

ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES
SECTION DES SCIENCES RELIGIEUSES

Paris IV - Sorbonne
45, rue des écoles – 75005 Paris
Tel : 01 40 46 31 33

LA CONTRIBUTION DES ÉGLISES PROTESTANTES AU
DÉVELOPPEMENT DE LA CÔTE D'IVOIRE À TRAVERS
L'ÉDUCATION (1945-1993)

Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat de l'École Pratique des Hautes Études,
*sous la direction de **Monsieur Jean-Paul Willaime**, Directeur d'Études à l'EPHE*

Par

Rubin POHOR

Soutenue, le 28 octobre 1999 devant le jury composé de :

Monsieur Jean BAUBEROT, *Directeur d'Études à l'EPHE, Président*

Monsieur Jean-Paul WILLAIME, *Directeur d'Études à l'EPHE, Directeur de thèse*

Monsieur Philippe LABURTHER-TOLRA, *Doyen honoraire de la Faculté*
des Sciences Humaines et Sociales de la Sorbonne, Université de Paris V, Membre

Monsieur René LUNEAU, *Ingénieur de recherches au C.N.R.S. à Paris, Membre*

*À la mémoire de mon père,
à Eugénie, mon épouse,
à Arlette Gloria, ma fille,
aux familles POHO et KOUADIO,
aux personnes qui, de près ou de loin, m'ont soutenu moralement,
matériellement et financièrement,
pour lesquelles j'éprouve des sentiments de respectueuse
et chaleureuse gratitude.*

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance

*au professeur **Jean-Paul Willaime** pour ses conseils, pour sa lecture critique, pour le soutien constant qu'il a apporté à ce travail ;*

*à l'**Initiative Théologique Africaine (ITA)** pour son soutien financier qui m'a permis de réaliser ce travail dans les meilleures conditions ;*

*à l'**Eglise AEECI** et à la **Mission MEAO-CI** auxquelles je dois beaucoup ;*

*à **Eugénie, mon épouse**, qui a compris le bien-fondé de ce travail de recherche et m'accompagné et soutenu tout au long de ces longues années d'absence de la maison ;*

*à tous les lecteurs assidus et critiques, pour le temps qu'ils ont consacré à mon travail, notamment à **Sébastien Fath**, à **Véronique Jean-Charles** et aux pasteurs **Maurice Jean-Charles** et **Gilles Dagnon**.*

*à l'**Institut Pastoral Hébron (IPH)** qui m'a permis de réaliser ce travail sans contraintes et qui a soutenu ma famille pendant mon absence ;*

*à **Béatrice Tra Zahoura** qui a saisi la première partie de mon manuscrit et m'a guidé en partageant avec moi les « hauts » et les « bas » de l'enquête de terrain, en m'accordant son amitié ;*

*à tout le personnel des **Directions Nationales de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI)**, de la **Direction Générale de l'Enseignement méthodiste de Côte d'Ivoire** et des **Directions centrales des Écoles AEECI, CMA et UEESO** ;*

*à tous ceux qui par leurs encouragements constants et leur confiance m'ont soutenu tout au long de ce travail de rédaction : les familles **Poho, Kouadio, Kouamé, Mille, Mace, Walser, Youan Bi, Vami Bi, Kambou, Nefunga, Willerding** auxquels je dois beaucoup ;*

Je tiens à adresser ma profonde gratitude

*à **Bony Guibléhon**, à **Marie-Laurc Akra**, à **M** et **Mme Vaytet** et à l'**Église protestante du Tabernacle** pour leur soutien pendant les moments de doute et d'inquiétude au cours de la rédaction de ce travail ;*

*aux **personnes** qui ont accepté de me raconter leurs trajectoires scolaires et leurs expériences de l'école primaire et secondaire protestant ;*

*aux **familles** qui m'ont reçu chez elles et qui m'ont donné beaucoup de leur temps ;*

*aux **enseignants** qui m'ont parlé de leur profession et de leur vie de famille ;*

*aux **responsables ou militants syndicaux** pour la richesse de nos échanges ;*

*aux **parents du village Soakpé-Douédy** qui ont facilité mon travail en m'accordant des entretiens ;*

*à l'**Action de l'Évangélisation Mondiale (AEM)** – France pour son aide ;*

*aux **agents** des différentes administrations, soit des écoles confessionnelles soit du service public, qui m'ont accueilli dans leurs services et m'ont aidé à me procurer des documents nécessaires à la réalisation de ce travail.*

LISTES DES SIGLES PRINCIPAUX CITÉS DANS LE TEXTE

- AEECI** : Alliance des Églises Évangéliques de Côte d'Ivoire
- BAC** : Baccalauréat
- BEPC** : Brevet d'Étude du Premier Cycle
- BGF** : Budget Général de Fonctionnement
- CEPE** : Certificat d'Études Primaires Élémentaires
- CES** : Conseil Économique et Social
- CI** : Côte d'Ivoire
- CMACI** : Alliance Missionnaire Chrétienne de Côte d'Ivoire
- CN** : Conseil national
- CSEP** : Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant
- DAF** : Direction des Affaires Financières
- DGEMCI** : Direction Générale de l'Enseignement méthodiste de Côte d'Ivoire
- DNEP** : Direction Nationale de l'Enseignement Protestant
- DRE** : Direction régionale des Écoles CMA
- DREAEECI** : Direction régionale des Écoles AEECI
- DREUEESO** : Direction régionale des Écoles UEESO
- DRH** : Direction des Ressources Humaines
- EP** : Enseignement Protestant :
- EPECI** : Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire
- EPMCI** : Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire
- FECI** : Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire
- MEAOCI** : Mission Évangélique de l'Afrique Occidentale en Côte d'Ivoire
- MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale
- MENFB** : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base
- MEPTE** : Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative
- PVRH** : Programme de Valorisation des Ressources Humaines
- SYNEAEECI** : Syndicat National de Écoles AEECI
- SY-NEP-CMA** : Syndicat National de Écoles protestantes CMA
- SYNEPSO** : Syndicat National de Écoles protestantes Sud-Ouest.
- UEESOCI** : Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire
- CdA** : cliché de l'auteur

INTRODUCTION GENERALE

I. – L'intérêt et l'utilité du travail de recherche

Trois considérations nous ont convaincu de l'intérêt et de l'utilité d'un travail de recherche sur *La contribution des Églises protestantes au développement de la Côte d'Ivoire à travers l'éducation (1945-1993)*.

D'abord, l'année quatre-vingt-dix a été pour la plupart des pays africains non seulement une période de libération de la parole (la distribution et la prise de la parole comme une des marques de la démocratie) mais aussi une grande période dramatique. Les grèves et les violences se succédaient, et l'École, dans ce contexte, a été prise comme plate-forme des revendications sociales et / ou comme stratégie de conquête de pouvoir et de changement de l'ordre social.

Ensuite, à cette même époque, les responsables des Églises protestantes, impliquées dans l'enseignement, agacés par les troubles au sein des écoles protestantes, se demandaient s'il était encore nécessaire de continuer à maintenir leurs ministères scolaires dès lors que l'État ivoirien était en mesure de prendre en mains l'instruction de la jeunesse¹.

Enfin, en jetant un regard sur les publications de ces vingt dernières années, on est frappé par l'absence de travaux d'histoire ou de sociologie du protestantisme, notamment des Écoles protestantes en Côte d'Ivoire². Même ceux d'entre les missionnaires qui, comme entre autre, le pasteur André Roux, ont abordé les questions scolaires l'ont fait dans le cadre de récits de missions, de témoignages ou dans une perspective purement pratique. La thèse du Pasteur Légbedji Aka Bertin Charles³, bien que constituant une base d'un travail

¹. Cf. Annexes. « Documents XIII/C, Procès verbaux des réunions entre employés et employeurs entre 1988-1994 », p. 382.

². Il existe, en ce qui concerne les Églises protestantes, quelques travaux en langue française de caractère général ou théologique, écrits par les missionnaires ou des pasteurs ivoiriens sur les protestantismes en Côte d'Ivoire, entre autres : André Kouadio Kouakou. Les Ministères dans les églises protestantes évangéliques de l'Afrique francophone. Th. 3^e cycle en Théologie. Université de Strasbourg, 1980. Emmanuel Dabou N'Dri. Hospitalité africaine au service de l'Évangile. L'exemple des tribus Kwa de Côte d'Ivoire. Paris, l'Académie de Théologie Protestante, 1992. Charles Daniel Maire. Dynamique sociale des mutations religieuses : expansions des protestantismes en Côte d'Ivoire. Diplôme de l'EPH, Paris, EPH, 1975.

³. Charles-Bertin Aka Légbedji. L'école protestante et société dans la Côte d'Ivoire coloniale : le cas de la région ecclésiastique de Dabou. Paris, EHESS, 1986. Cette thèse se concentre essentiellement sur les œuvres d'instruction et d'éducation méthodiste dans la région de Dabou entre 1929 et 1944.

de recherche sur les vingt premières années d'enseignement et d'éducation chrétienne méthodiste, par sa délimitation spatio-temporelle, laisse entrevoir des pistes de recherches assez considérables, qu'il devenait urgent d'explorer.

Nous avons estimé qu'un bilan scientifique des soixante-quatre années (1929-1993) d'enseignement et d'éducation chrétienne en Côte d'Ivoire s'avérait nécessaire pour deux raisons : il y a lieu, d'une part d'aider les Églises protestantes à prendre une décision qui serait fondée, objective et réaliste dans cette période de questionnement et de crise de l'École et, d'autre part d'apporter en partie quelques réponses au problème de recherche socio-historique précédemment évoqué.

Dans une approche socio-historique d'un thème qui ne revêt pas, en soi, une nouveauté fondamentale, nous essayons de comprendre, peut-être de faire comprendre ce qui s'est passé et ce qui est en train de se passer en matière d'enseignement et d'éducation chrétienne et de montrer ce qu'a pu être *la contribution des protestantismes au développement de la société ivoirienne à travers l'éducation*.

Les contours de notre travail sont à circonscrire, d'une part dans un cadre chronologique (1945-1993) et géographique (la Côte d'Ivoire) et d'autre part dans des limites d'une partie assez importante des protestantismes ivoiriens (Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire, Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire, Église Évangélique de l'Alliance Missionnaire Chrétienne de Côte d'Ivoire et Alliance des Églises Évangéliques de Côte d'Ivoire).

En effet, le terme de protestantisme recouvre toutes les branches de l'Église ivoirienne non-romaine issues de l'œuvre missionnaire, c'est-à-dire, les Églises de types anglican, baptiste, presbytérien, méthodiste, luthérien, qui toutes essaient de vivre et de propager le message chrétien tel qu'elles le voient.

Mais toutes ces Églises protestantes et les Missions qui les ont fondées n'ont pas entrepris des actions éducatives, notamment sur le plan scolaire. C'est pourquoi, nous restreignons notre étude aux cas des Missions et Églises protestantes, précédemment citées, qui ont fait, soit dès le début soit au cours de leur installation, le choix de l'École comme moyen d'évangélisation et d'alphabétisation des populations indigènes dans le souci de les amener à lire la Bible. Il s'est avéré qu'il y ait eu une relation historique entre l'émergence et

le développement des ces Églises Protestantes et la constitution progressive d'un réseau d'établissements scolaires en Côte d'Ivoire.

Par ailleurs, nous circonscrivons l'investissement dans le domaine de l'École des Missions et Églises concernées par cette étude dans le cadre chronologique de la fin de la colonisation (1945-1960) et des trois premières décennies de l'indépendance de la Côte d'Ivoire (1960-1993).

En effet, la fin de la deuxième guerre mondiale, avec la nouvelle situation internationale et le nouveau rapport de forces sur le plan mondial, voit déferler la lame de fond du mouvement national en Afrique et en Asie. On assiste au développement de la lutte politique et à l'élargissement progressif de ses objectifs : revendication de l'autonomie politique, puis de l'indépendance, etc. À l'éveil de la conscience nationale et à la lutte pour l'émancipation politique et sociale correspond un véritable mouvement culturel. C'est dans ces conditions et en relation avec la situation politique intérieure que va intervenir la réorganisation de l'enseignement en AOF, intervenue en 1948, dont les répercussions sur l'Enseignement privé, à l'époque, étaient avérées et demeurent encore prégnantes.

Au cours des trois premières décennies de son indépendance, la Côte d'Ivoire a fortement investi dans son système éducatif. Étant un pays en voie de développement, elle est persuadée que son développement est la forme de croissance avec une modification préalable des ses structures, résultant de la satisfaction de certaines conditions qui tiennent à la mentalité, aux institutions, aux attitudes et relations sociales. Elle fait un choix de développement faisant appel à l'évolution de l'individu et de son environnement sur le plan économique, social et culturel, lequel s'appuie sur l'École.

L'École a ainsi généré des stratégies d'ascension socio-économique : l'idéologie de l'école pour tous, critère de distinction sociale et de bien-être matériel. L'école, dans ce contexte, représentait un investissement du collectif familial pour préparer l'insertion des jeunes dans la société en voie de développement, symbolisée par l'accès à un emploi salarié, investie comme une chance de partage des richesses nationales.

L'ensemble de la population ivoirienne y a cru, y a adhéré (reconnaissance sociale de la légitimité de la consécration scolaire et des privilèges qu'elle confère), a accepté de construire des écoles, d'engager des sommes considérables pour scolariser les siens. Parallèle-

ment à l'idéologie de l'école productrice d'un statut socialement et économiquement valorisé, le système scolaire devenait de plus en plus sélectif et de moins en moins capable de faire face à la forte demande de scolarisation.

C'est donc dans ces cadres social, politique, économique, culturel et religieux ainsi esquissés que nous essaierons de suivre le développement de l'institution scolaire protestante avec son cortège de réalisations, et de contradictions.

L'accent est mis sur la notion d'*Éducation*, entendue au sens où Émile Durkheim la définit comme « le moyen par lequel la société prépare dans le cœur de l'enfant les conditions essentielles de sa propre existence⁴ ». Il écrit :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné⁵ »

Cette Éducation, selon Pierre Erny, est « avant tout comme une réalité sociale, un ensemble de moyens que consciemment ou non une société met en œuvre pour transmettre sa civilisation aux générations montantes et ainsi se survivre à elle-même⁶ ».

En envisageant l'Éducation dans une perspective essentiellement consacrée à la scolarisation de la jeunesse ivoirienne, notre étude peut paraître restrictive. Mais, en fait, si nous considérons sociologiquement l'École comme étant « avant tout une institution sociale, c'est-à-dire, un réseau de positions, qui préexistent aux acteurs, et sont organisées de telle sorte qu'à travers l'institution scolaire s'accomplissent des fonctions sociales plus

⁴. Émile Durkheim. *Éducation et sociologie*. Paris, Quadrige / PUF, 1995, p.51. La définition que Durkheim donne de la notion d'éducation, part des considérations des systèmes éducatifs existants ; en les rapprochant, il dégage les caractères qui leur sont communs. C'est dans la confrontation de ces caractères qu'il situe la définition recherchée. Cf. *Éducation et sociologie* Op. cit., p.47

⁵. Émile Durkheim. Op. cit. p.51.

⁶. Pierre Erny. *Ethnologie de l'éducation*. Paris, L'Harmattan, 1995, p.11. Il évoque deux critères de différenciation soutenant cette définition : le critère de conscience et celui de prétention dissociant la réalité et l'idéal.

vastes⁷ », notre analyse, particulièrement dans le cas de cette étude, envisagera l'implication des Missions et Églises protestantes dans le domaine de l'École en termes de responsabilité ou de « fonction » ; du coup, elle va nécessairement prendre en compte certaines pratiques éducatives familiales et ecclésiales : l'action éducative des Missions et Églises va au-delà de l'instruction. De manière infiniment plus fréquente, plus subtile et peut-être plus prégnante, elle s'exerce en dehors de tout projet éducatif scolaire, sans que les intéressés se rendent compte de l'influence qui émane d'eux ou qu'ils subissent pour se confondre avec la vie concrète et quotidienne des missionnaires, des Églises, des familles chrétiennes et des enseignants chrétiens.

Dans ce cas, étudier sociologiquement les phénomènes scolaires, c'est faire en même temps une sociologie de la socialisation, dans la mesure où l'étude va intégrer nécessairement d'autres institutions⁸, notamment les Missions, Églises, Famille, État, décelant du coup les mécanismes par lesquels ces institutions socialisent la jeunesse en leur transmettent, à travers leurs écoles, une éducation s'intéressant à tous les domaines de leur vie (culture générale et pratique et culture religieuse).

L'économiste Michel Marchesnay - traitant de la stratégie de l'entreprise - conçoit la *stratégie* Comme tout projet, le projet éducatif scolaire protestant a de solides connexions avec la notion de stratégie, entendue ici « comme un exercice comportant deux dimensions : une *dimension temporelle* de planification à long terme qui explicite les choix essentiels échelonnés dans le temps et une *dimension spatiale* qui précise les choix de l'entreprise en fonction de son environnement. L'une et l'autre dimensions font allusion à des choix élaborés antérieurement, dans la conception du projet bien sûr. Il va alors sans dire que la *stratégie* constitue une phase spécifique dans l'élaboration d'un projet, phase se situant entre le niveau normatif du projet (explicitation des valeurs et finalités) et le niveau empirique

7. Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten. *Sociologie de l'école*. Paris, Arman Colin, 1992, p.2.

