du maître, et la population locale, les Abrons, est particulièrement hostile à l'ordre colonial, dont le maître d'école est perçu comme un représentant. Il est, pour paraphraser Henri Brunschwig, « un colonisé devenu colonisateur<sup>42</sup> ». Son action consiste alors à convaincre et acculturer à l'école.

### **Faire école obstinément : le sacerdoce de « maître de brousse »**

En « brousse », le maître « arrive où il est étranger ». Jean-Hervé Jézéquel a décrit la solitude et l'isolement qui accompagnent le plus souvent la première affectation<sup>43</sup>. Le rôle du maître consiste alors à enraciner l'école dans le village, tant matériellement que culturellement. Kouadio Fry, ancien élève de Koutia à Yézimala, témoigne :

<sup>39</sup> Fonds Dabou, Rapport annuel de direction Manson, 1946-1947, p. 3.

<sup>40</sup> Voir Perrot Émile (1939), *Où en est l'Afrique occidentale française ?*, Paris, Larose, p. 34 ; Fonds Dabou, Rapports annuels de direction, année 1946/1947, pp. 16-17.

<sup>41</sup> Spaëth V., « L'enseignement du français en AOF », art. cité, pp. 78-86, citant Georges Hardy, *J.O de l'AOF*, arrêté du 1<sup>er</sup> mai 1924, p. 309 *sqq.*

<sup>42</sup> En référence à Brunschwig Henri (1992), *Noirs et Blancs dans l'Afrique noire française ou comment le colonisé devient colonisateur : 1870-1914*, Paris, Flammarion.

<sup>43</sup> Jézéquel J.-H., « Les enseignants comme élite politique en AOF », art. cité, pp. 537-539.

[Après une année de titularisation dans la région de] Bondoukou [...] en 1940, le jeune instituteur [...] reçut son affectation à Yézimala en 1941, village situé à 30 km [du chef-lieu]. Le jeune homme de 23 ans va se lancer dans l'action. Il fit construire une école qui eut un rayonnement dans la région<sup>44</sup>.

**Figure 3 : La façade de l'école de Yézimala**



Source : Fonds Koutia, Photographie école Yézimala, vers 1941.

La photographie ci-dessus a été prise par Koutia Léon vers 1941 à Yézimala. On y voit le bâtiment d'école au terme de sa construction. Le toit est en secco (panneaux de végétaux entrecroisés). Les murs sont en banco peint (briques crues), surmontant des soubassements de pierres caractéristiques. L'école comprend également une véranda persiennée. L'édifice, adapté aux conditions climatiques, a ainsi tous les attributs des bâtiments d'administration coloniale typiques du golfe de Guinée<sup>45</sup>. Il reproduit surtout le style « case » des premiers bâtiments de l'EN de Dabou, achevés par la promotion de Koutia. Il s'agit, à Yézimala comme dans tant d'autres postes de « brousse », de la construction *ex nihilo* d'un bâtiment d'école fonctionnel et visiblement codifié (décorum d'administration coloniale, normes d'hygiène et de sécurité, etc.). Or, si une part de l'expérience en écoles normales rurales a pu contribuer à outiller les jeunes « maîtres paysans » face à la tâche de construction d'écoles, cette mission requiert aussi une capacité d'improvisation et la mobilisation de ressources (techniques, humaines, financières, matérielles, etc.) qui dépassent le seul cadre de la formation normale... y compris rurale. Les « maîtres de brousse », une fois sur le terrain, doivent bien souvent mettre en œuvre des savoir-faire relevant de divers corps de métiers<sup>46</sup>.

Le défi d'enracinement de l'école dans le village ne se limite pas au bâti. Bien souvent, le maître doit aussi composer avec une population locale hostile, particulièrement en contexte de politique d'adaptation de l'enseignement<sup>47</sup>. L'adoption de la loi Houphouët-Boigny (11 avril 1946) interdisant le travail forcé a, par ailleurs, pour effet secondaire d'accroître la désertion des écoles de village en AOF<sup>48</sup>. Pour les « maîtres-paysans » comme Koutia, la désertion scolaire représente un défi supplémentaire. Le fait pour les familles de déscolariser leur enfant constitue, en fait, un acte pleinement politique. La « rétention » des enfants est une arme classique bien connue des historiens de l'éducation en métropole<sup>49</sup>. L'instituteur doit alors assurer une fréquentation régulière et suffisante, en fidélisant les élèves, en convainquant les familles et en instaurant un lien de confiance avec les chefs coutumiers. Koutia s'y attèle à Yézimala. Ses enfants insistent sur le fait que l'instituteur gardait à déjeuner à la table familiale les élèves habitant trop loin de l'école, pour s'assurer

<sup>44</sup> Fonds Koutia, Film obsèques de 1998, Scène 4, hommage au défunt de Kouadio Fry, élève de Koutia à Yézimala.

<sup>45</sup> Saada Emmanuelle (2017), « Avant de prendre place sous la véranda coloniale », *Critique*, 838(3), pp. 180-191.

<sup>46</sup> De nombreux récits d'anciens instituteurs d'AOF en témoignent, dont celui de Bocar Cissé au Soudan dans : Cissé Bocar (2014), *Instituteur des sables : témoin du Mali au XXe siècle*, Brinon-sur-Sauldre, Grandvaux.