8. La transmission de l'éducation s'effectue par la médiation de ces institutions dont certaines jouent un rôle social croissant. D'où l'intérêt particulier qui est accordé au fonctionnement des institutions et à leur contexte social.

(analyse de la situation)⁹ ». Dans l'élaboration de la stratégie, il y a lieu, selon Marchesnay, « de spécifier le projet afin de transformer la situation initiale dans le sens des objectifs voulus. La stratégie consiste dans ce sens en une certaine façon de procéder et d'agir afin de transformer une situation par rapport au projet établi et aux circonstances analysées¹⁰ ».

Pour l'économiste Pierre Massé, définir une stratégie consiste à « *établir la table de toutes les situations auxquelles on pourrait être confronté et choisir dès l'origine la décision que l'on prendrait en face de chacune d'elles [...] La stratégie constitue alors l'ensemble des décisions conditionnelles définissant les actes à accomplir en fonction de toutes les circonstances susceptibles de se présenter dans le futur.*¹¹ » Les sociologues Michel Crozier et Erhard Friedberg, perçoivent la stratégie comme « la façon dont les acteurs-membres d'un système d'action agencent les potentialités de leurs situations pour tirer parti des opportunités qu'offrent ces situations¹². »

Selon Lay Tshiala, « les définitions que donnent Marchesnay, Crozier et Friedberg de la notion de stratégie sont davantage orientées vers le versant objectif d'un système d'action (niveau de réalisation), tandis que celle de Massé vers son versant subjectif (niveau de conception)¹³ ».

Dans l'expression *stratégies éducatives* utilisée dans la présente étude, l'adjectif *éducatif* renvoie à la forme d'éducation ayant l'École comme cadre d'accomplissement. Il s'agit du projet éducatif concernant particulièrement les Écoles protestantes et s'ouvrant volontiers à l'environnement extérieur de ces Écoles, c'est-à-dire que leurs acteurs centraux restent les élèves issus majoritairement des familles chrétiennes, les parents d'élèves, les enseignants et l'administration scolaire, tous membres des Églises protestantes.

⁹. Michel Marchesnay. *La stratégie : du diagnostic à la décision industrielle*. Paris, Chotard, 1986, pp. 15-17. Cité par Lay Tshiala. *Sauver l'École. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*. Paris, L'Harmattan, 1995, p. 18.

¹⁰. Lay Tshiala. *Sauver l'École. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*. Op. cit., p. 18.

¹¹. Pierre Massé. *Le plan ou l'anti-hasard*. Paris, Gallimard, 1965, p. 200. Cité par Lay Tshiala. Op. cit., p. 19. C'est l'auteur qui souligne.

¹². Michel Crozier et Erhard Friedberg. *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris, Seuil, 1977, p. 472. Cité par Lay Tshiala. Op. cit., p. 19.

¹³. Lay Tshiala. *Ibid.*

Tenant compte des définitions qui précèdent, notamment de ces deux aspects de la notion de stratégie (versant objectif et versant subjectif), nous donnons à la notion de stratégies éducatives l'acception suivante que nous jugeons opérationnelle pour notre étude : Il s'agit de la façon dont, dans le cadre de l'instruction et d'éducation religieuse, les Églises, les familles protestantes en Côte d'Ivoire prennent des décisions, agencent ou mettent en œuvre leurs ressources et leurs capacités propres pour tirer parti des possibilités d'action qui leur sont offertes en matière d'éducation scolaire de la jeunesse en Côte d'Ivoire.

Les projets scolaires protestants sont des projets familiaux¹⁴. La détermination des actions, des interactions et des comportements spécifiques entre les personnes ou groupes sociaux concernés par les relations (chrétiennes) donnent lieu à l'existence de la famille. L'existence de ces liens de parenté biologique et/ou religieux détermine les différents comportements et joue un rôle capital dans l'éducation de la jeunesse¹⁵.

Les projets scolaires protestants se posent en termes de gestion ou de cogestion comme une réplique à la centralisation administrative excessive. Parmi les solutions envisagées dans la crise de l'Enseignement Protestant entre 1988 et 1994, figure la notion de la cogestion, entendue ici comme la participation des enseignants, sur un pied d'égalité avec l'employeur quant à la prise de décisions à tous les niveaux de l'Enseignement Protestant¹⁶.

« Nous combattons pour une gestion commune des écoles. Par ce moyen nous voulons assainir les conditions financières des nos écoles et permettre à tous les acteurs de l'Enseignement Protestant de prendre

¹⁴. Le terme de famille renvoie soit aux « unités domestiques », au sens de Radcliffe-Brown soit à l'église locale, entendue comme une « famille chrétienne », une communauté rassemblant « de frères dans la foi ». Les stratégies collectives concernent l'ensemble de plusieurs « unités domestiques » d'un village, d'une famille au sens biologique ou de l'église locale au sens de « rassemblement de croyants ». Ces différentes familles peuvent prendre en charge soit totalement soit en partie la scolarité de certains membres de leur groupe, au nom des liens biologiques ou des alliances qui les unissent.

¹⁵. Le sociologue Radcliffe-Brown considère l'unité domestique comme premier groupe défini, c'est-à-dire, selon ses propres termes : « un groupe de personnes vivant ensemble à un moment donné, dans une même habitation, ou un ensemble d'habitations, et prenant certaines dispositions économiques qui constituent une économie domestique commune. » Cf. A. Radcliffe-Brown. *Structure et fonction dans la société primitive*. Paris, PUF, 1968, p.61.

¹⁶. Otto Brenner. « Les fondements de la cogestion ». Dans : C. Levinson : *La démocratie industrielle*, collection dirigée par C. Levinson (traduit de l'anglais par Dominique Bertin et Dominique Birckel) ; Paris, Seuil, 1976.

part, sur un pied d'égalité, aux décisions pédagogiques, économiques, politiques et culturelles et administratives des écoles protestantes¹⁷. »

La cogestion reste pour chacun des partenaires de l'Enseignement Protestant comme moyen approprié pour rétablir la confiance, comme solution aux revendications des syndicats dénonçant le pouvoir des employeurs à prendre des décisions sans se soucier des intérêts des enseignants. Inséparable de la coresponsabilité, elle permet de structurer les rapports de lutte syndicale pour une meilleure organisation des Écoles et d'établir un compromis social dans les intérêts différents partenaires de l'Enseignement Protestant.

II. - Méthode et sources de travail

Notre travail étant une recherche socio-historique, nous avons dû mener plusieurs types d'enquêtes (enquêtes d'ordre sociologique, historique et ethnologique) afin de savoir comment et par qui les écoles protestantes ont été mises en place, quel genre de formation y a été donné, et quel rôle les hommes et les femmes qui en sont sortis ont joué dans leurs Églises et dans la société ivoirienne. Notre enquête ethnologique débouche sur une étude des personnes impliquées dans l'Enseignement Protestant (parents, familles, enseignants et élèves) et leur vision de la société ivoirienne en voie de développement et de ses structures socio-économiques. Elle vise à faire ressortir les procédés et les procédures de l'éducation dans les milieux ethniques et socio-culturels différents. Nous avons puisé l'essentiel de nos informations dans les travaux des ethnologues de l'éducation, notamment ceux de Pierre Emy.¹⁸

Dans le cadre de ces types d'enquêtes nous avons mis en place un dispositif permettant, d'une part de compiler systématiquement des documents d'archives sur la période couverte par notre étude, et d'autre part de recouper les avantages d'une approche statistique et ceux d'une approche plus qualitative des discours et des pratiques de différentes

¹⁷. Cf. « Compte rendu de la réunion de règlement de conflit tenue à la Préfecture de Man le 26/05/89 », dans Annexes. « Document XIII/C : Procès verbaux des réunions entre employés et employeurs entre 1988 et 1994 », pp. 407-414.

¹⁸. Pierre Emy. L'enfant et son milieu en Afrique. Essai sur l'éducation traditionnelle. Paris, L'Harmattan, 1987. Ethnologie de l'éducation. Paris, PUF, 1981. De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda. 1900-1975. L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions. Paris, L'Harmattan, 1989.

catégories d'acteurs. Nous avons privilégié les démarches suivantes : l'analyse des documents et des statistiques locales ; l'enquête par entretiens auprès des principaux acteurs locaux ; l'enquête par questionnaire auprès d'un échantillon important de familles ; l'enquête par entretiens auprès d'un petit groupe de familles ; quelques observations de situations d'interaction entre les différentes catégories étudiées.

L'analyse des documents manuscrits et des statistiques sur l'EP

Le travail sur la morphologie scolaire se fonde principalement sur une analyse de documents d'archives concernant les Écoles, recueillis principalement en Côte d'Ivoire, auprès des Directions des Écoles protestantes (Directions Régionales de Man, de Bouaflé et de Bouaké et les Directions Générales de l'Enseignement Protestant Méthodiste de Côte d'Ivoire (DGEPMCI) et de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (DNEPECI) et des fonds des Missions impliquées dans les ministères scolaires : procès verbaux des rencontres sur les écoles, rapports de rentrée scolaire ou de fin d'année, procès verbaux des Assemblées régionales ou nationales, diverses correspondances relatives aux questions scolaires (lettres, circulaires, notes confidentielles) etc., et quelques dossiers des anciens élèves des écoles protestantes qui ont suivi, au moins, une scolarité de six années dans une ou plusieurs écoles protestantes.

Nous avons aussi consulté les Archives Nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I.), les Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Catholique et celles des services de la Direction de la Planification et des Statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base. D'autre part, à Paris, nous avons consulté les Archives de la Société des Missions évangéliques de Paris, de la Mission Biblique en Côte d'Ivoire, les Archives de la France d'Outre-Mer et celles de la Documentation Française.

Les analyses de la politique éducative, des décisions d'autorisation d'enseigner, de créer des écoles et d'attribution de subventions s'appuient largement sur les différents projets de loi, sur les différents textes officiels fixant les attributions et l'organisation du système éducatif ivoirien que nous avons reçu des Directions Nationales et Régionales. Concernant la politique en direction des Écoles protestantes, nous avons pu consulter quelques documents sur les opérations de rénovation et quelques manuscrits de certains projets d'action éducative. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons également tenu compte des publications de la presse locale couvrant la période étudiée.

L'enquête par entretiens auprès des principaux acteurs de l'Enseignement Protestant

Nous avons réalisé quatre types d'enquêtes dont le déroulement s'est fait en deux phases : une première phase a eu lieu entre mars 1995 et juillet 1996 et la deuxième phase entre janvier et juin 1997.

La première enquête touche soixante (60) personnes du village (Soakpé-Douêdy) dont 41 résidant dans ledit village et 19 « fils » de ce village résidant dans les milieux urbains. Après des habitants de ce village, nous avons réalisé 24 interviews dont 18 entre mars 1995 et juillet 1996 et 6 entre janvier et juin 1997 ; 36 personnes ont répondu à notre questionnaire.

La deuxième enquête touche une centaine de familles (exactement cent dix-sept (117) familles protestantes) issues des milieux différents. En janvier 1997 nous avons remis aux églises locales, par le canal des pasteurs et des anciens, un questionnaire destiné aux familles chrétiennes qui ont, soit fréquenté une école protestante, soit entretenu un rapport quelconque avec le projet ou qui ont scolarisé au moins un enfant dans une école protestante. Ce procédé nous a permis de recevoir, sur les 312 exemplaires distribués¹⁹, cent dix-sept (117) réponses de familles protestantes issues des milieux différents. Après un premier dépouillement, nous avons constaté que 55 familles ont tenté de répondre convenablement aux questions posées. Nous avons opté pour une approche à la fois diachronique et historique, en nous appuyant sur ces familles ressources. En voulant plus de renseignements nous avons contacté ces personnes en leur demandant si elles étaient disposées à nous rencontrer pour un entretien ou pour nous fournir par écrit des réponses complémentaires. 47 familles protestantes sur 55 ont répondu favorablement dont 8 nous ont accordé une interview individuelle de type biographique et 39 ont répondu par écrit aux questions.

¹⁹. Nous avons au total 1000 exemplaires dont 500 dans les églises protestantes ayant une école dans son cadre ; 150 à la Direction régionale des écoles U.E.S.O à Man ; 100 à la Direction régionale des écoles C.M.A à Bouaké ; 50 à la Direction régionale des écoles A.E.E.C.I à Bouaké ; 50 à la Direction nationale de l'E.P.E.C.I à Abidjan ; 150 à la Direction Nationale de l'E.P.M.C.I à Abidjan.

La troisième enquête concerne 70 personnalités, engagées en politique, ayant passé au moins sept (7) années de scolarité dans une école ou un collège protestant²⁰. Parmi ces personnes, composées en majorité d'anciens élèves des écoles protestantes ou de parents protestants entre 30 et 65 ans, 13 nous ont accordé une interview et 57 ont répondu par écrit à notre questionnaire²¹.

La quatrième enquête concerne une centaine d'enseignants des écoles protestantes dont 11 enseignants ont été interviewés et 89 ont répondu au questionnaire. Nous avons interrogé de façon approfondie et parfois à plusieurs reprises les anciens directeurs nationaux, régionaux et quelques enseignants ayant participé à la mise en place des projets d'action éducative.

Tableau 1 : Récapitulatif des interviews et des réponses au questionnaire.

	Familles	Politiques	Milieu rural	Enseignants des EP	Total
Interviews	8	13	24	11	56
Réponses écrites	39	57	36	89	221
Total	47	70	60	100	277

Comme on peut le constater, sur les 277 personnes qui nous ont informés pour ce travail, 56 ont été interviewées et 221 ont répondu par écrit aux questionnaires. Il s'agit d'entretiens non directifs, semi-directifs et quelquefois d'entretiens directifs auprès de certaines catégories d'acteurs qui ont participé à l'élaboration ou à la mise en place des écoles, notamment la politique de leurs églises en direction des écoles ou qui, par leur fonction, exercent habituellement une influence sur les dynamiques scolaires dans leurs églises. Certains d'entre eux ont fait l'objet d'une analyse de contenu qualitatif et constituent un des principaux matériaux pour les interprétations proposées dans les Chap. I, VII, VIII et IX. D'autres nous ont servi à l'élaboration des biographies ou des portraits des certains acteurs.

²⁰. Sur les 286 personnes, 81 ont voulu collaborer, mais nous n'avons retenu que 70 personnes. Les 11 autres personnes ont passé deux années dans une école protestante ; ce qui semble, à notre avis, insuffisant pour une analyse objective. À ce sujet voir la description du procédé de sélection (Chap. IX, II).

²¹. Dans certaines familles, les entretiens se sont déroulés simultanément avec un ou plusieurs de leurs enfants entre 12 et 20 ans.

L'enquête par entretiens auprès des principaux acteurs extérieurs à l'EP

Nous avons également rencontré quelques agents de l'État, des élus politiques ayant participé aux rénovations de la politique scolaire et aux projets d'action éducative financés par l'État ou les Églises. Les entretiens avec eux ont été le plus souvent accompagnés ou suivis d'une observation de leurs réalisations. Les inspecteurs de l'Éducation nationale pour le secteur primaire et préscolaire et quelques directeurs des écoles primaires publiques et confessionnelles catholiques ont été interrogés. Ces entretiens nous ont servi soit de vérification, soit de contrôle ou d'approfondissement des informations dont nous disposions et lesquelles nous ont permis de constituer notre questionnaire.

Quelques observations de situations d'interaction entre les différentes catégories étudiées

En Côte d'Ivoire comme d'ailleurs dans de nombreux pays africains, la production régulière d'études statistiques fiables qui devraient permettre d'apprécier les tendances de sociétés n'existe pratiquement pas. Nous avons cependant une production, par défaut, de micro-statistiques, de micro-données sociales. Il a fallu recourir aux méthodes attribuées aux ethnologues requérant, outre une présence prolongée sur le terrain, l'établissement des relations personnelles avec les « informateurs », l'observation et la notation systématiques des événements de la vie quotidienne, l'inventaire des éléments matériels du cadre d'existence, la participation à des activités courantes ou exceptionnelles, l'enregistrement d'entretiens et d'histoires de vie.

Ce travail de terrain a fourni de multiples occasions d'observation informelle concernant les interactions entre les différents groupes étudiés dans les villes ou villages, dans les Églises et les Écoles. Il a impliqué également une participation plus formelle à un certain nombre d'événements locaux : réunions ou débats organisés autour des écoles, spectacles et activités proposés par certains équipements socio-culturels des Églises. Ces observations, menées au gré des circonstances et des disponibilités de chacun, ont enrichi notre analyse de diverses façons, mais nous n'avons pas cherché à les constituer en une démarche spécifique de recueil de données.

Les questionnaires et leur représentativité

Les questionnaires visent essentiellement à vérifier les hypothèses qui sous-tendent ce travail de recherche, à vérifier la cohérence des opinions et des comportements relatifs à l'objet d'étude. À côté du cadre technique, ils nous ont permis d'obtenir en grande partie des informations de certains enquêtés, acteurs comme bénéficiaires, résidant dans les lieux différents (Côte d'Ivoire, France, Suisse et Angleterre) que le manque de temps et de moyens financiers n'auraient pas permis d'atteindre par contacts directs. Aussi, les personnes à rencontrer ne sont pas toujours disponibles aux moments voulus ou convenus, et quelquefois nous ne le sommes pas forcément nous-même non plus au moment où eux le sont.