<sup>47</sup> Bouche D., « L'école rurale en Afrique occidentale française », art. cité, p. 214.

<sup>48</sup> Comme Jean Capelle l'a montré, les populations considéraient l'école et la scolarisation comme une corvée obligatoire : Capelle Jean (1990), *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala, pp. 45-46 et 81-82.

<sup>49</sup> Voir par exemple, sur la question de la guerre scolaire, Deloye Yves (1994), *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de Sciences Po, pp. 199-286.

qu'ils seraient encore présents en classe l'après-midi<sup>50</sup>. Aussi Kouadio Fry se souvient-il des qualités à la fois humaines et professionnelles du maître qui l'ont aidé à convaincre les populations locales : « il est resté, pendant son long séjour dans ce village, l'ami, le confident honnête, et le conseiller désintéressé de tous, [...] sans fracas, avec cette tranquille assurance qui l'habitait<sup>51</sup> ».

### **La mobilité comme promotion professionnelle : affectation à l'école régionale de Gagnoa**

À la rentrée 1957, Koutia Lémon se voit nommé à la tête de l'école régionale de Gagnoa. Gagnoa est un carrefour administratif et économique important de la région Centre-Ouest, avec une forte dotation en infrastructures scolaires, commerciales et de transport<sup>52</sup>. L'école régionale compte trois classes préparant au certificat d'études. Elle accueille avant et après Koutia des figures marquantes de l'École ivoirienne. Vincent Lokrou, ancien élève de Koutia, témoigne :

Le premier directeur que j'ai connu s'appelait N'Guessan Aka Michel. Le directeur qui l'avait précédé était le vieux Salif N'diaye, le père du ministre [Allasane Salif] N'Diaye. Après Aka N'Guessan, il y eut Koutia Lémon. [...] Après Koutia Lémon, il y eut un certain Bamba, dont l'épouse a créé l'école des Dauphins<sup>53</sup>. Comme c'était une école de référence dans la région, tous les grands maîtres de l'époque y sont passés. [...] Ce qui faisait l'importance de cette école, c'est que, sous la colonisation, elle était la seule grande école primaire publique de la région de Gagnoa. Les gens venaient de partout<sup>54</sup>.

Dans sa seule scolarité primaire, l'élève Lokrou voit défiler trois directeurs. Tous sont affectés à des postes clés de l'enseignement après être passés par Gagnoa<sup>55</sup>. Koutia Lémon, lui, n'effectue que trois ans à la direction de l'école avant d'être promu. Cela laisse supposer que Gagnoa fonctionne peut-être comme un tremplin à l'ascension professionnelle des cadres de l'enseignement ivoirien. Autre signe du prestige de Gagnoa : le public d'élèves de l'école est mixte – enfants de fonctionnaires européens en plus d'enfants de l'élite locale –, ce qui impose un niveau d'enseignement et de préparation au certificat d'études approchant celui des écoles de France<sup>56</sup>. Le type de mobilité que connaît Koutia Lémon en 1957, en passant d'une école de « brousse » au centre urbain de Gagnoa, est donc incontestablement une promotion professionnelle. Comme en métropole, la mobilité géographique des personnels et leur affectation à des postes plus ou moins centraux, urbains et prestigieux est, pour l'administration scolaire d'AOF, un outil de promotion des enseignants<sup>57</sup>.

### **Enraciner l'école dans les « communautés imaginées » : la participation du maître et de ses élèves aux cérémonies publiques**

Un autre aspect de l'acculturation à l'école consiste à incarner et à articuler entre elles les « communautés imaginées » entremêlées que sont la France (en tant qu'empire), la colonie, les territoires locaux et, plus tard, l'État indépendant<sup>58</sup>. Une part majeure de l'incarnation de ces différentes échelles d'identités emboîtées se joue au moment des fêtes urbaines, véritables rites publics institutionnalisés, espaces clés d'identification collective et de pouvoirs<sup>59</sup>. Le maître, ses élèves et son école participent activement à ces fêtes. Dans le cas de Koutia, deux témoignages d'anciens élèves en attestent. Jean-Luc Brignon, un Français scolarisé à l'école régionale, se remémore avec ces mots le 14 juillet 1957, photographies à l'appui :

<sup>50</sup> Entretiens avec Sina Koné, 8 novembre 2016, 13 décembre 2016 et 21 juin 2017 à Annecy, France, ainsi qu'avec Aïssata-Emma Koné du 12 août au 4 septembre 2017, Abidjan, Côte d'Ivoire.

<sup>51</sup> Fonds Koutia, Film obsèques de 1998, Scène 4, hommage au défunt de Kouadio Fry, élève de Koutia à Yézimala.

<sup>52</sup> Lanoue Eric (2005), « Politique, religion et fait scolaire en Afrique de l'Ouest. Le cas des écoles catholiques de Côte d'Ivoire (1945-1992) », *Historical Studies in Education*, 17(1), pp. 29-54.

<sup>53</sup> L'école des Dauphins est un groupe scolaire privé important d'Abidjan.

<sup>54</sup> Entretien avec Vincent Lokrou, 12 septembre 2017, Abidjan.