Les questionnaires s'adressent de manière spécifique à des groupes distincts : Les anciens missionnaires ou missionnaires encore en service, engagés dans les ministères scolaires ; les pasteurs, évangélistes et catéchistes bénéficiaires de l'œuvre de formation ; les directeurs nationaux et régionaux de l'Enseignement Protestant ; les représentants des Syndicats de l'Enseignement Protestant ; les directeurs de champ des missions et les présidents des Églises concernées par les écoles ; les représentants de l'État, chargés de missions relatives à l'enseignement confessionnel, chargés de formation pédagogique ou d'inspection du personnel enseignant du privé et enfin à certaines personnes, pour la plupart des laïcs, ayant suivi une formation dans les écoles protestantes (anciens élèves des écoles protestantes) dont certains sont des politiques, des hommes d'affaires, des fonctionnaires, des éducateurs dans le secteur public et privé laïc et d'autres enseignants dans les écoles protestantes.

Les questionnaires comportaient quarante-deux (42) questions permettant de couvrir plusieurs thèmes relativement distincts : les représentations et usages de l'école ; l'information et la participation des parents à la politique éducative ; les caractéristiques sociales des familles ; les pratiques de l'école des familles ; leurs opinions et leur degré d'implication dans la politique scolaire ; les trajectoires familiales, scolaires et professionnelles des élèves, etc.

Le premier questionnaire (avec 14 questions), destiné aux responsables des Églises et Missions fondatrices des Écoles protestantes, concerne l'ensemble de l'œuvre accomplie en Côte d'Ivoire dans les domaines de l'instruction et de l'éducation scolaire et chrétienne. Le

deuxième questionnaire (avec 20 questions), adressé aux anciens élèves, concerne les types d'écoles fréquentées, les programmes d'enseignement, l'identité des enseignants, l'emploi du temps, le régime scolaire et les relations entre élèves d'ethnies différentes, les rapports avec les enseignants, etc. Il était aussi question de savoir comment la formation reçue leur était bénéfique dans les différents postes où ils ont successivement servi. Le troisième questionnaire, adressé aux personnels enseignants et administratifs de l'Enseignement Protestant, aux différents représentants de l'État, chargés de l'enseignement privé confessionnel et laïc et aux représentants syndicaux, concerne les rapports entre l'Enseignement Protestant et ces institutions citées. La technique du questionnaire nous a permis de résoudre en partie certaines difficultés qui autrement seraient restées sans solution.

Les entretiens

Nous avons entrepris deux sortes d'interviews : les premières sont réservées aux informateurs qui ne sont pas en mesure de nous répondre par écrit. Ils se répartissent en deux groupes. Le groupe des « vieux », c'est-à-dire de ceux qui n'ont jamais fréquenté les écoles mais qui ont été témoins de la fondation des écoles protestantes et dont certains ont même, dans leur jeunesse, participé à leur construction soit en tant que main-d'œuvre ou contribuant par leurs cotisations. Ensuite, vient le groupe constituer par tous les anciens élèves des écoles protestantes des villages, c'est-à-dire ceux qui ont été alphabétisés dans leurs langues maternelles et qui, soit parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de poursuivre les études au-delà des trois premières années, soit parce qu'ils sont restés au village, se sont petit à petit désalphabétisés pour le devenir complètement aujourd'hui par manque de pratique. Le deuxième groupe concerne les informateurs instruits.

Ces différentes interviews avaient pour but de recueillir les informations complémentaires, confirmant ou infirmant celles reçues ailleurs (autres informateurs, lectures d'ouvrages, compulsions des documents d'archives, etc.), d'amener les informateurs à préciser certains aspects relevés dans leurs réponses respectives au questionnaire, et dans le cas échéant, de recevoir de vive voix des renseignements qu'ils n'étaient pas disposés à nous donner par écrit.

Obstacles et difficultés

Beaucoup d'obstacles et de difficultés ont jalonné nos enquêtes. Ils sont d'ordre matériel, technique et idéologique.

Certaines personnes ont laissé la partie importante du questionnaire pour faire des développements qui n'ont aucun rapport évident avec notre propre préoccupation ; d'autres, qui n'ont pu répondre à beaucoup de nos questions, ont simplement laissé des places vides. Parmi ceux qui ont répondu aux questions, la plupart n'ont pas été disponibles, soit pour se prêter aux entretiens, soit pour répondre au questionnaire complémentaire que nous avons dû leur envoyer. Ces vides, très nombreux au total et surtout très importants, ont contrarié le projet d'écrire beaucoup d'histoires de vie. Nombre de questionnés ont donné l'impression, dans leur interprétation des faits, de vouloir réécrire l'histoire. Il ne faut pas ignorer que les années écoulées depuis leur départ de la Côte d'Ivoire sont nombreuses pour justifier une défaillance de leur mémoire. Mais dans certains cas, nous sommes d'autant plus embarrassé pour décider dans un sens ou dans un autre qu'aucun document d'archives ne vient faire la lumière sur la question.

Ainsi, malgré la grande satisfaction que nous avons retirée de nos contacts avec les enquêtés, notamment M. Kangah David, Directeur National de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI), l'Inspecteur Youboué Konan Pierre, Directeur Régional des Écoles AEECI, M. Doua Gaston, Directeur Régional des Écoles UEESO, M. Vé Tokpa Nathanaël, pasteur et ancien instituteur de l'UEESO, M. Dérrou Benjamin, Ex-Directeur Régional des Écoles UEESO et Feu Ipoté Jean André, Ex-Directeur de Régional des Écoles UEESO, M. Gbanbo, Chef de Personnel des Écoles AEECI, le Directeur de la Documentation et des Statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base, etc. et parmi les anciens missionnaires Mme Richard, M. Maré, et plusieurs autres personnes dont nous ne connaissons la plupart que de nom. Nous tenons à les remercier. Cependant certains aspects idéologiques des réponses de certains d'entre eux ont suscité en nous une interrogation 'soupçonnante' qui a longtemps hanté notre esprit, nous amenant à nous demander : Qu'est-ce que ces hommes et femmes nous cachent ? ».

La deuxième série de difficulté est d'ordre technique. Nous avons fait l'erreur d'élaborer le questionnaire principal alors que notre recherche n'était pas suffisamment

avancée (en particulier l'enquête mars 1995 et juillet 1996). Dès lors nous avons dû laisser de côté, par ignorance, certains aspects importants de notre étude. Lorsque par des questions complémentaires nous avons voulu nous rattraper, la plupart de leurs destinataires ont gardé le silence. Ce mutisme observé chez la plupart des personnes interrogées au cours de cette enquête est révélateur, en ce sens que, dans le contexte ivoirien, le courage de ses opinions est souvent très mal partagé. Celui qui règne ne fait qu'un avec le pouvoir qui lui est conféré et toute critique est perçue comme une atteinte à la personne.

Il faut aussi mentionner les difficultés culturelles, provenant de notre manque de culture sociologique : notre formation était d'abord en Théologie, ensuite en Histoire des Religions et anthropologie religieuse ; notre passage de ces disciplines (théologique et historique) à la discipline sociologique n'était pas du tout facile.

Mais à ces difficultés qui nous sont personnelles, viennent s'ajouter des difficultés que nous partageons collectivement avec d'autres chercheurs sur des sujets en rapport avec l'Afrique : les difficultés suscitées par « *le manque de conscience historique, l'une des grandes tares* » de tous ceux qui ont reçu nos questionnaires en Côte d'Ivoire. Comment comprendre cet état de choses ? Est-ce parce que nous avons affaire à des personnes qui ont perdu l'habitude d'écrire ? Ou bien est-ce pour des raisons beaucoup plus profondes, entre autres, la réticence de livrer des événements vécus dans les périodes difficiles et qui vous marquent si bien que vous avez le sentiment de livrer une partie de vous-même en les révélant.

Malgré notre déception causée par cet accueil indifférent de nos compatriotes à nos questionnaires, déconcerté et troublé même, nous avons essayé de comprendre les raisons de ce qui paraissent d'abord et paradoxalement comme un si grand manque d'intérêt, précisément de la part de ceux qui auraient pu se réjouir non seulement que l'initiative d'une telle entreprise soit enfin prise, mais que de surcroît ils soient sollicités à y collaborer. Car pour nous, l'écriture de notre histoire est une œuvre collective, communautaire même. Aussi, plutôt que de nous laisser dominer par la subjectivité pour condamner une telle attitude, nous nous sommes demandé au contraire dans le souci d'objectivité, si une telle attitude de nos compatriotes ne devait pas s'expliquer par le fait que les questionnaires représentent pour eux un type de rapport à la recherche qu'ils n'ont jamais eu.

Nous avons rencontré des difficultés d'ordre matériel. Il s'agit des lacunes rencontrées au niveau des archives. Nous avons connu maintes difficultés au niveau de la docu-

mentation écrite. Nous étions sidérés lorsque nous avons appris que « *les archives de la Direction Régionale des Écoles CMA ont été brûlées par les enseignants en colère* ». D'autres affirment que ce sont « *les anciens membres du personnel qui les ont brûlées pour ne pas laisser des traces de leurs détournements ou coups bas*²² ». Tout ceci n'a fait qu'accentuer nos difficultés.

Les Écoles protestantes ont été très peu soumises à des études systématiques. N'étaient disponibles que quelques documents administratifs (rapports, circulaires, procès verbaux des réunions, etc.) ; toutes ces Archives ne sont ni classées ni entretenues ; elles sont parfois empilées dans les cartons ; la plupart d'entre elles sont rongées par les cafards ou détruites par l'humidité. Nous y avons trouvé des rapports, des notes de service, des emplois de temps, des règlements intérieurs, des registres de conseils des maîtres, conseils d'établissement ou de discipline, etc., qui, s'ils étaient entretenus nous auraient permis de reconstituer le « style » de l'organisation pédagogique et disciplinaire de ces écoles, de percevoir leur évolution dans le temps, etc. De même, en ce qui concerne les élèves, nous n'avons pas pu obtenir ou retrouver ni registres d'immatriculation, ni dossiers individuels, ni registres de notes, etc., sur plusieurs années consécutives, qui nous auraient utilement renseigné sur leurs origines géographiques, familiales et sociales, leurs cursus et leurs performances scolaires ; ni non plus de cahiers modèle ou de roulement, ni de copies ou de mémoires qui nous auraient fourni quelque indice de portée ethnographique. Les dossiers rassemblés sont pour la plupart incomplets, les coupures parfois énormes.

Absence de statistiques et documents

L'autre difficulté est liée au manque de statistiques sur écoles protestantes. Les enseignants et le personnel administratif des écoles protestantes ont tendance à considérer l'établissement de statistiques comme une tâche administrative fastidieuse, quelque chose à ajourner aussi longtemps que possible ou si elle est faite, en général, elles sont établies au dernier moment et ne vont pas au-delà de ce qui est nécessaire pour obtenir les subventions gouvernementales.

²². Les énoncés en italique sont des citations extraites des entretiens menés sur le terrain ou des réponses aux questions ouvertes des divers questionnaires utilisés dans la recherche.

Cette absence de statistiques n'a pas rendu notre tâche facile. En effet, aucune planification ne peut être faite avec intelligence si l'on ne dispose pas de données précises. Lorsque nous avons cherché à réunir des informations pour cette étude, nous avons constaté que l'ensemble des écoles ne disposent pas de données permettant de se rendre compte de l'étendue et du coût en temps et en argent de leur travail d'éducation. L'établissement de statistiques aurait donc amené chaque institution à connaître sa propre situation, le personnel dont elle dispose, combien cela coûte et à quelles sources elle a recours pour supporter les frais. Ces renseignements sont indispensables pour que l'Enseignement Protestant puisse dresser un plan rationnel d'utilisation de ses ressources en personnel, en bâtiments et en argent. Ils lui donneraient l'occasion de présenter des propositions, et de le faire d'une façon utile sur la base de renseignements exacts.

Les données statistiques recueillies que nous avons glané çà et là, nous ont permis d'apprécier le développement des écoles, de leurs structures et leurs personnels et de faire des comparaisons sur une période de quelques années. Elles contiennent les données suivantes : nombre d'écoles et d'élèves, indications séparées du nombre de garçons et de filles et du total des élèves dans chaque degré ; nombre et types des écoles secondaires, nombre de garçons et de filles et leur répartition dans les différentes classes ; nombre et types des écoles normales (formation pédagogique), hommes et femmes, et leur distribution dans les différentes classes. Pour tous les types d'établissements scolaires, il faut aussi indiquer le nombre d'élèves internes et externes, le nombre, le sexe, les qualifications et les répartitions des maîtres, avec l'indication du nombre de maîtres venant de l'étranger. Les rapports financiers indiquent toutes les dépenses, y compris le coût du personnel missionnaire, qu'il soit payé localement ou par l'étranger, ainsi que le loyer approximatif que représentent les bâtiments, les classes et les logements du corps enseignant. Les chiffres indiquent aussi le revenu total, calculé d'après toutes les sources disponibles : subventions du Gouvernement, allocations des missions, contributions des églises locales, scolarité demandée aux élèves.

III - Plan du travail

Notre travail comporte trois grandes parties. Les deux premières parties comprennent chacune trois chapitres et la troisième partie en a quatre. Nous introduisons et concluons chaque chapitre.

Dans la première partie, nous faisons, d'abord une brève présentation de la Côte d'Ivoire en ne soulignant que quelques aspects de la vie sociale, politique, économique et religieuse en rapport avec notre sujet. Notre objectif est de montrer comment ces données ont joué sur le système éducatif ivoirien (Chap. I). Ensuite vient une présentation des différentes mesures notamment les réformes déterminant les principes fondamentaux régissant le service public de l'enseignement (Chap. II). Nous faisons enfin une analyse de la nature de la codification des relations entre l'État et les Missions et relevons les difficultés posées par les conventions (Chap. III).

La deuxième partie fait aussi une présentation des Écoles protestantes. D'abord, nous nous sommes intéressé au système d'interactions observables entre Mission-Église-École et nous avons tenté de démontrer la relation historique existante entre l'émergence et le développement des Missions et Églises Protestantes et la constitution progressive d'un réseau d'établissements scolaires protestants en Côte d'Ivoire (Chap. IV). Ensuite nous avons essayé de montrer, d'une part comment les écoles protestantes ont été à la fois un moyen de reproduction de la mission évangélisatrice des missions et des Églises protestantes et, d'autre part, comme un outil, au cœur même de ce système, comment elles ont permis aux néophytes de confronter et de connaître le monde de leurs partenaires et adversaires (Chap. V). Enfin nous avons considéré les choix élaborés et mis en œuvre par les Églises et les Missions protestantes dans la gestion de leur projet éducatif (Chap. VI). Il va sans dire que ces stratégies éducatives constituent une phase spécifique se situant entre le niveau normatif du projet (explicitation des valeurs et des finalités pédagogiques) et le niveau empirique (analyse de la situation scolaire et familiale).

Dans la troisième partie, nous tentons de répondre à notre problématique, à savoir en quoi consiste la contribution des Églises et Missions concernées par la recherche au développement de la Côte d'Ivoire à travers leurs institutions scolaires. Dans un premier temps, nous insistons sur les initiatives protestantes innovées par les Écoles s'inscrivant dans le cadre d'un ethos de développement, favorable à la lecture personnelle de la Bible, à l'éducation à la responsabilité de l'individu, à l'idéologie religieuse du protestantisme. Nous situons, d'une part la contribution des écoles protestantes au niveau de la formation des agents de développement des églises dans une première phase (Chap. VI), et d'autre part, dans une deuxième phase, une contribution au projet politique et au développement culturel, social, moral de la Côte d'Ivoire (Chap. VII). Dans un deuxième temps, nous avons

montré la manière dont les ministères scolaires des Missions et Églises protestantes ont répondu aux besoins de l'économie ivoirienne (même si cela est de manière relative), et ont par conséquent rempli, entre autres, leur fonction économique et sociale, à savoir l'intégration des leurs jeunes par l'accès à un emploi, la mobilité sociale entre génération (Chap. VIII). Dans un troisième temps, notre préoccupation est allée essentiellement à la formation du citoyen, en particulier dans le domaine de la famille et de la politique en insistant particulièrement sur la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives à travers les mécanismes de la transmission de valeurs et leurs effets sur certaines personnalités et certaines structures sociales et politiques (Chap. IX). Dans un quatrième temps nous évoquons la crise de l'Enseignement Protestant, comprise comme étant la prise de conscience de ses acteurs que les mécanismes de régulation de leur système scolaire et l'identité des premiers acteurs des écoles protestantes (Églises, personnels enseignants et administratifs) sont soumis à une 'épreuve' non prévue, considérée généralement comme redoutable et dont l'issue pour l'instant reste encore incertaine (Chap. X).

PREMIERE PARTIE

LA COTE D'IVOIRE ET SON SYSTEME EDUCATIF

CHAPITRE PREMIER

PRESENTATION GENERALE DE LA CÔTE IVOIRE

Introduction

L'histoire de la Côte d'Ivoire en tant que telle, c'est-à-dire depuis la fondation de la colonie en 1893, s'étale exactement sur un siècle. Plusieurs chercheurs (historiens, anthropologues, sociologues, économistes, ethnologues, etc.) ont relaté nombres d'épisodes relatifs aux vicissitudes de la conquête coloniale et de la gestion du pays après son accession à l'indépendance en 1960. Il ne s'agit pas de les évoquer dans ce chapitre²³. Dans cette brève présentation du pays nous ne soulignerons que quelques aspects de la vie sociale, politique, économique et religieuse en rapport avec notre sujet, c'est-à-dire l'éducation. Notre objectif est de montrer comment ces données ont joué sur le système éducatif protestant.

I. - Données démographiques, ethniques et religieuses : exception ivoirienne

L'histoire de la Côte d'Ivoire et les différentes opérations de recensement et d'enquêtes démographiques disponibles montrent que la population ivoirienne est caractérisée non seulement par une très grande mobilité, résultant elle-même d'intenses mouvements migratoires aussi bien internes qu'externes²⁴, mais aussi elle est une des populations les plus hétérogènes en Afrique.

²³. Il n'est pas nécessaire de citer les ouvrages qui font une présentation générale de la Côte d'Ivoire : la politique, l'économie, la société, etc. Nous avons mentionné dans notre bibliographie la plupart de ces ouvrages. En ce qui concerne les œuvres en rapport avec l'éducation, voir : Paul Desalmand, Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. T.1., « Des origines à 1944 », Abidjan, CEDA, 1983. Paul Yao Akoto, Roger Gineste. Chroniques ivoiriennes. Cent ans d'enseignement en Côte d'Ivoire. 1935-1960. T.2, Abidjan, NEA – Paris, Nathan, 1988. Laurence Proteau. École et société en Côte d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994). Th. Ét. en sociologie, 2 vol., EHESS, Paris, 1996. Paul Yao Akoto. De l'école à la nation. Abidjan-Dakar, NEA, 1979. Joachim Bony. La Côte d'Ivoire sous la colonisation française et le prélude de l'émancipation. 1920-1947. – Genèse d'une nation. Th. Ét., Université Paris I, 1980. Yves-Emmanuel Dogbé. La crise de l'éducation. Abidjan, NEA, 1976. Léonard Sosoo. L'Enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954. Abidjan, Imprimerie Nationale, 1981.

²⁴. Ces mouvements migratoires ont fait l'objet d'un débat contradictoire entre opposants et parti au pouvoir. Cf. les différents articles et dossiers sur « l'immigration en Côte d'Ivoire », dans Le jour, n° 1251, du 8 avril 1999 ; n° 1252, du 9 avril 1999 ; n° 1283, du 18 mai 1999 et 1284, du 19 mai 1999. Notre démarche est ici essentiellement scientifique ; nous essayons de présenter la situation sans déboucher sur des suggestions qui pourraient être perçues comme partisans.

A. - La croissance exponentielle de la population résidente en Côte d'Ivoire

Les données statistiques disponibles permettent de démontrer par l'évolution suivante de l'état de la population ivoirienne selon la nationalité.

Tableau 1 : Évolution de la population résidente selon la nationalité

	1965		1975		1988		1993	
Ivoiriens	3.473.250	82,5%	5.233.488	78%	7.787.300	72%	9.480.497	74%
Non-Ivoiriens	736.750	17,5%	1.476.112	22%	3.028.394	28%	3.227.943	25,4%
Total	4.210.000	100%	6.709.600	100%	10.815.694	100%	12.708.440	99,4%

Sources : Pour 1965 : Estimation de la Direction de la Statistique. Pour 1975 : RGPH (Recensement Général de la Population et de l'Habitat). Pour 1975 et 1988 : RGPH (Recensement Général de la Population et de l'Habitat). Pour 1993 : EIMU (Enquête Ivoirienne sur les Migrations et l'Urbanisation).

Une analyse démographique des données de ce tableau montre bien que, depuis 1965, d'une manière générale, la population totale et la population ivoirienne augmentent constamment en valeurs relative et absolue de façon considérable, alors que la population étrangère a connu, en valeur absolue une croissance rapide entre 1965 et 1988 et un fléchissement se traduisant par une baisse en valeur relative, entre 1988 et 1993. Cette baisse confirme une tendance à la baisse du taux de migration net qui est passé de 1,3 en 1978-1979 à 0,3 en 1988.

D'un point de vue démographique, la croissance exponentielle de la population totale et la baisse sensible du phénomène de l'immigration sont significatives. Une connaissance des causes de ces deux tendances, c'est-à-dire, celles de la rapidité de la population totale et celles du fléchissement du phénomène de l'immigration va aider à comprendre les phénomènes démographiques qui concourent à l'accélération de la croissance de la population

résidente qui est, comme on peut s'y attendre, plus préoccupante dans ces multiples et graves effets que l'immigration qui n'est qu'une de ses composantes²⁵.

Il est rationnellement impossible de séparer mécaniquement le phénomène de l'immigration de celui de la croissance de la population totale et des causes profondes de celle-ci. En effet, la rapidité de la croissance de la population totale de la Côte d'Ivoire s'explique à la fois par son rythme élevé de 3,5% de l'accroissement naturel (RGPH, 1988) ; sa fécondité élevée dont le niveau était de 6,8 enfants par femme en 1988 et de 5,7 enfants par femmes en âge de procréer en 1993 ; la mortalité dont le taux ne cesse de baisser, passant de 28 pour mille en 1965 à 13 pour mille en 1988 ; enfin par l'immigration dont l'ampleur est attestée par l'importance de la proportion de la population étrangère qui est passée de 17,5% en 1965, à 22% en 1975, 28% en 1988 et à 25,4% en 1993.

Ces données et d'autres données disponibles montrent que, bien qu'il ait baissé, passant de 4% entre 1965 et 1975 à 3,5% entre 1975 et 1988, le taux d'accroissement naturel annuel reste encore exceptionnel en Afrique dont le taux d'accroissement naturel annuel était de 2,9% et celui de l'Afrique de l'Ouest de 3,1%, en 1994. De même, l'indice de fécondité de la population totale de la Côte d'Ivoire qui connaît aussi une baisse, demeure encore très élevé. Il en est ainsi de l'immigration.

Avec un taux d'accroissement naturel annuel de 3,5%, la population du pays peut doubler tous les 19 ans. Ainsi, si ces tendances se maintiennent, selon les projections des spécialistes, la Côte d'Ivoire devrait-elle compter 16.245.000 habitants en 1998 et 23.843.000 personnes en 2008 et près de 30.000.000 d'habitants en 2015. L'ampleur de la croissance démographique renvoie donc au lancinant problème de la satisfaction, dans le temps, des besoins essentiels de la population en termes d'alimentation, éducation, santé, emploi, logement, etc. Sous ce rapport, il est évident que tout doit être mis en œuvre dans le pays pour maîtriser la croissance démographique. Cela veut dire concrètement qu'il faut agir en prenant des mesures pour réduire et le niveau de la fécondité et le rythme de

²⁵. Cette démarche va en même temps nous permettre d'élucider les conséquences et, si possible, de faire des suggestions visant à maîtriser non pas seulement l'immigration, mais aussi l'accélération de la croissance de la population résidente.

l'immigration. Pour cela, il faut agir non pas sur les conséquences de ces deux phénomènes, mais sur leurs causes profondes.

Il faut donc prendre en compte les autres graves problèmes démographiques auxquels le pays est aussi confronté. Ces problèmes sont : mortalité élevée (surtout la mortalité infantile : 103 pour mille (EPR, 1978) ; extrême jeunesse de la population (la proportion des moins de 15 ans était de 47%, contre 3,4% pour les 60 ans et plus en 1988, les moins de 15 ans représentaient 47,9% en 1998) ; bas niveau de l'espérance de vie à la naissance (56 ans en 1988) ; forte propension à l'urbanisation (en 1988, la population urbaine représentait 39% de la population totale, contre 51,6% en 1998 et 59,9% en 2008, selon les projections les plus optimistes).

À terme, les conséquences de chacun de ces problèmes paraissent graves. En prenant, à titre d'exemple, d'une part, les conséquences de l'extrême jeunesse de la population, face aux besoins des groupes d'âge de moins de 15 ans et au regard de ce qui s'est passé ou se passe dans certains pays près de nous et de la piètre performance de notre système éducatif, il convient d'affirmer sans se tromper que la Côte d'Ivoire constitue potentiellement une poudrière : les événements graves, tels que l'agitation scolaire et estudiantine, le « bô rô d'enjaillement²⁶ », l'assassinat de Zébié, lynché par ses amis étudiants pour les avoir trahis, etc. sont suffisamment révélateurs d'une grave crise sociale, pour que le problème de l'éducation de la jeunesse soit une priorité.

D'autre part, le rapport de masculinité de la population résidente a subi un bouleversement considérable et pourrait être pris comme une des conséquences sur l'équilibre démographique naturel et la vie politique : de 97 hommes pour 100 femmes en 1988, il est passé à 105 hommes pour 100 femmes en 1993. Le Conseil Économique et Social, dans son rapport d'octobre 1998, avait fortement épinglé la population étrangère. La Commission des Affaires Sociales et Culturelles du CES affirme que, l'immigration étrangère est une des conséquences du déséquilibre démographique naturel et la vie politique par le biais : d'abord, de l'importance de l'indice de fécondité chez les immigrants (126 hommes pour 100 femmes en 1998) ; ensuite, par l'augmentation accélérée de la population active

²⁶. C'est un phénomène de jeunesse au cours duquel les jeunes s'affrontent et s'éprouvent en sautant d'un véhicule à l'autre en pleine circulation.

(La population active, qui était alors évaluée à 45% parmi les Ivoiriens en 1988, est passée à 48% en tenant compte des immigrés, en 1998) et, enfin par l'accélération du phénomène de métissage culturel source d'enrichissement mais aussi de déséquilibre socio-culturel (en 1988, 42% de population étrangère est étrangère de la deuxième génération)²⁷.

En effet, l'impact de l'indice de fécondité des immigrants non-ivoiriens sur le nombre de la population ivoirienne est d'autant moins significatif qu'en 1993, chez eux, le rapport de masculinité est très élevé : 661 hommes pour 100 femmes chez les Mauritaniens ; 333 hommes pour 100 femmes chez les Nigériens ; 228 hommes pour 100 femmes chez les Sénégalais ; 172% pour les Béninois ; mais seulement 69% pour les Ghanéens ; 88% pour les Nigériens et 98% pour les Libériens (EIMU, 1993). Cette enquête montre que le taux de nuptialité, en général, est bas chez les immigrants, même si l'indice de fécondité de la minorité de mariés d'entre eux est assez élevé.

Ce qui explique en grande partie l'accroissement du rapport de masculinité chez les immigrants, comme le montrent toutes les études sur les flux migratoires et tous les recensements effectués en Côte d'Ivoire, c'est surtout le fait que parmi les personnes qui émigrent de leurs pays vers la Côte d'Ivoire, il y a toujours plus d'hommes que de femmes. Ainsi, les résultats de l'enquête de 1993 (EIMU 1993) ont fait apparaître que sur 1.686.045 personnes qui avaient émigré de leurs pays, après y avoir été nés, 946.673 individus (soit 56,14%) étaient de sexe masculin, contre 739.372 femmes (soit 43,86%).

Ce qui paraît évident c'est que, depuis 1988, la Côte d'Ivoire a commencé à devenir un pays d'émigration. Cette tendance reste le fait des jeunes. Le thème de l'émigration des jeunes qui devient à l'orée du troisième millénaire un phénomène préoccupant aura néces-

²⁷. Cf. Le rapport du Conseil Économique et Social de Côte d'Ivoire. Immigration en Côte d'Ivoire. Document inédit, publié par le quotidien ivoirien d'information Le jour. Dans Le jour, n°1251, du 20 avril 1999 : « Immigration en Côte d'Ivoire. Le seuil du tolérable est largement dépassé, soutient le Conseil économique et social ». Les réactions à ce texte étaient multiples, vu les enjeux politiques que comporte ce texte, notamment le débat politique sur le code électoral, défini, par les uns, comme « une prise de conscience collective de la nécessité d'affirmer l'identité nationale », décrié, par les autres comme « un acte de xénophobie, d'exclusion des immigrés », important pour les futures batailles électorales. Toutes ces discussions d'ordre politique ou idéologique tourne autour de la prise de pouvoir, de la conquête du pouvoir d'état au détriment des Ivoiriens de souches, entre autres, briguer le poste de Président de la République. Pour ces réactions, voir celles du quotidien Le jour, n° 1252, du 9 avril 1999 : « Les étrangers en Côte d'Ivoire. Des boucs-émissaires » ; le Droit de réponse du CES, dans Le jour, n°1283, du 18 mai 1999 : « Les enjeux de l'immigration en Côte d'Ivoire » et celles du sociologue, feu Moriba Touré dans Le jour n° 1284, du 19 mai 1999 : « Immigration en Côte d'Ivoire : La notion de 'seuil tolérable' relève de la xénophobie ».

sairement des conséquences économiques, des conséquences sur l'équilibre démographique et socio-politique sur la Côte d'Ivoire.

B. - Le dynamisme des religions en Côte d'Ivoire

Les différentes opérations de recensement et d'enquêtes démographiques disponibles sur la population ivoirienne²⁸ attestent bien le dynamisme des religions révélées et des sectes au sein de celle-ci. Quelles sont les données socio-culturelles propres aux religions en Côte d'Ivoire notre pays ?

Tableau 2 : Évolution des proportions des adeptes des religions (%)
Années 1975, 1988 et 1993

	Chrétiens	Musulmans	Animistes	Autres	Sans Relig.	Total
1975	28,6	33,3	30	1,9	6,1	99,99
1988	27,5	38,7	17	3,4	13,4	100
1993	23	43	14	-	-	-

Sources : Pour 1975 : RGPH (Recensement Général de la Population et de l'Habitat). Pour 1975 et 1988 : RGPH (Recensement Général de la Population et de l'Habitat). Pour 1993 : EIMU (Enquête Ivoirienne sur les Migrations et l'Urbanisation).

A ces données, il convient d'ajouter celles montrant l'évolution des proportions des croyants de nationalité ivoirienne. En leur sein, les Chrétiens²⁹ arrivent en tête avec 31,2% de la population. Ils sont suivis des Musulmans (25,1%) et des Animistes (22,8%) " (RGPH, 1988).

Chez les Non-Ivoiriens, les Chrétiens représentaient 18% et les Musulmans 73,3% (RGPH, 1988). Lorsque l'on convertit toutes ces proportions en valeur absolue et qu'on analyse les chiffres, il apparaît que les inquiétudes quant au déséquilibre socio-culturel se dissipent. En effet, en prenant les données du RGPH de 1975 (moins complètes, car ne

²⁸. Cf. à ce sujet : Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH : 1975, 1975 et 1988). Enquête Ivoirienne sur les Migrations et l'Urbanisation (EIMU : 1993).

²⁹. Les chrétiens comprennent : les Catholiques, les Protestants et les Harristes.

portant que sur l'ensemble de la population) et celles du RGPH de 1988 (qui sont assez complètes), l'on peut dresser les tableaux suivants :

Tableau 3 : Évolution des religions en valeur absolue entre 1975 et 1988 (population résidente)

	1975		1988	
	Population	%	Population	%
Chrétiens	1.878.520	28	2.974.315	27,5
Musulmans	2.234.160	33,3	4.185.673	38,7
Animistes	2.012.700	30	1.838.668	17
Autres et Sans Religions	536.720	8	1.838.668	17
Total	6.709.000	100	10.815.694	100

Sources : Pour 1975 : RGPH (Recensement Général de la Population et de l'Habitat). Pour 1975 et 1988 : RGPII (Recensement Général de la Population et de l'Habitat).

De l'examen des données de ce tableau, il ressort que chez les Musulmans et les adeptes des religions 'Autres'³⁰, les valeurs relatives et les valeurs absolues connaissent une hausse. Ainsi, entre 1975 et 1988, la proportion des Musulmans est-elle passée de 33,3% à 38,7% de la population totale, soit de 2.234.160 à 4.185.673 de personnes et soit une augmentation de 87,3%, représentant 1.951.513 de fidèles (en 13 ans). Chez les Animistes, en revanche, l'on observe au contraire une baisse, puisque leur proportion de 30 à 17%. Mais en valeur absolue, leur nombre augmente en passant de 536.720 à 1.817.038 de personnes, soit une hausse de 29,5%, représentant 1.301.318 de personnes (en 13 ans). Cette dernière tendance dénote la prolifération des sectes en Côte d'Ivoire. Or, si la pauvreté continue de se développer en Côte d'Ivoire, cette tendance s'accroîtra au détriment des religions révélées.

Depuis le recensement de 1988, les documents officiels sur les structures de la population de la Côte d'Ivoire selon la religion et la nationalité font état du déséquilibre socio-culturel lié à l'augmentation du nombre des musulmans (grâce à l'apport de l'immigration), en éludant la dynamique des religions dans le pays. Cette augmentation de la proportion et

³⁰. Les religions 'Autres' représentent le lot des religions dites africaines, considérées le plus souvent comme des sectes chrétiennes. On peut citer, entre autres, les Églises fondées par Jonas Ahui, celle de Ledjou N'Drin, celle Marie Lalou (Deima), celle de Kokangba et celle de Papa Nouveau. Cf. Jean-Pierre Dozon. La cause des prophètes. Politique et religion en Afrique contemporaine. Suivi de : Marc Augé : La leçon des prophètes. Paris, Seuil, 1995.

du nombre des Musulmans est due à plusieurs facteurs : l'apport des immigrants ; l'adhésion à l'islam de nombreux nouveaux fidèles dans toutes les régions du pays, mais plus massivement dans l'ouest, l'est et le centre de la Côte d'Ivoire. A ces facteurs il faut ajouter l'indice de fécondité des Musulmans Ivoiriens et, dans des proportions moindres, de celui des immigrants non-ivoiriens.