<sup>55</sup> Entretien avec Vincent Lokrou, 12 septembre 2017, Abidjan. On retrouve la trace de Michel Aka N'guessan en tant qu'éducateur d'internat, puis enseignant et chef d'établissement dans le secondaire à partir des années 1960 (voir *Journal officiel de la République de Côte d'Ivoire*, n° 40 du jeudi 1<sup>er</sup> septembre 1966, Section ministère de l'Éducation nationale).

<sup>56</sup> Lanoue E., « Politique, religion et fait scolaire », art. cité, pp. 29-54.

<sup>57</sup> Voir Krop Jérôme, Lemerrier Claire et Schermutzki Pierre (2010), « Relations sociales et désignation des directeurs d'école dans le département de la Seine, 1870-1914 », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 57-2, pp. 79-82.

<sup>58</sup> Anderson Benedict (1991), *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism (Revised and extended. ed.)*, Londres, Verso.

<sup>59</sup> Goerg Odile (dir.) (1999), *Fêtes urbaines en Afrique : Espaces, identités et pouvoirs*, Paris, Karthala ; N'Guessan Konstanze (2020), *Histories of independence in Côte d'Ivoire. An ethnography of the past*, Leiden, Brill.

Je me souviens du 14 juillet 1957. J'étais à l'école publique de Gagnoa. [...] L'instituteur était un Noir. [...] Nous n'étions que deux petits Blancs dans ma classe. [...] Le 14 juillet, c'était la fête pour tout le monde, Africains comme Occidentaux. De nombreux événements étaient organisés : une cérémonie officielle, avec toutes les personnalités locales très sapées, [...] un défilé des élèves de l'école avec leur directeur, une chorale d'enfants et même une course cycliste ! Mon père tenait le bureau de contrôle des arrivées<sup>60</sup>.

La présence du nouveau directeur Koutia Lémon à la cérémonie officielle est attestée par la photographie ci-dessous, fournie par Jean-Luc Brignon.

**Figure 4 : Tribune des officiels lors du 14 juillet 1957 à Gagnoa**



Source : Fonds Brignon, 14 juillet 1957 à Gagnoa, Cliché 4, Tribune des officiels.

Ce témoignage doit être mis en perspective d'un autre, décrivant cette fois la première fête d'indépendance de la Côte d'Ivoire, célébrée trois ans plus tard, toujours à Gagnoa, le 7 août 1960. Étienne Yohou Grobli, élève de CM2 du maître Koutia, rentré de France, raconte :

C'était tout à fait nouveau, car nous avions l'habitude de plutôt célébrer le 14 juillet et le 11 novembre. [...] C'était une joie d'être libre et on était tout heureux d'entonner l'Abidjanaise, répétée toute l'année scolaire depuis le 15 octobre 1959, en lieu et place de la Marseillaise. [...] Le défilé en lui-même fut ouvert par le commandant de subdivision [français] [...] et son staff ; [...] suivaient la haute chefferie traditionnelle [...]. Deux faits sportifs avaient marqué la fête de l'indépendance : le défilé de l'équipe de football [...] et un tour cycliste à la fin de la cérémonie. [...] [On] a eu l'opportunité de voir de plus près, ce jour-là, la toute première troupe chorégraphique de Gagnoa, animée par Gnabo de Guémélédou, qui dansait avec les enfants du village<sup>61</sup>.

Les deux témoignages convergent particulièrement sur deux points : la centralité de l'enfance et de l'école dans les cérémonies officielles et la grande ressemblance des rites publics avant et après l'indépendance. D'une part, qu'il s'agisse de l'antépénultième « show colonial » de 1957 ou de la grande première postcoloniale de 1960, la présence de l'école et des enfants dansant, chantant, défilant est centrale dans les deux cas. Il s'agit d'un héritage républicain des années 1880, les autorités locales et militaires ainsi que les instituteurs devenant les promoteurs de fêtes républicaines. Les processions d'enfants ont, du moins à l'origine, une double symbolique : celle de communions civiles laïques et celle de défilés protomilitaires (particulièrement à l'époque des bataillons scolaires). Telle est l'origine de cette tradition exportée en Afrique francophone. D'autre part, d'une fête à l'autre, avec le passage à l'indépendance se joue visiblement une réappropriation postcoloniale des rituels coloniaux qui ont façonné un certain temps politique. Les codes, la grammaire restent sensiblement les mêmes (cérémonie officielle, discours de notabilités, défilé, participation des écoles, événements sportifs et culturels, etc.), mais le calendrier collectif et la symbolique se voient profondément métamorphosés. Et à travers cette métamorphose, les maîtres continuent de jouer le rôle de passeurs culturels, un rôle appris à l'école normale, puis sur le terrain, mais, cette fois, mis au service de l'indépendance. Le fait

<sup>60</sup> Entretien avec Jean-Luc Brignon réalisé par téléphone à Jérusalem et Belfort, le 17 août 2021.

<sup>61</sup> Témoignage d'Étienne Yohou Grobli, ancien élève de Koutia à Gagnoa. Source : @bidj@n.net. (2020), « Un notable raconte le 07 août 1960 à Gagnoa », paru le 6 août 2020. URL : <https://news.abidjan.net/articles/677734/un-notable-raconte-le-07-aout-1960-a-gagnoa>.

qu'à l'approche de l'indépendance, le maître Koutia s'applique dès la rentrée à enseigner le nouvel hymne national à ses élèves en lieu et place de la Marseillaise est parlant. Il est un exemple de glissement de méthodes de pratiques pédagogiques (apprentissage du chant dans le cadre des programmes) développées en situation coloniale et recyclées au service de l'État indépendant<sup>62</sup>.