Ce dynamisme de l'islam en Côte d'Ivoire est certes un fait indéniable. Mais, les religions chrétiennes sont aussi caractérisées par un certain dynamisme, car, quoique la proportion de leurs adeptes ait connu une petite baisse, en passant, entre 1975 et 1988 de 28 à 27,5%. En valeur absolue le nombre de leurs fidèles a connu une hausse significative de 58,3%, représentant 1.095.795 de fidèles (en 13 ans), en passant de 1.878.520 à 2974.315 de personnes. Ce dynamisme des religions chrétiennes est attesté par leur présence de plus en plus marquée dans toutes les régions, même celles du nord et du nord-est du pays, considérées comme traditionnellement acquises à l'islam et à l'animisme. Il y a donc en Côte d'Ivoire, comme partout ailleurs, un regain de religiosité.

Le dynamisme des religions révélées et des sectes en Côte d'Ivoire se fait au détriment des religions animistes. Leur proportion se rétrécit, passant, entre 1975 et 1988, de 30 à 17%, correspondant en valeur absolue à une baisse de 2.012.700 à 1.838.668 de personnes et pose ainsi la question de l'avenir des valeurs traditionnelles.

C. – Géographie des religions selon les groupes linguistiques

Il existe en Côte d'Ivoire cinq groupes linguistiques. Le groupe linguistique majoritaire est le groupe Akan, avec plus de 30% de la population totale. Au sein de chaque groupe linguistique existent plusieurs ethnies ou dialectes. On note plus 62 ethnies réparties de manière suivante :

Tableau 4 : Répartition des ethnies selon les groupes linguistiques

Groupes linguistiques	Ethnies ou dialectes
Akan	22
Krou	16
Mandé du Nord	11
Mandé du Sud	7
Voltaïque	6
Total	62

Source : Section ivoirienne du Comité de Lausanne pour l'évangélisation. Les peuples non-atteints. Abidjan, novembre, 1995.

La difficulté à faire coexister d'importants groupes tribaux différents constitue un des soucis majeurs des politiques. Même en ce qui concerne la seule population ivoirienne, dont les différenciations ethniques sont loin d'être superficielles ou secondaires.

Tableau 5 : Répartition des grands groupes religieux par groupe linguistique (%) à partir des données du RGPH 1988

Famille	Catholique	Protestant	Musulman	Animiste /Autres
Akan	50%	60%	3%	43%
Krou	17%	20%	1%	16%
Mandé Nord	0%	0%	29%	1%
Mandé Sud	4%	7%	1%	17%
Burkinabé	7%	2%	12%	16%
Non-Ivoiriens	22%	10%	53%	7%
Total	100%	99%	99%	100%

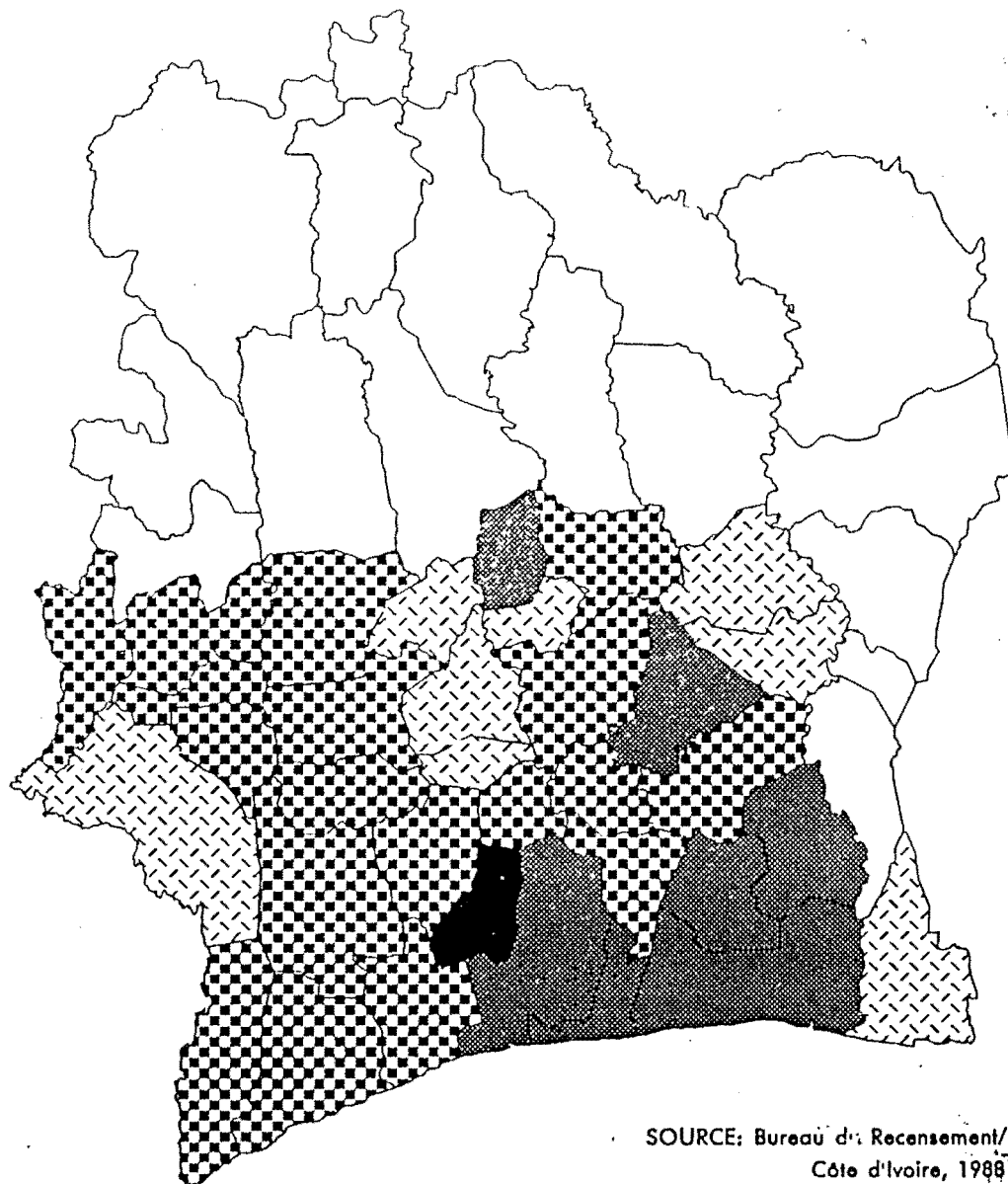
Sources : Section ivoirienne du Comité de Lausanne pour l'évangélisation. *Les peuples non-atteints*. Abidjan, novembre, 1995.

A l'analyse des données de ce tableau, il apparaît aussi que la Côte d'Ivoire laïque comptait en 1988, 4.185.673 Musulmans, 6.630.021 Non-Musulmans dont 2.974.315 Chrétiens, 1.838.668 Animistes et 1.817.038 Adeptes de religions 'autres' et Sans religion. Les populations étrangères sont à prédominance musulmane (73%) avec moins de 15% de catholiques ou protestants. Plus de 60% de tous les protestants sont Akan, et 25% de tous les protestants sont Baoulé, une des ethnies majoritaires du groupe linguistique Akan.

Tableau 6 : Répartition des grands groupes linguistiques par religion (%) à partir des données du RGPH 1988






Famille	Catholique	Protestant	Musulman	Animiste /Autres	Total
Akan	34%	11%	4%	51%	100%
Krou	34%	10%	2%	54%	100%
Mandé Nord	1%	0%	98%	1%	100%
Mandé Sud	12%	5%	6%	77%	100%
Burkinabé	12%	1%	40%	47%	100%
Non-Ivoiriens	16%	2%	73%	9%	100%

Sources : Section ivoirienne du Comité de Lausanne pour l'évangélisation. *Les peuples non-atteints*. Abidjan, novembre, 1995.

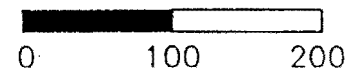


SOURCE: Bureau d' Recensement/ Census Bureau
Côte d'Ivoire, 1988

% de protestants

	1 à	2
	3 à	4
	5 à	6
	7 à	11
	17 à	17

Km



De l'examen des données de ce tableau sur la répartition religieuse par groupe linguistique, il ressort que le groupe Akan est catholique ou protestant à plus de 45% (34% et 11%), et animiste ou 'autre' à plus 50%. Les Mandé Nord, cependant, sont musulmans à plus de 98% et ne pratiquent guère d'autre religion. Le groupe Mandé du Sud est 77% animiste ou autre. La répartition religieuse des différentes catégories d'affiliation se résume selon les tableaux suivants :

Tableau 7 : Localisation des grands groupes religieux par régions (%) (1988)

Bandes ³¹	répartition de la population / Religions			
	Catholiques	Protestants	Musulmans	Animistes
	2.162.000	648.600	4.185.673	1.838.668
Nord	9%	3%	23%	27%
Centre	33%	37%	36%	57%
Sud	58%	60%	41%	16%
Total	100%	100%	100%	100%

Sources : Section ivoirienne du Comité de Lausanne pour l'évangélisation. Les peuples non-atteints. Abidjan, novembre, 1995.

Il convient de montrer, enfin, comment ces différentes données, glanées ici et là sur les réalités socio-culturelles en Côte d'Ivoire, ont joué sur le système éducatif protestant. Les différentes périodes considérées étaient marquées par une politique de population obscurantiste laquelle a contribué à l'aggravation des problèmes démographiques auxquels la Côte d'Ivoire doit faire face. Parce que ces différents problèmes sont liés entre eux et conditionnent le processus du développement économique et social, seule une politique démographique cohérente permet de les identifier et de les résoudre.

La maîtrise de la croissance démographique passe surtout par la baisse du niveau de la fécondité et la stabilisation de l'immigration en Côte d'Ivoire. La baisse de la fécondité ne peut être accélérée que par la mise en œuvre d'un ambitieux programme de planification familiale et par la promotion de la scolarisation des filles. En effet, il est prouvé partout, même en Côte d'Ivoire, que lorsque le niveau d'éducation et de formation des femmes s'élève, celui de la fécondité baisse, tout comme la proportion des jeunes de moins de 15

³¹ La bande Nord regroupe les populations des régions nord, nord-est et nord-ouest ; la bande Centre celles du centre, du centre-nord, du centre-est et du centre-ouest ; la bande Sud celles du sud, du sud-est et du sud-ouest.

ans connaît une baisse dans le temps. Un programme vigoureux d'insertion peut être mis en œuvre pour ces jeunes. Il apparaît enfin, qu'avec la baisse de la fécondité doublée de l'augmentation du taux d'activité des nationaux, l'immigration se stabilise.

Depuis 1997, le Gouvernement de la République tente de le faire. C'est ainsi qu'un document de « Déclaration de la Politique Nationale de Population » a été conçu, à partir de réflexions menées tant au niveau central que dans chacune des régions administratives du pays, par plusieurs équipes d'experts issus de l'Administration Centrale et des Organisations Non Gouvernementales (ONG). Ces réflexions ont porté sur le bilan diagnostic des problèmes de population, selon les six thèmes suivants : « 1. - Santé de la reproduction ; 2. - migration et urbanisation ; 3. - population et développement des ressources humaines ; 4. - femme, population et développement ; 5. - population et environnement ; 6. - jeune, population et développement³² ».

À travers ces thèmes, les problèmes de population majeurs ont été identifiés, les objectifs et les stratégies ont été définis et le cadre institutionnel créé. Il ressort de l'examen de cette déclaration que les problèmes d'immigration occupent une bonne place dans le schéma général. Tout ce qu'on peut déplorer dans le schéma de la déclaration de la politique nationale de population, c'est l'insuffisance de la présence de la société civile dans les structures consultative (CONAPO) et technique (BUNAPO) ; or, les problèmes de population sont l'affaire de tous : partis politiques, syndicats, ONG, religieux, etc.

La mise en œuvre rapide et le suivi régulier de cette politique de population concomitamment avec celle d'un plan de développement cohérent, permettraient aux Ivoiriens de maîtriser la croissance démographique, développer un autre modèle de croissance, réaliser l'intégration sociale, réduire la pauvreté et les inégalités sociales et profiter de l'intégration économique régionale.

³². « Déclaration de la Politique Nationale de Population ».

CARTE N°1 : LES DIVISIONS ADMINISTRATIVES DE LA CÔTE D'IVOIRE EN 1984



- limite d'Etat
- limite de Département
- o préfecture

100 km

Source : Ministère de l'Intérieur et de l'Intégration nationale.

II. - Données socio-politiques et socio-économiques (1945-1993)

Les structures politiques, sociales et idéologiques mises en place par les administrations coloniale et post-coloniale pour faire de la Côte d'Ivoire une nouvelle société sont foncièrement différentes des structures traditionnelles. De même les nouvelles religions (Christianisme et Islam) instituaient, soit indépendamment de la colonisation et de l'État ivoirien, soit dans leur sillage, de nouvelles structures de formation. Ainsi, en instaurant une nouvelle idéologie et une nouvelle institution, les pouvoirs politiques et l'idéologie des missions (catholiques et protestantes) avaient plus ou moins collaboré à la destruction des institutions et des croyances traditionnelles. Il s'agissait pour les uns de supprimer, sinon modifier ou changer radicalement les structures politiques des sociétés traditionnelles ; pour les autres il était question de contrôler étroitement les groupes ou les individus détenteurs du pouvoir traditionnel en vidant leurs fonctions de toute signification³³.

L'Administration coloniale s'étant substituée aux autorités traditionnelles, elle ne visait d'autre objectif que celui d'exercer directement le pouvoir. Dans ces conditions, le maintien de l'ordre social demeure une préoccupation majeure. Toutefois, depuis la pacification de la Côte d'Ivoire (1908-1913), le souci de la sécurité intérieure n'avait pas perdu son caractère obsessionnel des années 1910. La doctrine coloniale préconise qu'il ne fallait jamais relâcher de vigilance d'autant que le souci de consolidation constituait une des données essentielles du problème colonial, voire aussi post-colonial³⁴. Quoi qu'il en soit, c'est dans ce cadre colonial, à la fois administratif et politique, que les missions protestantes s'étaient établies pour entreprendre leurs actions évangélisatrices et fonder les œuvres sociales accompagnant habituellement une telle action.

Il n'y a pas lieu de décrire la situation politique antérieure à 1945 ; car la vie politique ivoirienne se confondait, à cette époque, avec celle de l'administration coloniale. Aussi notre analyse de l'évolution socio-politique de la Côte d'Ivoire post-coloniale entre 1958 à 1993 ne sera décrite qu'en suivant les grandes lignes de l'évolution de Félix Houphouët-

³³. Joachim Bony. *La Côte d'Ivoire sous la colonisation française et le prélude de l'émancipation. 1920-1947. - Genèse d'une nation*. Th. État, Paris, Université Paris I, 1980.

³⁴. Joachim Bony. Op. cit. p. 80.

Boigny en matière du développement socio-économique, culturel et éducatif de la nation qu'il a dirigée jusqu'à sa mort en 1993³⁵.

A. – Du multipartisme au parti unique (1945 – 1965)

1. – Mise en place des structures politiques

La Colonie de Côte d'Ivoire est devenue, au terme d'une décolonisation progressive, la République de Côte-d'Ivoire, un pays dont l'indépendance et la souveraineté ont été officiellement proclamées le 7 août 1960. Les premières formations politiques de Côte d'Ivoire sont nées de la nécessité de préparer les élections de 1945 et de 1946, destinées à assurer la représentation des colonies françaises aux deux assemblées constituantes et à l'Assemblée Nationale française. Face à des tendances assises sur des données ethniques, et donc à audience territoriale limitée, se détache très vite un groupement né en 1944, le Syndicat Agricole Africain (SAA), conduit par Félix Houphouët-Boigny.

Houphouët ne rencontre aucune difficulté à faire admettre son groupement comme section territoriale du Rassemblement Démocratique Africain (RDA), parti des élus de l'Afrique francophone, né lors du congrès de Bamako, le 18 octobre 1946. C'est à l'issue de ce congrès de 1946 que Félix Houphouët-Boigny est plébiscité comme président du RDA. C'est pendant la même période que son groupement politique prend l'appellation actuellement sienne de Parti démocratique de Côte d'Ivoire dont le premier congrès constitutif s'est tenu en octobre 1947. À l'occasion des élections législatives (1945), le RDA avait obtenu 11 députés dont son Président Houphouët.

Il fait son entrée dans le gouvernement français, comme ministre délégué à la présidence du Conseil (1956), ministre d'État, dans le gouvernement du général de Gaulle (juin 1958), membre du Comité consultatif constitutionnel chargé de préparer le projet de la

³⁵. Les bornes chronologiques qui délimitent notre sujet, la période des années quarante-cinq à quatre-vingt-treize, est essentiellement celle du règne de Félix Houphouët-Boigny, personnage aux multiples cumuls : chef traditionnel, héritant de la charge « royale » des Akoué ; chef de canton, grand planteur, médecin, président de la Côte d'Ivoire de 1960 à 1993. Elle est aussi celle du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI), dont l'histoire est étroitement liée au destin politique de Félix Houphouët-Boigny. Houphouët-Boigny en était le chef de file avant d'être le président de la République de Côte d'Ivoire. Plusieurs biographies de Félix Houphouët-Boigny ont été écrites. Pour la description d'Houphouët comme un personnage charismatique au sens webérien, voir : Jean-Pierre Dozon. *La cause des prophètes. Politique et religion en Afrique contemporaine* Op. cit. pp. 202-220.

Constitution française du 4 octobre 1958 ; il plaide pour une association de type fédéral entre la République française et ses anciens territoires d'outre-mer. La constitution de 1958 lui donne assez largement satisfaction. En outre, et en pratique, elle lui permet d'être investi, par une assemblée territoriale composée des élus du PDCI, à la fonction de Premier ministre de la Côte d'Ivoire non encore indépendante. Le succès d'Houphouët et de son parti repose en grande partie sur la nature de ses revendications et de sa politique des 'petits pas', notamment dans les premières heures de son combat syndical et politique :

« L'égalité de droits politiques et sociaux, la liberté individuelle et culturelle, la création d'institutions démocratiques, une union librement consentie des populations d'Afrique et du peuple de France³⁶. »

Mais quelques faits importants ont marqué les débuts de son mouvement politique. Il convient d'en énumérer trois. D'abord il convient de souligner son alliance avec le Parti Communiste français. Il avait choisi, à l'Assemblée constituante, de s'apparenter³⁷ au groupe parlementaire communiste français, lequel avait décidé de l'accueillir. Selon Houphouët, cet apparentement était pour des raisons d'efficacité et non pour des motifs d'ordre idéologique. Il explique les raisons ce choix :

« D'une part nous avons recherché l'appui d'un parti alors au gouvernement. Comme le Parti Communiste montrait quelque sympathie pour les formations politiques dans les colonies affirmant leur désir de secouer le joug colonial, nous nous sommes alliés à ce Parti. D'autre part parce que le Parti communiste français était le seul qui, par son programme et ses formes d'organisation, avait accepté l'alliance dans les conditions que nous venons d'indiquer, c'est-à-dire où nous restons nous-mêmes tout en liant notre action à la sienne et en recevant son appui.³⁸ »

³⁶. Bony Joachim. Op. cit., p.80. Voir Jean-Noël Loucou. *Histoire de la Côte d'Ivoire*. Abidjan, CEDA, 1984.

³⁷. L'apparentement n'a duré que 5 ans. En 1951, le parti d'Houphouët quitte le PCF. Il explique cette décision comme une preuve de pragmatisme politique : « Tant que le Parti communiste est resté au gouvernement, personne n'a accusé les élus apparentés à ce parti de séparatistes, mais depuis l'exclusion des ministres communistes, et bien que les élus du RDA n'appartiennent pas au Parti communiste, et qu'ils se fussent immédiatement désapparentés, on a habilement exploité le prétexte communiste pour justifier toutes les mesures prises à l'encontre des populations africaines appartenant au RDA ». Cf. Voir Jean-Noël Loucou. Op. cit., p. 79. E. Terray. « Que sont devenus nos ex-colonies ? ». *La Quinzaine littéraire*, n°560 (numéro spécial), 1990.

³⁸. Houphouët-Boigny. « Discours lors du quarantième anniversaire du PDCI-RDA. » Abidjan, le 10 octobre 1986. In *JO-C1* du 11 et 12 octobre 1986, p. 3-4.

Le deuxième fait à souligner était ses altercations avec l'administration coloniale. Les forces sociales ivoiriennes montent en puissance et celle d'Houphouët, leur principal leader aussi. Leurs actions politiques ne cessaient de soulever des remous au sein des populations rurales. C'est ainsi qu'au cours de l'année quarante-sept, un gouverneur d'un autre genre, Péchoux, succédait au gouverneur Latrille et reprenait en main les affaires ivoiriennes. C'était le début de la Quatrième République, décidée à rompre avec le laxisme gaullo-communiste issue de la résistance. Il n'était guère question de revenir sur les libertés publiques acquises par l'ensemble des colonies françaises, notamment la Côte d'Ivoire, mais le refus que ces libertés s'affirment davantage et débouchent sur une quelconque indépendance était latent dans les actes du nouveau gouverneur³⁹.

Le troisième élément à noter est la présence d'une opposition plus ou moins encouragée et soutenue par l'administration coloniale. Sous l'autorité de Péchoux, la vie politique s'était singulièrement diversifiée par la création de nouveaux partis : le Parti Progressiste de Côte d'Ivoire (PPCI), né en 1946 ; l'Union des Indépendants de Côte d'Ivoire (UICI) créée en 1948, devenue rapidement l'Entente des Indépendants de Côte d'Ivoire (EICI) et le Bloc Démocratique Eburnéen (BDE), né en 1949. Mais la plupart d'entre eux étaient télé-guidés par le gouverneur, qui y voyait le meilleur moyen de faire obstacle à un PDCI jugé subversif du fait de son alliance avec le Parti Communiste français. Ces partis de l'opposition avaient constitué, sous la pression du gouverneur de la colonie, le Parti de l'Union française, force unique d'opposition au PDCI en vue des élections législatives françaises en 1951. Au cours de ces élections Félix Houphouët-Boigny est réélu, mais le PDCI, lui, restera au creux de la vague.

Le contexte économique favorable pendant cette décennie a contribué à la montée en puissance du PDCI, confirmant du coup l'ascendance politique du Président du PDCI. En effet, les années cinquante ont été dans l'ensemble des années de prospérité économique marquées par l'extension de l'économie des plantations en zone forestière, par le cours élevé des prix du café et du cacao, par l'investissement dans la métropole, etc. Il faut aussi noter pendant cette période que la vie publique a été assez riche, sous l'auspice du multipartisme et d'une évolution politique qui donne de plus en plus de poids aux forces ivoiriennes

³⁹. Jean-Noël Loucou. *Aux origines du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire*, Op. cit., 90-92.

par l'établissement en 1956 de la loi-cadre. Cette loi confère l'autonomie au territoire ivoirien, suivie de l'instauration de la Communauté franco-africaine par le général de Gaulle en 1958. L'établissement de la loi-cadre a permis de la mise en place, en 1959, d'une Assemblée territoriale.

Quelques faits importants ont cependant marqué cette décennie avant l'indépendance, entraînant des divisions et des conflits sociaux, notamment l'occupation du cercle de Dimbokro et la répression des militants du Rassemblement Démocratique Africain en 1949, la révolte des militants du MSA après les élections à l'Assemblée territoriale de 1947 et la sécession des Agni en 1959.

En janvier 1949, Houphouët-Boigny mène campagne auprès des planteurs de cacao, dans le cercle de Dimbokro, pour la défense du prix au producteur. Cela n'est pas du goût du colonel Lacheroy qui fait occuper la région par l'armée. Les incidents se multiplieront toute l'année 1949. Pour protester contre la répression, les dirigeants du RDA détenus entament une grève de la faim, tandis que le 15 décembre 1949 la grève des achats de produits d'importation est décidée. Les conséquences sont dramatiques :

« Le chiffre d'affaires du commerce tombe alors de 80%. Et le RDA, qui comptait 350 000 adhérents lors des incidents de 1949, enregistre environ 800 000 membres en février 1950⁴⁰. »

Ensuite, le problème du maintien des liens ou bien de la rupture plus franche avec la France avait entraîné des discussions assez violentes entre le PDCI et les partis de l'opposition. Cette situation présente des enjeux à la fois politique et socio-économiques d'où les réactions divergentes qu'elle a entraînées. À ce propos Jean-Pierre Dozon écrit :

Cependant, la situation est à la fois plus simple et plus complexe. Simple, parce que le PDCI est devenu un parti dominant et que, face à lui, les autres formations doivent se contenter de stratégies défensives ; complexe, dans la mesure où les oppositions au parti d'Houphouët sont largement déterminées par les enjeux et les dynamiques de la société ivoirienne elle-même, notamment par cette donnée essentielle que constituent le phénomène de la baoulitisation et, plus largement, le soutien qu'accorde la fraction dirigeante du PDCI aux migrations d'allogène

⁴⁰. Jean-Noël Loucou. *La vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952*. Th. de 3^e cycle. Université d'Aix-en Provence, 1976. P. 324.

contre toute idéologie de revendication autochtone, ainsi qu'aux gros planteurs contre les petits. C'est ainsi qu'aux élections à l'Assemblée territoriale, en mars 1957, une formation, le Mouvement socialiste africain (MSA), ayant pour principale base sociale, les originaires de l'Ouest ivoirien (tout particulièrement des Bété), s'attaque violemment au PDCI, faisant de ses rangs plusieurs victimes. Pour MSA, le PDCI n'est pas ce parti consensuel dont la gloire s'était faite avec l'abolition du travail forcé et dans la résistance à la réaction coloniale des années 1947-1949, mais le représentant, désormais, des intérêts de la colonisation allochtone (baoulé, dioula, et maintenant voltaïque) et ceux des gros exploitants⁴¹. »

Un autre fait non moindre a été la manifestation de l'opposition des Agni, une des ethnies du groupe linguistique Agni, au PDCI et, surtout les tendances hégémoniques de ce groupe ethnique, caractérisées par les sécessions de 1959 et de 1963⁴². Ce peuple a mal digéré la mise en cause, en 1940, de leur leadership en matière de développement de l'économie de plantation que les Baoulé et d'autres allogènes par leurs stratégies migratoires leur ont ravi. Ce mécontentement s'était d'abord traduit par des alliances syndicales et politiques dans un mouvement d'opposition au PDCI, le Parti progressiste de Côte d'Ivoire (1946)⁴³. L'enjeu de la lutte entre Agni et Baoulé ou Allochtone est politique comme le note Jean-Pierre Dozon :

« Avec la montée en puissance d'Houphouët et du PDCI, ce n'est plus seulement un problème de terres ou de rapports entre autochtones et allochtones qui est en jeu, mais très explicitement une question politique, ou ceux-là mêmes qui s'estimaient avoir un droit de préséance sont de fait battus.⁴⁴ »

C'est dans ce contexte politique et social confus et diffus qu'est née la loi constitutionnelle du 4 juin 1960⁴⁵. Félix Houphouët-Boigny l'accueille avec une certaine amertume,

⁴¹. Jean-Pierre Dozon. Op. cit., p. 132-133. Il a souvent été reproché à une fraction dirigeante du PDCI de l'ethnie Baoulé d'accorder des postes en priorité à leur fratrie ou à ceux qui sont de leur ethnie. C'est ce népotisme qui est ici appelé « baoulitisation ».

⁴². La première sécession date de 1915 après l'expulsion d'Harris.

⁴³. Jean-Pierre Dozon. Ibid. voir aussi Jean-Pierre Chauveau et Jean-Pierre Dozon. « Au cœur des ethnies ivoiriennes... l'État ». Dans E. Terray (éd.), *L'État contemporain en Afrique*, Paris, L'Harmattan, pp. 270-277.

⁴⁴. Jean-Pierre Dozon. Ibid.

⁴⁵. Cette loi permet aux États africains appartenant à la Communauté instituée en 1958 de rester membre de celle-ci tout en accédant à leur souveraineté nationale et internationale.

préférant l'autonomie dans le cadre de la Communauté franco-africaine (CFA). Elle donnait ainsi un sort à la « solution fédérale ». L'Assemblée territoriale du 27 juillet 1960 accorde à la Côte d'Ivoire son indépendance de la Côte d'Ivoire, officiellement proclamée le 7 août 1960. L'élection à la magistrature suprême d'Houphouët, obtenue le 7 novembre 1960 à une quasi-unanimité, était, dès lors, aussi prévisible qu'inévitable.

2. Les débuts de l'indépendance et la fin du multipartisme (1960-1965)

Les débuts de l'indépendance de la Côte d'Ivoire sont gros de divisions et de conflits sociaux. La présence de plusieurs partis de l'opposition justifie cette expression des positions plus ou moins antagonistes dont les conséquences ont souvent conduit à de graves crises sociales.

La Côte d'Ivoire, fraîchement indépendante, a besoin de la collaboration et de la soumission de toutes les forces du pays pour affirmer son autorité. Houphouët tente d'engager des négociations avec les partis opposants. Assez rapidement, Félix Houphouët-Boigny parvient à rallier quelques opposants au PDCI, concluant avec eux des accords pour gouverner ensemble le pays. Que prévoyait-il dans cet accord ? Les témoignages divergent¹⁶. Mais, les événements politiques qui ont suivi, notamment les actes politiques d'Houphouët ont conduit à la mise en place d'une seule force politique en Côte d'Ivoire.

Déjà, vers la fin des années cinquante-neuf, toute tentative d'opposition ou tout ce qui va à l'encontre de la stabilité du pouvoir, s'il n'est pas bridé est brimé : les sécessions, les revendications et les grèves sont perçues comme étant déstabilisantes, il a fallu mettre les moyens assez durs en jeu pour les réprimer, les arrêter, les épurer, etc. La sécession des Agni de 1959 s'est soldée par des centaines d'arrestations. L'aile gauche que recelait la jeunesse du Rassemblement démocratique africain, partisane d'une rupture avec la France a connu aussi les expulsions et les arrestations de ces membres. Tout se met en place pour l'élaboration de la pensée unique.

¹⁶ Selon Loucou Jean-Noël, cet accord prévoyait la participation de tous les fils du pays à la construction nationale. Voir Loucou Jean-Noël. Op. Cit. P. 187. Gbagbo Laurent, l'actuel chef de l'opposition ivoirienne et Président du Front Populaire Ivoirien (FPI), un parti opposant, cet accord prévoyait d'assurer une alternance de gouvernance du pays. Voir Gbagbo Laurent. *Alternative politique*. L'Harmattan, Paris, 1982.

Les années soixante-trois et soixante-quatre ont été fortement agitées. Le « processus d'épuration » va, comme le note Jean-pierre Dozon,

« connaître sa phase ultime en 1963-1964 lorsque, profitant d'un climat de fronde au sein du PDCI - désormais parti unique - et du gouvernement, Houphouët allèguera un complot ourdi contre la stabilité du pouvoir pour arrêter des milliers de cadres et de simples citoyens¹⁷ ».

Au cours de ces deux années, le pouvoir annonce deux complots contre la sûreté de l'État, découverts en janvier et septembre et pour lesquels sont incriminés plus de deux cents personnes dont la plupart étaient des anciens opposants et partisans de l'aile radicale de la jeunesse du Rassemblement démocratique africain membres. Pour le premier complot, la thèse de « menées communistes » a été évoquée et pour le deuxième, le pouvoir a fait état de « d'agissement francs-maçons », puis « d'erreur » et de « coup monté », etc.

Trois ministres et sept députés sont arrêtés en janvier 1963 et en septembre sept ministres sont révoqués. Une cour de sûreté de l'état est créée. Le pouvoir confirme la mise hors la loi du parti communiste et institue une milice du parti (PDCI). Houphouët remanie par deux fois son gouvernement. Dans les deux procès qui ont eu lieu en avril et décembre 1963, dix-neuf condamnations à mort ont été prononcées qui n'ont jamais été exécutées¹⁸. Les familles des victimes sont privées de tout soutien matériel et financier.

Mais la question des « complots » ou des « faux complots » reste, jusqu'aujourd'hui, non élucidée. Tout compte fait, Houphouët prétend disposer les éléments d'un complot contre la stabilité de son régime pour arrêter certaines figures emblématiques de l'opposition, notamment Ernest Boka, Agni d'Agboville, une des régions sécessionnistes, ancien président de la Cour suprême et Ministre de l'Éducation. Ernest Boka est retrouvé mort, dans la prison d'Assabou, à Yamoussoukro, le 6 avril 1964.

Selon la version officielle, il s'est suicidé dans sa cellule et le pouvoir affirme qu'il

¹⁷. Jean-Pierre Dozon. La causes des prophètes... Op. cit., p. 134.

¹⁸. Voir à ce propos l'ouvrage de J. Baulin. La politique intérieure d'Houphouët-Boigny. Paris, Eurofor-Press, 1982. Léon Francis Lebry. Cardinal Bernard Yago, Passionné de Dieu et de l'Homme. Abidjan, NEI –Fraternité-Matin, 1997. Le professeur Diarra affirme qu'il s'agit d'un coup monté pour éliminer les opposants et toutes personnes qui s'opposaient à Houphouët. Cf. Samba Diarra. Les faux complots d'Houphouët-Boigny. Paris, L'Harmattan, 1997.

était « poursuivi par le remords d'une vie remplie de malhonnêteté ». Une contre version affirme que Ernest Boka ne se serait pas donné la mort, mais qu'il aurait été battu à mort.

L'archevêque d'Abidjan est le témoin que l'on peut qualifier d'impartial de cette période triste de l'histoire de la Côte d'Ivoire et des conditions controversées de la mort de Boka. D'abord, Monseigneur Bernard Yago, prend le risque de solliciter la libération des prisonniers politiques et d'intervenir en faveur de leurs épouses et enfants, interdits de tout travail rémunéré. Dans une lettre adressée aux diocésains en janvier 1964, il fait allusion à « ces hommes qui ont perdu leur liberté » et ces « familles privées de leur soutien ».