## **Stage en métropole et retour : la coopération comme ouverture aux mobilités internationales ?**

Après 18 ans à la tête d'une école de « brousse », puis d'une école régionale, Koutia Lémon est sélectionné par son administration pour effectuer un stage en France métropolitaine, à l'école normale d'instituteurs de Caen notamment<sup>63</sup>. Au cours de l'année scolaire 1958-1959, une fois la rentrée préparée et sa classe de CM2 confiée à son remplaçant, Koutia part, parmi une trentaine d'autres maîtres africains chevronnés. Tous ont été formés en situation coloniale sous la politique d'adaptation de l'enseignement. À la veille de l'indépendance, ce type de stage, dont la pratique se développe à partir de la seconde moitié des années 1950, intervient dans un contexte d'africanisation des cadres<sup>64</sup>. Comme le signale le conseiller d'État français René Hoffherr dans un rapport de 1962, ces séjours ont deux objectifs : d'une part le renforcement de compétences des fonctionnaires africains, en vue d'un remplacement à terme des personnels coloniaux par des acteurs nationaux qualifiés, et, d'autre part, la préservation de la pyramide des âges dans la structure de l'emploi au sein des nouvelles fonctions publiques postcoloniales émergentes<sup>65</sup>. Hoffherr note que la création *ad hoc* de nouveaux corps administratifs pose le problème des possibilités d'avancement. L'élévation du niveau de recrutement fournissant « des agents d'un âge assez semblable », la nomination de jeunes cadres d'une vingtaine d'années « fait disparaître toute perspective d'ascension administrative pour leurs camarades de promotions [antérieures] ». Le stage a pour objet d'y remédier, en « faisant appel à des agents subalternes pour lesquels l'expérience supplée les connaissances classiques », leur permettant d'intégrer les échelons supérieurs de la fonction publique à tous âges<sup>66</sup>.

Le rétablissement d'une pyramide des âges satisfaisante doit favoriser la bonne marche d'une fonction publique. Cet effort concerne au premier chef la génération des « vieux maîtres ». La dynamique ne se limite d'ailleurs pas aux stages en métropole, mais semble relever d'une politique globale de gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale post-indépendance. Cette stratégie a pour effet une démarcation nette de ce groupe générationnel homogène par rapport aux générations postérieures. Ayant reçu une formation initiale d'un niveau objectivement inférieur à celui de leurs cadets, les « vieux maîtres » ont globalement en commun d'avoir bénéficié de ce mouvement structurel d'accélération de carrière, les propulsant à des postes à responsabilités au sein de l'administration avec des qualifications initiales faibles, mais avec une solide expérience du terrain<sup>67</sup>. Le cas de Koutia permet de saisir *in vivo* le contenu et la réalité matérielle de ces stages.

### **Au cœur d'un stage d'instituteurs africains en métropole (1958-1959)**

Le passage par des écoles normales de métropole a pour but la mise à niveau des compétences et des savoirs disciplinaires. En cours avec les normaliens français, les stagiaires bénéficient des mêmes contenus de formation. Paul Soudain, ancien normalien de Caen (promotion 1956), se souvient du séjour de la cohorte de Koutia Lémon comme d'une expérience marquante et inédite dans sa formation initiale :

Il y avait des Africains en classe avec nous cette année-là. Ils étaient distribués par petits groupes de trois ou quatre, pour ne pas surcharger les classes. [...] Ils déjeunaient avec nous au réfectoire, mais je ne crois pas qu'ils étaient hébergés à

<sup>62</sup> Alten Michèle (1996), « Référence révolutionnaire et chant scolaire sous la III<sup>e</sup> République (1880-1939) », *Revue du Nord*, 78(317), p. 975.

<sup>63</sup> Fonds Koutia, Certificat de stage pédagogique accompli en France, 1959.

<sup>64</sup> Manière Laurent (2010), « La politique française de l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'éducation*, 128, pp. 163-190.

<sup>65</sup> Hoffherr René (1962), « Le problème de l'encadrement dans les jeunes États de langue française en Afrique centrale et à Madagascar », *Tiers-Monde*, 3(12), pp. 553-554.

<sup>66</sup> Hoffherr R., « Le problème de l'encadrement », art. cité, p. 554.

<sup>67</sup> Koné Jean-Léon (2021), « Comment l'indépendance accéléra la carrière de maîtres africains (1940-1974) », *Tsingy, Revue de Sciences humaines, Sud-Ouest de l'océan Indien*, 24.