Ensuite, Mgr Bernard Yago accepte d'aller prier sur la tombe de Boka, son ami ; la thèse officielle étant le suicide, l'Église catholique interdit la messe de requiem pour un tel acte. La démarche et le geste de Mgr. Yago pourrait s'interpréter comme une dénonciation de la thèse officielle du suicide et la présence au cimetière lors de l'enterrement comme un démenti public. Houphouët avoue ne pas comprendre Mgr. Yago et il entend le sanctionner pour « cet acte impardonnable ». Il semble que Houphouët aurait pris la décision d'expulser Mgr. Yago et que sur l'intervention de Monseigneur Jean-Marie Maury, délégué apostolique, il est revenu sur sa décision, craignant d'être excommunié par le Pape.

Après une rencontre avec le Président, Mgr Bernard Yago donne des événements une version qui ne confirme le fondement de la thèse de complot ni ne l'exclut. Voici ce qu'il écrit :

« [...] Le Président de la République m'a accordé une longue entrevue et une explication sur le fond a eu lieu entre nous dans les meilleures conditions possibles. [...]. En ce qui concerne l'incident Boka, je me suis trouvé devant un cas de conscience où les intérêts temporels et spirituels ont parfois du mal à s'accorder [...]»⁴⁹

Ce règne du président Félix Houphouët-Boigny qui a duré plus de trois décennies est à inscrire dans une sorte de logique de cumul à la fois de registres et d'expériences. Il a bénéficié d'une stabilité politique et d'un rythme de croissance exceptionnelle.

⁴⁹. Léon Francis Lebry. Op. cit., p.123.

B. –Préoccupations de promotion socio-économique (1965 à 1975)

En Afrique occidentale, la Côte d'Ivoire offre le cas exemplaire d'un pays dont les dirigeants avaient très tôt choisi la voie libérale. Fort du soutien de certains pays occidentaux, en particulier la France, résolu à faire de la Côte d'Ivoire la vitrine du libéralisme en Afrique, Félix Houphouët-Boigny lance un ambitieux programme de développement. Il crée en même temps des conditions nécessaires pour amorcer le décollage économique et ouvrir les portes du pays aux investisseurs étrangers : plusieurs chantiers des routes, nouvelles plantations de café et de cacao, de palmier à huile, de noix de coco, aménagement de la vallée du Bandama (AVB) avec le barrage de Kossou, les barrages de Buyo, de Taabo I et II, électrifications de villages entiers, des prix rémunérateurs pour des paysans qui fournissent des produits de rentes, etc.

Les retombées de cette option économique sont patentes : dans une Afrique que des économistes jugeaient mal partie, la Côte d'Ivoire, au contraire, a été très tôt présentée comme un miracle de développement économique⁵⁰. Avec un taux de croissance économique de plus de 8% par an, en termes réels, ses performances sont comparées à celles des 'dragons' asiatiques. Ce dynamisme économique de la Côte d'Ivoire fera l'objet de plusieurs études, notamment celles menées par les économistes de renommée internationale dont Samir Amin, économiste tunisien, dans son livre sur : Le développement de capitalisme en Côte d'Ivoire⁵¹.

En 1970, Samir Amin avait publié un livre qui relatait le développement du capitalisme en Côte d'Ivoire. Par-dessous la réalité des chiffres et des statistiques, son analyse montre que la Côte d'Ivoire était une société entièrement dépendante sur le plan économique.

« L'expérience de l'évolution de la Côte d'Ivoire au cours de ces quinze dernières années, est riche d'enseignements. Elle peut être caractérisée

⁵⁰. Ce miracle de développement économique en Côte d'Ivoire était enseigné en Histoire entre 1985 et 1989 comme modèle de croissance économique dans le tiers monde (programme de classes de terminales). Il était question de « miracle ivoirien ».

⁵¹. Samir Amin. Le développement du capitalisme en Côte d'Ivoire. Paris, éd. de Minuit, 1978. Cf. aussi Laurent Gbagbo. Côte d'Ivoire. Économie et société à la veille de l'indépendance (1940-1960). Paris, L'Harmattan, 1982

d'une seule expression : croissance sans développement, c'est-à-dire croissance engendrée et entretenue de l'extérieur, sans que les structures socio-économiques mises en place permettent d'envisager un passage automatique à l'étage ultérieur, celle d'un dynamisme autocentrée et auto-entretenu »⁵² ».

Samir Amin montre au cours de son étude, que la société ivoirienne n'a pas d'autonomie propre en matière économique. Elle ne se comprend pas sans la société européenne qui la domine :

« Si le prolétariat est africain, la bourgeoisie véritable est absente, domiciliée en Europe qui fournit capitaux et cadres. C'est au cours des quinze dernières années écoulées que cette société, contradictoire et dépendante, a peu à peu pris forme. Cela s'est marqué par l'apparition et la croissance d'un prolétariat moderne et de couches locales qui, bien que riches, méritant peu d'être qualifiées de bourgeoisie, au sens où la bourgeoisie est avant tout entreprenante dans le domaine économique. Ces couches, dont la prospérité est liée à l'État et au capital étranger, trouvent un emploi rémunérateur à leurs revenus excédentaires dans la spéculation foncière et immobilière et l'exploitation de certains services. Elles ne jouent aucun rôle dans le développement du pays.⁵³ »

Dans la post-face à la seconde édition de son livre, publiée en 1975, Samir Amin a maintenu la même analyse.

« La Côte d'Ivoire, en 1970, n'était pas moins dépendante de l'impulsion extérieure qu'elle ne l'était vingt ans plus tôt ; elle l'était davantage. Sa croissance se poursuit, à un rythme toujours exceptionnel. Mais celle-ci accompagne une intégration grandissante dans le marché capitaliste mondial, donc un transfert de valeur grandissant vers les métropoles [...] C'est une croissance sans développement.⁵⁴ »

Cette analyse est intervenue au moment où le rythme de croissance de l'économie ivoirienne est exceptionnel. Elle est intéressante à plus d'un titre, car elle se révèle objective, et peut-être même sans aucune idée préconçue. Si les changements intervenus depuis 1970 sont perceptibles, la réalité des faits évoqués par Samir Amin est indéniable. Les secteurs clés de l'économie ivoirienne sont encore entre les mains des sociétés étrangères et d'une

⁵². Samir Amin. Op. cit., pp. 280-281.

⁵³. Ibid. pp. 279-280.

⁵⁴. Samir Amin. Le développement du capitalisme en Côte d'Ivoire. 2^{ème} édition revue. Paris, éd. de Minuit, 1975.

minorité de bourgeois locaux. Toutefois, les formes de dépendance financière sont latentes : une importante partie des activités économiques est sous la dépendance de capitaux étrangers, soit français (dans le secteur industriel notamment), soit libanais (commerce de gros et demi-gros, activités immobilières et diverses activités du secteur tertiaire).

Malgré une diversification constante des activités économiques et une évolution de la structure de production, caractérisées par une baisse des activités agricoles au profit des productions industrielles et des travaux publics, l'économie ivoirienne continue de reposer principalement sur l'agriculture.

« La Côte d'Ivoire n'est pas un pays industrialisé. [...] On vit essentiellement de l'agriculture. Nous ne pouvions donc pas assister, impuissants, à la ruine des agriculteurs dont dépendait le sort de la population entière de notre territoire⁵⁵. »

Outre les cultures vivrières destinées à la consommation locale (igname, manioc, riz, etc.) sont développées des cultures industrielles principalement de café, de cacao, de banane, d'ananas, le caoutchouc naturel et l'huile de palme, etc. Avec un sous-sol inexploité (manganèse, or, pétrole et diamant), l'industrie ivoirienne est principalement une industrie de transformation : industries alimentaires (conserveries d'ananas, de poissons, meuneries, brasseries), industries chimiques (huileries et savonneries, peintures), industrie textile (pagnes, bonneterie, ficellerie), industrie du cuir, industries mécaniques (cycles, montage d'automobiles).

Ces données et leur évolution commandent la structure du commerce extérieur du pays. Les exportations des produits de l'agriculture (café et cacao principalement) et de la pêche représentent environ la moitié des exportations totales, après en avoir constitué le tiers il y a seulement huit ans. D'une part, les industries alimentaires et d'autre part, le pétrole, l'or et le diamant, en nette augmentation, occupent respectivement deuxième et troisième rang. A la rubrique des importations, les industries mécaniques et électriques détiennent de plus en plus la première place, suivies par les industries textiles et celles du cuir. La part des produits agricoles et alimentaires est en déclin.

⁵⁵. Félix Houphouët-Boigny. *Anthologie des discours*. Op. Cit. P 265.

La balance commerciale a été constamment excédentaire depuis 1960 jusqu'en 1980. Cette situation, exceptionnelle, a facilité une politique active d'attraction des capitaux privés étrangers. Leur productivité et les difficultés, encore persistantes, de réinvestissement sur place, pourraient expliquer l'importance des transferts privés de Côte d'Ivoire vers l'extérieur, qui avait doublé en deux décennies.

L'aide publique extérieure dont les principaux bailleurs sont principalement le Fond Européen de Développement, le Fond Français d'Aide et de Coopération et le Fond Monétaire International (FMI) était à 8,5 milliards de francs C.F.A. en 1960. Elle est en forte progression. On avait prévu la disparition de l'aide extérieure en capital et la subsistance des dépenses aux fins d'assistance technique en 1975. Il y a là le signe très net d'une évolution rapide de la Côte d'Ivoire vers l'autonomie financière à l'égard de l'extérieur, même si elle reste comme actuellement, rattachée à la zone franc et aux servitudes que cela implique.

Le gouvernement ivoirien a manifesté sa volonté d'indépendance économique par la création de plusieurs sociétés d'État opérant dans les secteurs de l'agriculture et de l'industrialisation des produits agricoles et alimentaires. Cependant il s'agit le plus souvent de sociétés d'économie mixte, comportant une part majoritaire de capitaux privés non ivoiriens.

Ces indications permettent de soutenir que, globalement considérée, l'économie ivoirienne est généralement malsaine. Plusieurs signes de décollage économique, bien que révélateurs, demeurent mitigés : la diversification des productions et des échanges ; l'extension du secteur secondaire ; l'amenuisement du secteur primaire ; l'excédent de la balance commerciale. L'aide extérieure publique et le volume beaucoup trop élevé des investissements privés étrangers, bien qu'ayant fortement contribué au « décollage » économique du pays, n'ont pas accompagné le développement du pays. Ils n'ont été attirés que grâce à la stabilité du régime politique qui n'est sienne, pour une part, que grâce à la croissance économique qu'il avait permis.

Une question reste cependant posée : En quoi l'école ivoirienne, dans le court et moyen terme, a-t-elle répondu aux préoccupations de promotion économique et sociale de la collectivité nationale ?

C. – Consolidation de l'identité culturelle (1970-1990)

La vie culturelle de la Côte d'Ivoire est centrée sur l'éducation, notamment sur la scolarisation. L'école a fait l'objet d'efforts soutenus.

1. - Budget de fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale

En 1974, les dépenses globales de fonctionnement de l'Éducation Nationale étaient évaluées à 29.172 millions de francs C.F.A. dont 1.377 millions de subventions et de bourses destinées à l'enseignement privé. Les dépenses imputées sur le Budget de Fonctionnement Général de l'État, qui constituait la masse la plus importante des dépenses globales de l'Éducation Nationale, avaient atteint pour 1974, 25.674 millions et représentaient près de 32% des dépenses totales de l'État imputées sur le BGF⁵⁶. La distribution du budget de fonctionnement s'est effectuée entre les trois ordres d'enseignement qui relèvent de l'autorité du Ministère de l'Éducation Nationale⁵⁷.

Tableau 8 : Évolution du budget général de fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale de 1992 à 1995 en millions de F. C.F.A.

	Budget National	Budget du M.E.N.	Part du M.E.N. (en %)
1992	443.000	166.872	34,5
1993	442.500	166.999	37,7
1994	500.000	181.316	36,3
1995	560.000	193.179	34,5

Source : Programme de Valorisation des ressources Humaines (PVRH).

En 1992, le Budget Général de Fonctionnement de l'État ivoirien (hors intérêt de la dette) s'élevait à 443.000 millions de francs C.F.A. La part qui revenait au Ministère de l'Éducation Nationale pour son fonctionnement est de 153.082 millions de francs C.F.A.,

⁵⁶. Le taux d'accroissement annuel moyen des dépenses de fonctionnement s'élevait à 12% en 1960, 15% en 1968, 18% en 1969, 22% en 1970 et 25% en 1972. Les dépenses imputées sur BGF de l'État constituaient 21% en 1968, 23% en 1969, 25% en 1970 et 30% en 1972.

⁵⁷. Il nous a été difficile d'obtenir les données relatives à la distribution de ce budget.

soit 34, 5% ; ce qui représente 5,73% du P.I.B. On se rend compte que, dans une conjoncture économique défavorable, le pays a donné une priorité à la préservation des moyens accordés à l'éducation.

La structure des dépenses globales de fonctionnement est relativement lourde, notamment la répartition de celle-ci entre les deux masses principales de charges : dépenses de personnel et dépenses de matériel et d'exploitation.

Tableau 9 : Budget général de fonctionnement de l'Éducation Nationale de 1992

Enseignement	Salaires		Fonct.		Transf.		Subvent.		Total	Eff. Corresp	Coût an/ élèves
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%			
Primaire	88764	93,6	2953	3,1	370	0,4	2757	2,9	94845	1311019	72344
Second.	40587	81,6	1292	2,6	4928	9,9	2917	5,9	49724	291361	170662
Tech/Pro	6038	70,9	1255	14,7	829	9,7	392	4,6	8513	9884	861271
Ensembl.	135389	88,4	5500	3,6	6127	4,0	6065	4,0	153082	-	-

Source : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base.

Ce tableau rapporte la distribution du budget de fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale entre les trois ordres d'enseignement qui relèvent de son autorité (enseignement primaire, enseignement secondaire général, enseignement technique et professionnel).

Il indique en final le coût de l'année par élève pour chaque niveau, c'est-à-dire les ressources que l'État doit mobiliser pour assurer à un élève sa formation annuelle. Ce calcul ne prend pas en compte les dépenses d'investissement. Ce coût varie de façon très importante d'un ordre à l'autre :

- 72.344 francs C.F.A. pour l'enseignement primaire,
- 170.662 francs C.F.A. pour l'enseignement secondaire général,
- 861.271 francs C.F.A. pour l'enseignement technique et professionnel.

Ce tableau permet par ailleurs d'observer :

- l'inégalité entre les différents enseignements (à la verticale) ;
- la même inégalité entre les différents chapitres ; la prééminence des dépenses de salaires sur les autres chapitres est absolue.

La répartition du budget entre les différents emplois (salaires, fonctionnement, etc.) montre que les salaires absorbent en moyenne 88,4% des budgets, avec une pointe pour l'enseignement primaire à mettre en rapport avec l'importance de l'effectif enseignant, malgré la différence de niveau des traitements. La prépondérance des dépenses salariales souligne l'importance d'une gestion rigoureuse des ressources humaines. Une sous-utilisation de 2% du personnel entraîne le gaspillage de près de 3.000 millions de francs C.F.A.

Les subventions et les transferts ont été réduits suite aux innovations et changements intervenus entre 1990 et 1992 : suppression progressive des internats dans les lycées et collèges, nouvelle convention entre l'État et les Enseignements privés. Les transferts pour l'enseignement secondaire général en 1992 (9,9%) demeurent supérieurs par rapport aux crédits de fonctionnement (2,6%).

2. – Finalité de la politique éducative en Côte d'Ivoire

Les valeurs véhiculées par les gouvernements, sous la présidence d'Houphouët-Boigny, étaient caractérisées comme étant à la fois des valeurs intellectuelles, scientifiques, économiques, politiques, juridiques et sociales⁵⁸.

L'école a reçu la mission d'inculquer aux élèves les valeurs intellectuelles, morales et civiques.

« Ayant pour finalité de préparer certes des hommes et des citoyens, mais surtout des travailleurs dévoués, elle doit, pour préparer les enfants à entrer dignement dans la vie professionnelle, leur donner les connaissances

⁵⁸. Le terme de 'culture' est employé non dans son sens humaniste et subjectif par lequel il qualifie le raffinement d'esprit ou l'instruction exceptionnelle que l'on rencontre chez une minorité de personnes, mais dans son sens anthropologique par lequel il désigne l'ensemble des traditions sociales. Les sociétés regroupées dans les limites géographiques de la Côte d'Ivoire avaient chacune leur culture propre. Elles n'étaient pas régies par la même organisation politique au moment de la colonisation française.

indispensables : savoir lire, savoir écrire et savoir compter. Ce sont là, bien sûr, les buts traditionnels de l'école primaire, les outils indispensables de la connaissance dont la maîtrise évite à l'homme d'être une personne diminuée⁵⁹. »

Une des finalités de l'école ivoirienne selon Houphouët-Boigny est l'affirmation de la culture nationale, laquelle n'est possible que dans une société en développement :

« Notre société à venir doit devenir plus consciente d'elle-même à travers l'affirmation d'une culture nationale propre⁶⁰. »

Pour assurer cette identité culturelle il y a lieu d'être attentif à la fois la tradition et à la modernité :

« Gardons-nous ici des tentations passéistes comme des imitations serviles. Il n'y aura de fait culturel ivoirien que dans l'architecture harmonieuse des réponses, qu'à l'écoute du passé et de l'avenir, de la tradition et du monde moderne [...]. »

L'École a aussi reçu la mission de construire une 'société plus juste et plus solidaire', laquelle fondera 'une démocratie politique et sociale' et donnera 'une primauté au dialogue'⁶¹. Du point de vue politique, il s'agit de trois valeurs fondamentales qui sembleraient découler les unes des autres : le principe de la laïcité, le principe de l'égalité et le principe de la démocratie. Ces principes fondamentaux de base qui définissent tout État de droit ont été adaptés à la réalité du champ politique en Côte d'Ivoire.