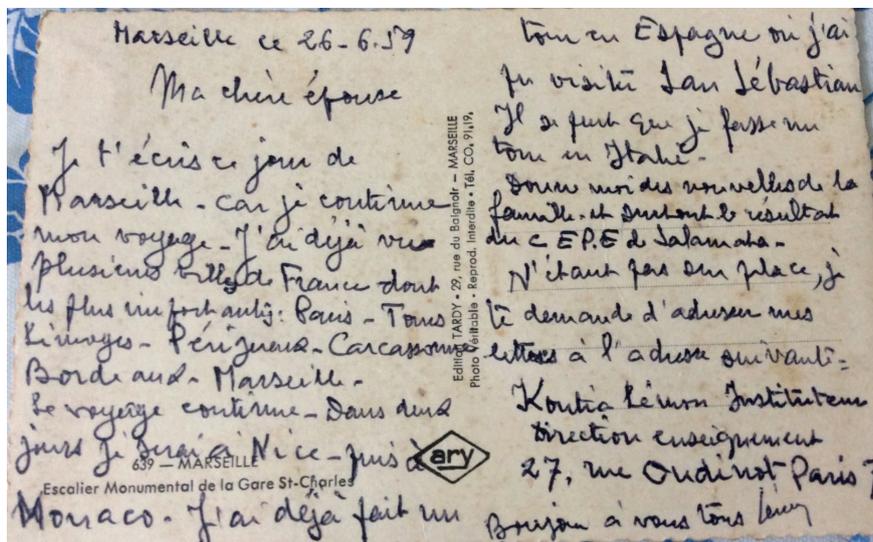
l'internat, car le nombre de places était limité. Il devait y avoir des logements prévus pour eux quelque part dans la ville. [...] [Nous avons vraiment] fait l'expérience d'un compagnonnage avec les collègues africains<sup>68</sup>.

La logistique du séjour est assurée par l'Association pour les stages et l'accueil des techniciens d'outre-mer (ASATOM), qui prend en charge « le choix des points d'hébergement et de logement depuis les dortoirs, les chambres dans les hôtels conventionnés jusqu'aux grands rassemblements des cités universitaires<sup>69</sup> », ce qui corrobore le souvenir que le groupe de Koutia n'ait pas logé à l'internat. En termes de contenu, la formation comprend des enseignements disciplinaires, une introduction à la psychopédagogie, ainsi que des stages de terrain en école d'application. En miroir du témoignage de Paul Soudain, une ancienne collègue de Koutia, Virginie Kodombré, devenue directrice des premières classes maternelles du pays dans les mêmes établissements que lui après l'indépendance, raconte sa propre expérience de stagiaire en 1961 : « Les Françaises nous ont bien accueillies. [...] [Elles] nous aidaient. Quelquefois quand on leur posait des questions sur les classes, sur les petits enfants de France ou sur les cours, [elles] nous répondaient. On échangeait des conseils pour bien tenir notre classe<sup>70</sup>. »

Le « compagnonnage » avec des homologues français semble être une partie déterminante du séjour. « [L]es activités n'ont au surplus de valeur [...] et de signification que s'ils sont soutenus et vivifiés par des rencontres et des tête-à-tête amicaux », précise Hoffherr<sup>71</sup>. Il est d'autant plus capital que les stagiaires se destinent à occuper des postes à responsabilités dans l'administration scolaire de leur pays, en collaboration, voire à la tête d'équipes de coopérants français. Il est crucial que se déconstruisent en eux certains habitus, certains codes incorporés durant le moment colonial, pour permettre une collaboration fructueuse avec leurs homologues « blancs ».

Le fonds Koutia fournit de nombreuses illustrations de moments partagés avec ses homologues français. Y figure également une carte postale à l'attention de son épouse et de ses enfants, restés à Gagnoa. La carte décrit le voyage du maître. Ayant déjà visité Paris, Tours, Limoges, Périgueux, Carcassonne, Bordeaux, Marseille, le groupe doit encore séjourner à Nice, à Monaco, en Espagne et en Italie. Le séjour donne ainsi aux stagiaires l'occasion de découvrir la France, l'Europe et de se familiariser avec des cultures étrangères. C'est l'Asatom, précise Hoffherr, qui organise « des voyages et des séjours de vacances et de week-end chez l'habitant » pour permettre aux hôtes « d'accéder à l'intimité de la vie française<sup>72</sup> ». Autant de mobilités hors AOF qui étaient, sinon impossibles, du moins extrêmement limitées avant les années 1950.

Figure 5 : Carte postale de Marseille du 26 juin 1959



Source : Fonds Koutia, 1959.

<sup>68</sup> Entretien téléphonique avec Paul Soudain du 26 janvier 2021.

<sup>69</sup> Hoffherr R., « Le problème de l'encadrement », art. cité, p. 559.

<sup>70</sup> Entretien avec Virginie Tapa-Kodombré, 6 septembre 2017, Abidjan.

<sup>71</sup> Hoffherr R., « Le problème de l'encadrement », art. cité, p. 559.

<sup>72</sup> Hoffherr R., « Le problème de l'encadrement », art. cité, pp. 557-559.

## Retour au pays natal : l’empreinte de la mobilité internationale sur les carrières

Cette mobilité internationale à des fins de formation continue, que change-t-elle à la vie d’un maître de retour au pays ? S’il est difficile d’y répondre sur le terrain de l’intime, le cas de Koutia Lémon donne à voir certains mécanismes de transformation de carrière consécutifs au séjour en France.

De retour au pays, Koutia est en effet affecté à des postes à responsabilités au sein de l’administration scolaire de l’État indépendant. Ces missions de praticien, intrinsèquement liées au projet politique de Nouvelle École ivoirienne, mobilisent nettement les compétences et l’expérience acquises en France. Dès 1960, Koutia devient le responsable, en tant que directeur, de la création des trois premiers établissements primaires et préscolaires du pays : Cocody Château d’eau (1960), Cocody-Est (1961) et Cocody-Sud (1965). À la fois vitrines et laboratoires des politiques éducatives de l’administration Houphouët, ces écoles sont des plus cosmopolites. Elles accueillent sur les mêmes bancs enfants des populations locales, enfants des cadres du PDCI-RDA, le parti unique désormais au pouvoir, et enfants de coopérants européens. Le corps enseignant aussi y est très composite. En contexte d’essor de l’aide internationale au développement, le gouvernement ivoirien a recours à d’importants contingents de personnels enseignants étrangers pour répondre à la forte demande scolaire<sup>73</sup>. Dans les écoles de Cocody, cela se traduit par une surreprésentation des coopérants au sein des équipes. À Cocody-Est, par exemple, en 1964, 81 % des enseignants sont des coopérants étrangers, principalement français et béninois<sup>74</sup>.

Cette situation requiert une forte capacité de médiation et de dialogue de la part du chef d’établissement, qui sert d’intermédiaire entre, d’une part, les parents d’élèves ivoiriens et les instituteurs étrangers, et, d’autre part, les personnels nationaux et coopérants. Simone Vacherand, coopérante française affectée aux écoles maternelles de Cocody, décrit comment les directeurs d’établissements Koutia Lémon et Virginie Kodombré jouent le rôle d’intermédiaires de confiance entre les communautés, capables d’abaisser les barrières psychologiques et les résistances. « C’était la première fois que des gens très simples pouvaient envoyer leurs enfants qui ne parlaient pas français à l’école. Pour plusieurs, la “Blanche”, c’était la femme qui allait les chicoter », explique Simone Vacherand. Un levier pour faciliter l’acceptation des coopérants blancs par les enfants et les parents d’élèves repose sur l’organisation pédagogique et la répartition des enseignants européens dans les classes : « L’institutrice ivoirienne avait la moyenne section : les enfants ivoiriens plus jeunes ayant encore des besoins affectifs et quelquefois peur de ce nouvel environnement. La grande section était confiée à la maîtresse blanche<sup>75</sup>. »

Les trois établissements de Cocody sont les premiers de Côte d’Ivoire à combiner scolarisation maternelle et élémentaire. L’enjeu pédagogique est majeur : la scolarisation du jeune enfant dont le français n’est pas la langue maternelle doit préparer l’apprentissage de la lecture et de l’écriture en primaire. À Cocody-Est et Château d’eau, des classes préscolaires sont ouvertes dès 1961. Simone Vacherand se souvient : « L’État avait bien perçu l’importance de cette expérimentation. Monsieur Koutia Lémon et Madame Kodombré étaient allés faire un stage en France l’année précédente<sup>76</sup>. » Les compétences en matière d’éducation nouvelle et de préscolarisation développées en France par les maîtres sont ainsi directement réemployées dans les classes et à travers l’organisation pédagogique des nouvelles écoles pilotes du pays.

L’administration mobilise également les compétences renforcées du « vieux maître » en dehors de la classe, particulièrement en matière d’accompagnement de la formation continue, d’évaluation professionnelle et de mise en œuvre des politiques éducatives. Dès 1964, Koutia Lémon devient conseiller pédagogique auprès de Jeanne Gervais, première inspectrice ivoirienne de l’éducation nationale de Cocody. À ce titre, il a pour mission d’aider et de conseiller ses collègues enseignants dans la gestion de leur classe, et de guider les nouveaux enseignants et moniteurs<sup>77</sup>.

\*\*\*

**K**outia Lémon achève sa carrière prématurément en 1974, alors qu’il est conseiller pédagogique principal au Plateau. Officiellement âgé de 53 ans, il est atteint, depuis la fin des années 1960, d’une dégénérescence

<sup>73</sup> Passant de 200 046 en 1959/1960 à 527 617 en 1970 ; voir Daff Moussa, Prignitz Gisèle et Blanco Xavier (dir.) (2006), *Penser la francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, Éditions des Archives contemporaines p. 264.

<sup>74</sup> Source : Registre matricule enseignant, EPP Cocody-Sud, 1964.

<sup>75</sup> Entretien avec Simone Vacherand, 15 septembre 2017, Abidjan.

<sup>76</sup> Entretien avec Simone Vacherand, 15 septembre 2017, Abidjan.

<sup>77</sup> Koné J.-L., « Comment l’indépendance... », art. cité.

oculaire aiguë qui l'empêche progressivement d'enseigner, jusqu'à la cécité. Contrairement à la plupart des collègues de sa génération, dont la carrière continue de progresser dans l'École d'Houphouët, Koutia, lui, interrompt son activité avec ce statut : « instituteur 3<sup>e</sup> échelon de classe exceptionnelle pour services rendus à l'État<sup>78</sup> ». Paradoxalement, le fait qu'il n'ait jamais exercé de responsabilité politique de haut niveau ou de fonction l'exposant à titre personnel dans l'administration scolaire contribue à faire de son cas un « exceptionnel normal<sup>79</sup> ». D'une part, il est suffisamment engagé dans sa mission d'enracinement de l'école aux territoires et dans diverses formes de sociabilités enseignantes et militantes, pour que son chemin ait croisé des lieux nodaux du système éducatif ivoirien. D'autre part, il n'a pas connu de destin hors normes, ni laissé de réalisations personnelles notables en dehors de l'école, contrairement à nombre d'anciens pontins devenus des personnages clés des hautes sphères ouest-africaines après l'indépendance. Cependant, cet anonymat recouvre certains mécanismes de formation, de promotion et de participation consubstantiels à la mise en œuvre des politiques publiques, complémentaires de ceux dont font l'expérience les anciens de l'école normale William-Ponty.

De nombreux témoignages d'enfants de l'indépendance louent le professionnalisme de leurs « vieux maîtres » ivoiriens<sup>80</sup>. Il ne faudrait pas s'y méprendre en voyant là le signe d'une quelconque nostalgie coloniale de la part d'acteurs assumant des rôles clés dans la Côte d'Ivoire contemporaine. Cela dénote surtout que la génération née entre 1940 et 1965 a été profondément marquée par les enseignants de la génération de Koutia, qu'ils ont eu en classe de l'après-guerre aux années 1980. Intellectuellement et culturellement, ceux-ci les ont outillés en sorte qu'ils puissent se projeter comme acteurs du nouvel État souverain. Au moment même où nombre d'anciens pontins deviennent les premiers leaders de l'Afrique de l'Ouest postcoloniale, les « vieux maîtres » participent, à leur niveau, à l'aventure postcoloniale en formant sa deuxième génération de leaders. Pour Koutia, il s'agit, entre autres, de ses anciens élèves Vincent Lokrou, devenu ministre d'Houphouët-Boigny dans les années 1980, et Laurent Gbagbo, devenu président de la République de Côte d'Ivoire dans les années 2000.

*Jean-Lémon Koné*  
*Ben Gurion University of the Negev (Israël)*

## Bibliographie

- ANDERSON Benedict (1991), *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism (Revised and extended. ed.)*, Londres, Verso.
- BARTHÉLÉMY Pascale (2010), *Africaines et diplômées à l'époque coloniale. 1918-1957*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BÉDIÉ Henri Konan (1999), *Les chemins de ma vie*, Paris, Plon.
- BERTRAND Romain et CALAFAT Guillaume (2018), « La microhistoire globale : affaire(s) à suivre », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 73(1), pp. 1-18.
- BOUCHE Denise (1980), « L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956 », *Historical Reflections/Réflexions historiques*, 7(2/3), pp. 207-2019.
- BRET Dominique (2015), « Le Centre international d'études pédagogiques », in F. LAHOT et R. ROGERS (dir.), *Les sciences de l'éducation : émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BRUNTSCHWIG Henri (1992), *Noirs et Blancs dans l'Afrique noire française ou comment le colonisé devient colonisateur : 1870-1914*, Paris, Flammarion.
- CAPPELLE Jean (1990), *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala.

<sup>78</sup> Voir Fonds Koutia, Titre de pension de retraite.

<sup>79</sup> Grendi E., « Micro-analisi e storia sociale », art. cité, pp. 506-520, surtout p. 512.

<sup>80</sup> Voir, parmi de nombreux exemples, Abdoulaye Jabali Touré dans son ouvrage au titre évocateur (Touré A. J., *Les bâtisseurs de l'enseignement...*, *op. cit.* ; ou encore l'ancien normalien Henri-Konan Bédié, qui consacre deux chapitres à ses souvenirs d'école dans son autobiographie (Bédié H.K., *Les chemins de ma vie...*, *op. cit.*), ou l'entretien avec Lokrou Vincent réalisé à Abidjan le 12 septembre 2017.

- CISSÉ Bocar (2014), *Instituteur des sables : témoin du Mali au XX<sup>e</sup> siècle*, Brinon-sur-Sauldre, Grandvaux.
- COULIBALY Zouanso (1997), *L'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso (1903-1995). La qualité de l'enseignement primaire en question*, thèse de doctorat, Lille, Lille I.
- DADIÉ Bernard (1956), « Misère de l'Enseignement en A.O.F. », *Présence africaine*, 6(XI).
- DADIÉ Bernard (1959), *Un nègre à Paris*, Paris, Présence africaine.
- DADIÉ Bernard (1976), « Discours de réception à l'Académie des sciences d'outre-mer (7 mai 1970) », *Compte-rendu trimestriel des séances de l'Académie des sciences d'Outre-Mer*, XXXVI(2).
- DADIÉ Bernard (1982), « Climblé [Nouvelle édition] », *Légendes africaines*, Paris, Seghers.
- DAFF Moussa, PRIGNITZ Gisèle, BLANCO Xavier *et al.* (2006), *Penser la francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- DEBOS Marielle et GLASMAN Joël (2012), « Politique des corps habillés. État, pouvoir et métiers de l'ordre en Afrique », *Politique africaine*, 128(4), pp. 5-23.
- DÉSALMAND Paul (1983), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. T. 1 : Des origines à la conférence de Brazzaville*, Abidjan, CEDA.
- DOMERGUE-CLOAREC Danielle (1974), *La Côte d'Ivoire de 1912 à 1920 : influence de la première guerre mondiale sur l'évolution politique, économique et sociale*, thèse de doctorat, Toulouse, Université Toulouse le Mirail.
- DOZON Jean-Pierre (2000), « La Côte d'Ivoire entre démocratie, nationalisme et ethnonationalisme », *Politique africaine*, 2(2), pp. 45-62.
- GAMBLE Harry (2009), « Peasants of the Empire. Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, 3(195), pp. 775-804.
- GNAOULÉ-OUPOH Bruno (2000), « Histoire de l'école coloniale en Côte d'Ivoire », *La littérature ivoirienne*, Paris, Karthala (« Lettres du Sud »).
- GOERG Odile (dir.) (1999), *Fêtes urbaines en Afrique : Espaces, identités et pouvoirs*, Paris, Karthala.
- GRENDI Edoardo (1977), « Micro-analisi e storia sociale », *Quaderni storici*, 35, pp. 67-80.
- HENRETTA Sean (2009), *Islam and Social Change in French West Africa: History of an Emancipatory Community*, Cambridge, African Studies.
- HOFFHERR René (1962), « Le problème de l'encadrement dans les jeunes États de langue française en Afrique centrale et à Madagascar », *Tiers-Monde*, 3(12), pp. 529-563.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé (1999), « Le "théâtre des instituteurs" en Afrique Occidentale française (1930-1950) : pratique socio-culturelle et vecteur de cristallisation de nouvelles identités urbaines », in O. GOERG (dir.), *Fêtes urbaines en Afrique : Espaces, identités et pouvoirs*, Paris, Karthala, pp. 181-200.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé (2002), *Les Mangeurs de craie, socio-histoire d'une catégorie de lettrés à l'époque coloniale, les instituteurs de l'école William Ponty (1900-1960)*, Paris, EHESS.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé (2005), « Les enseignants comme élite politique en AOF (1933-1945), des meneurs de galopins dans l'arène politique », *Cahiers d'études africaines*, 178, pp. 519-544.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé (2013), « L'éthique sous les tropiques : réflexions sur la formation du bon enseignant dans la République coloniale », in J.-F. DUPEYRON *et al.* (dir.), *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale*, Paris, Armand Colin, pp. 519-543.
- JUNG-IN Kim (2013), *Le « Bon maître » du XIX<sup>e</sup> siècle. Cinq générations d'instituteurs et d'institutrices d'après les dossiers de récompenses honorifiques (1818-1902)*, thèse de doctorat, Paris, Paris 4.
- KONÉ Jean-Léon (2021), « Comment l'indépendance accéléra la carrière de la carrière de maîtres africains (1940-1974) », *Tsingy, Revue de Sciences humaines*, 24, pp. 57-77.

- KROP Jérôme, LEMERCIER Claire et SCHERMUTZKI Pierre (2010), « Relations sociales et désignation des directeurs d'école dans le département de la Seine, 1870-1914 », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 57-2, pp. 79-114.
- LABRUNE-BADIANE Céline et SMITH Étienne (2018), *Les Hussards noirs de la colonie. Instituteurs africains et « petites patries » en AOF (1913-1960)*, Paris, Karthala.
- LANOUE Éric (2005), « Politique, religion et fait scolaire en Afrique de l'Ouest. Le cas des écoles catholiques de Côte d'Ivoire (1945-1992) », *Historical Studies in Education*, 17(1), pp. 29-54.
- LAPRÉVOTE Gilles (1984), *Les écoles normales primaires en France 1879-1979. Splendeurs et misères de la formation des maîtres*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- MANIÈRE Laurent (2010), « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'éducation*, 128, pp. 163-190.
- N'GUESSAN Konstanze (2020), *Histories of independence in Côte d'Ivoire. An ethnography of the past*, Leiden, Brill.
- PILOT Georges (2012), « Le chemin de fer Abidjan-Niger. 1904-1954 », in *Ouvrages du génie civil français dans le monde, Lignes de chemins de fer d'Afrique occidentale et d'Afrique équatoriale*, Comité génie civil et bâtiment, IESF.
- SAVY Pierre (2009), « Les débuts de la micro-histoire », *Écrire l'histoire*, 3, pp. 65-66.
- SIMONET Thibaut (2010), « Les composantes du pouvoir de Félix Houphouët-Boigny en Côte d'Ivoire (1958-1965) », *Outre-Mer*, 368-369, pp. 403-420.
- SPAËTH Valérie (2001), « L'enseignement du français en AOF », *Le français aujourd'hui*, 132(1), pp. 78-86.
- SUBRAHMANYAM Sanjay (2014), « Aux origines de l'histoire globale : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 28 novembre 2013 », Paris, Collège de France.
- TOURÉ Abdoulaye Jabali (1984), *Les bâtisseurs de l'enseignement en Côte d'Ivoire (1942-1958)*, Abidjan, CEDA.
- VINCILEONI Nicole (1987), *L'œuvre de Bernard B. Dadié*, Issy-les-Moulineaux, Classiques africains.
- YAO Guy Fulgence (2007), *Origine sociale et réussite scolaire en Côte d'Ivoire : la théorie de la reproduction sociale*, thèse de doctorat, Cocody, Université de Cocody.