L'application en matière de l'éducation du principe de la laïcité et l'aide de l'État (personnel enseignant, subventions) à tous les partenaires dans l'éducation (y compris les Églises) en vue d'optimiser les performances de l'École ivoirienne, sont une preuve du réalisme politique.

⁵⁹. Félix Houphouët-Boigny. *Le président Houphouët-Boigny et la nation ivoirienne*. NEA, Abidjan, 1975. p. 228.

⁶⁰. Ibid.

⁶¹. Ibid.

Le principe de la laïcité appliqué à l'École ivoirienne⁶² est l'ensemble des principes régissant à la fois l'Enseignement public et l'Enseignement confessionnel. De l'ordre de l'Enseignement public, ils partent du postulat de la neutralité confessionnelle de l'État qui dès lors ne se réclame d'aucune religion. Sans vouloir donner une liste exhaustive de ces principes, on peut y inclure, simplement à titre indicatif : la démocratisation et l'égalité de l'éducation (égalité des ordres, puis des classes et égalité des sexes), le droit à l'instruction et l'obligation de l'instruction primaire ou élémentaire, la laïcisation du personnel enseignant. De l'ordre de l'Enseignement confessionnel, ils s'inscrivent dans un partenariat (subventions, équipement, ressources humaines, etc.) entre l'État et les Églises.

Outre cette laïcisation particulière de l'ordre scolaire, il convient de noter la garantie des libertés individuelles et collectives incluant une valeur politique nouvelle, celle du principe de la 'démocratie à l'ivoirienne'⁶³. La 'démocratie à l'ivoirienne' est, au sens politique du terme, d'une part le pouvoir exercé par le peuple (le peuple élit son président et ses représentants au parlement) et d'autre part la souveraineté exercée par le parti unique (PDCI), une minorité de membres influents du PDCI et le pouvoir que Houphouët tient de lui-même (Houphouët aimait se faire appeler le 'père de la nation'). La 'démocratie à l'ivoirienne' se distingue par le fait qu'elle inclut à la fois l'oligarchie qui est la souveraineté exercée par une minorité et l'autocratie qui est le pouvoir que certains membres du parti tiennent d'eux-mêmes.

Se référant à la fois à la tradition et à la modernité, le phénomène démocratique apparaît comme une modernisation de l'idée du régime monarchique traditionnel, notamment Akan, le groupe tribal auquel appartient Houphouët-Boigny. La royauté dans certaines tribus en Côte d'Ivoire (Baoulé, de Kong, Buna, Kabadougou, Indenié, Samwi), avait instauré dans les rapports sociaux une inégalité à la fois de droit et de fait. Le pouvoir appartient aux seigneurs au-dessus desquels se place le roi qui, par le sacre que lui confère le clan et les dieux, devient une personne d'une autre essence : personne sacrée, son pouvoir est de droit divin. Cette nouvelle idéologie politique est essentiellement caractérisée par l'idée de laïcité

⁶². Il demande aux Églises de respecter le principe de la laïcité de l'État, « fondé sur la distinction entre les valeurs profanes et les valeurs sacrées, reconnu et approuvé par l'ensemble des religions en Côte d'Ivoire ».

⁶³. Il s'agit d'un néologisme inventé par Houphouët-Boigny pour justifier son pouvoir s'inspirant à la fois de la tradition et de la modernité.

et l'idée d'égalité, idées qui trouvent leur fondement non plus dans la religion, mais dans la communauté politique nationale.

Or la population ivoirienne est constituée par un ensemble d'ethnies ayant chacune leur système politique. En dehors de ces sociétés gouvernées par des rois la plupart des ethnies ont soit des chefferies villageoises doublement contrôlées : conseils des anciens et des classes d'âge (Abouré, Abbey, etc.), soit des démocraties villageoises de classe d'âge ou de personnes élues : (Ebrié, Wê, Bété, etc.).

Les difficultés à faire appliquer cette nouvelle idéologie politique avaient conduit le président à se fonder dans une politique machiavélique : il recourait, lorsque cela était nécessaire, à la force et la contrainte : le régime avait été terni en 1963 par un « faux complot », monté de toutes pièces par le président et son entourage pour asseoir son pouvoir. Mais il usait plus généralement de la ruse et de la connaissance de la société ivoirienne pour mieux imposer son autorité consistant à s'appuyer sur l'ignorance et la pauvreté du monde paysan ; sur le pouvoir de l'argent dans la conservation du pouvoir politique et sur les conflits ethniques et les divisions du paysage politique ivoirien.

Conclusion

Pour terminer ce chapitre il convient de faire trois remarques

L'œuvre d'éducation poursuivie sans discontinuité se maintient à un niveau appréciable impliquant un sacrifice financier que l'État consent pour atteindre les objectifs sociaux et économiques. Les données économiques ne sont d'ailleurs pas exhaustives ; cependant elles tendent à réduire le seuil de la pauvreté.

« Il est de plus en plus urgent de créer les conditions d'une société plus harmonieuse par des actions aptes à améliorer de façon rapide et substantielle les conditions d'existence des moins favorisés, dans le domaine de la santé, de l'éducation, du logement et du cadre de vie rural et urbain⁶⁴. »

Elles permettent surtout de soutenir les efforts dans le domaine de l'éducation, domaine dans lequel près de 40% du Budget Général de Fonctionnement (BGF) sont réguliè-

⁶⁴. Félix Houphouët-Boigny. *Anthologie du discours*. Op. Cit. P. 547.

rement consacrés depuis l'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance. Ces efforts ont densifié la carte scolaire du pays en le plaçant parmi les pays à fort potentiel éducatif en Afrique subsaharienne. Néanmoins le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisation des adultes demeurent encore faibles en 1993. La Côte d'Ivoire dispose de 7 599 écoles primaires dont 740 appartenant au secteur privé (laïc et confessionnel), dans lesquels sont inscrits 204.651 élèves. Quant aux collèges et établissements secondaires, ils sont au nombre de 436 dont 257 dans le secteur privé (laïc et confessionnel) pour un chiffre de 185.553 élèves. Enfin, s'agissant des étudiants, ils sont au nombre de 70 000 pour l'année académique 1996-1997⁶⁵.

Dans un deuxième temps, les diverses finalités, qui laissent entrevoir la complexité de l'acte d'éducation, supposent que l'effort engagé sur le plan quantitatif soit soutenu par une constante amélioration qualitative afin de dispenser une éducation davantage engagée vers la satisfaction non de toutes mais de la plus grande partie des aspirations des enfants et des parents.

Dans un troisième temps, le système éducatif ne saurait être statique et figé face aux mutations profondes et accélérées qui transforment la Côte d'Ivoire. Il lui faut garder sinon acquérir une souplesse permanente, une faculté d'adaptation, qui seules, lui permettront de se dépasser constamment et d'évoluer au rythme du progrès qu'il est appelé à servir avec le maximum d'efficacité. La récente réforme de l'enseignement tenue en 1997 était indispensable à cet effet.

⁶⁵. Pierre Kipré. « Le mot du Ministre ». Centenaire de l'École ivoirienne, 5-9 juin 1995, Aboisso – Abidjan – Grand-Lahou. Source : Ministère de l'Éducation Nationale. Service de Communication et d'Animation. Voir aussi le développement sur la gestion financière dans le chapitre troisième de la deuxième partie.

CHAPITRE DEUXIEME

SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT EN CÔTE D'IVOIRE

(1945 – 1993)

Introduction

Si la Côte d'Ivoire, après son indépendance en 1960, a fait de l'Éducation « *la priorité des priorités* » en y investissant pratiquement la moitié de son Budget (43% du budget de l'État), c'est parce qu'elle attendait de l'École qu'elle soit « *le levier de la mobilité sociale* » en conciliant les objectifs économiques et objectifs sociaux. L'adéquation entre les finalités de l'École et les préoccupations du développement constitue un des soucis majeurs des Gouvernements ivoiriens. Le président Houphouët-Boigny, en faisant un bilan de ce qu'a été la politique de ses gouvernements et en matière d'éducation et d'enseignement, résume ce souci, en termes d'échec et de désarroi :

Notre système d'enseignement est d'un poids trop lourd pour les résultats qu'il remporte et s'est développé le plus souvent en marge de la croissance économique qu'il n'y a contribué. N'ayant pas jusqu'ici, de liaisons suffisantes entre la fonction de production et la fonction de formation, il répond mal aux besoins d'un pays en voie de développement comme le nôtre.

Pourquoi l'école ivoirienne n'a-t-elle pas répondu aux aspirations d'une société en voie de développement ? Comment comprendre le déphasage entre les finalités de l'école et les préoccupations du développement ?

Ce chapitre passe en revue certaines réformes du Service public de l'enseignement en Côte d'Ivoire, détermine les principes fondamentaux qui le régissent et essaie de montrer comment les crises de l'École ivoirienne proviennent du déphasage entre les finalités de l'École et les préoccupations du développement que le pays s'est assigné.

Plusieurs sources écrites (textes officiels et discours politiques) vont nous servir dans l'élaboration de ce texte. Il faut citer, entre autres : pour les réformes majeures entre 1945 et 1960 : Arrêté n° 3179, I.P. du 12 juillet 1948, organisant l'Enseignement privé en AOF et Résolution du Congrès du Rassemblement démocratique africain, tenu à Abidjan, du 1 au 5 janvier 1949. Pour les réformes entre 1960 et 1990 : Loi du 18 août 1977 n°77-584, portant réforme de l'enseignement. (1977) et Charte Fonctionnelle. Arrêtés fixant les attributions

du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de base, des services rattachés au cabinet du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base. Tome I et II. (1993)⁶⁶.

I. – État du service public de l'enseignement public avant 1945.

Le premier système scolaire de type public pour l'ensemble de l'Afrique Occidentale Française (A.O.F.), mis en place en 1903 par le Gouverneur Général Roume, prévoit un enseignement primaire comprenant deux niveaux : un niveau élémentaire, un enseignement professionnel, un enseignement primaire supérieur et commercial et l'enseignement des filles⁶⁷. Il va subir quelques modifications en 1912, en 1918 et 1924. L'arrêté du 10 mai 1924 prévoit :

« un enseignement primaire élémentaire (écoles régionales ou urbaines) et les cours d'adultes)
un enseignement primaire supérieur (au chef-lieu de la colonie)
un enseignement professionnel
un enseignement spécial de formation technique (au chef-lieu de la colonie)
des enseignements spéciaux, répondant à des sentiments humanitaires, à des préoccupations de politiques indigènes, ou des nécessités locales (conformes aux programmes métropolitains)⁶⁸ ».

En ce qui concerne les structures de l'enseignement primaire, il comprenait :

Les écoles préparatoires (2 ans) dans les postes administratifs d'importance secondaire ;
Les écoles élémentaires (4 ans) dans les chefs-lieux des cercles et subdivisions ;

⁶⁶. Cf. Sources : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de base. Abidjan, Service de la documentation et de la planification, 1993. Il faut aussi mentionner : Convention collective entre l'État et l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant : Abidjan, le février 1974. Convention collective entre l'État et l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant : Abidjan, le 2 avril 1992. Il faut signaler aussi les ouvrages sur l'enseignement en AOF et en Côte d'Ivoire : Abdou Moumouni : L'éducation en Afrique. Paris, Présence africaine, 1998 ; Paul Desalmand. Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944). Sous la dir. de N'guessan Konan Dauré. Abidjan, CEDA, 1983. Paul Yao Akoto et Roger Gineste ; Chroniques ivoiriennes. Cent ans d'enseignement en Côte d'Ivoire. T. I & II. Abidjan – Paris, Éd. NEA – Nathan, 1988.

⁶⁷. À propos de l'organisation générale de l'enseignement en AOF, voir, Addou Moumouni : L'éducation en Afrique. Op. cit., p.40.

⁶⁸. Addou Moumouni. Op. cit., p.46.

Les écoles régionales (6 ans) conduisant au Certificat d'études primaires indigènes (C.E.P.I.) dans les régions comprenant plusieurs cercles et subdivisions ;
 Les écoles supérieures (3 ans) au chef-lieu de la colonie conduisant au Diplôme d'études primaires supérieures (D.E.P.S.)⁶⁹.

La scolarisation a démarré lentement en Côte d'Ivoire. L'enseignement primaire se déroulait dans les écoles préparatoires ou les écoles de village, les écoles élémentaires ou les écoles de villages/ urbaines et dans les écoles régionales ou les écoles urbaines⁷⁰. Ce système va fonctionner jusqu'en 1945⁷¹. L'enseignement dispensé dans les écoles de village ne se limitait qu'au premier degré. Il s'agissait d'une instruction primaire élémentaire, d'une formation de base sous forme de quelques rudiments de langue française, de calcul et d'hygiène (niveau CP et CE). Ces notions étaient destinées essentiellement aux plus bas emplois comme ceux d'auxiliaires. Cependant le rôle des écoles de village consistait à établir un contact entre les autochtones et les colons ; à rassurer les intentions des uns à l'endroit des autres et à établir des rapports de sympathie et de confiance entre les deux groupes.

Établies dans les chefs-lieux de cercles⁷², et dans les centres importants, les écoles régionales, de niveau CM, dispensaient un enseignement primaire supérieur. Leurs élèves étaient recrutés parmi les meilleurs élèves des écoles précédentes. Elles comprenaient plusieurs sections : une section d'agriculture, de travail manuel ou encore école élémentaire professionnelle.

⁶⁹. Abdou Moumouni. Op. cit., p.47.

⁷⁰. Cf. Arrêté 1137 et Instruction 437 du 10 avril 1941. JOC-I du 15 avril 1941. Voir aussi Paul Desalmand. Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944). Op. Cit. p. 30.

⁷¹. La première École Normale de Côte d'Ivoire est ouverte en 1937 à Dabou, suite à la réforme Brévié, soucieuse de promouvoir la ruralisation de l'enseignement. Au cours de l'année 1939-1940 les écoles en Côte d'Ivoire comptaient 12500 élèves soit un taux de scolarisation de 4%. Cf. Paul Desalmand. Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944). Sous la dir. de N'guessan Konan-Daure. Abidjan, CEDA, 1983.

⁷². Dans le système français d'administration coloniale, les cercles correspondaient aux divisions régionales au niveau de l'entité territoriale d'une colonie. Ils comprennent généralement deux ou plusieurs subdivisions. Entre 1915 et 1945, la Côte d'Ivoire était divisée en dix-neuf cercles. Un administrateur ou un commandant de Cercle avait sous ses ordres des adjoints et des commis des affaires indigènes, chefs des postes administratifs ou subdivisions. Cf. Joachim Bony. La Côte d'Ivoire sous la colonisation française et le prélude à l'émancipation : 1920-1947 : genèse d'une nation. Thèse de Doctorat 3è cycle. Paris I, 1980, p. 47.

Ouvertes dans des centres importants, les écoles urbaines étaient uniquement réservées aux enfants européens ou assimilés. Elles étaient autorisées à accueillir les enfants des fonctionnaires et des employés de commerce en 1908. Le programme de l'enseignement était identique à celui des écoles de la Métropole, et les études y étaient sanctionnées par un Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE).

Les 'Instructions' du 10 avril 1941 portant sur la réglementation de l'École primaire élémentaire avaient apporté une sensible amélioration à la qualité de l'enseignement en assurant un meilleur encadrement aux maîtres et en impliquant la population à la mise en place et à la gestion des écoles⁷³.

« Les bâtiments scolaires seront construits avec la participation des collectivités locales et seront entretenus par le village. La demande de la création des écoles devra être souhaitée par les populations et non décidée ou imposée par l'administration⁷⁴ ».

L'année 1941 était aussi celle au cours de laquelle une circulaire administrative autorisait la création de l'École Primaire Supérieure de Bingerville, complétant ainsi les dispositions nouvelles. Elle mettait l'accent sur l'éducation de la femme comme facteur indispensable pour l'équilibre social dans les colonies françaises d'Afrique :

« Le rôle social de l'école en Afrique française ne peut être complet si cette école ne s'adresse qu'aux éléments masculins de la population, si l'enseignement des filles, si l'éducation de la femme et de la future mère ne sont pas indiqués comme nos objectifs essentiels⁷⁵. »

À la suite de cette circulaire, quelques plans d'équipements étaient adoptés : la construction de vingt écoles de filles, une par chef-lieu de cercle était décidée. Une élaboration du plan de développement progressif des écoles de filles pour couvrir l'ensemble du territoire était mise en place. Parallèlement, un programme spécial était conçu pour l'enseignement féminin avec notamment un certain nombre de matières pratiques tels que :

⁷³ Arrêté 1137 et Instruction 437 du 10 avril 1941. In JOC-I du 15 avril 1941, p. 136.

⁷⁴ Instruction 437. Op. Cit. Il faut citer en autres une augmentation de la durée de la scolarité qui s'étend à six années (de 7 à 8 ans pour l'âge d'admission jusqu'à 14 ou 15 ans) ; l'augmentation des effectifs des classes (50 élèves en moyenne dont 60 à 80 élèves pour les cours préparatoires, 50 à 60 élèves pour les cours élémentaires et 30 à 40 élèves pour les cours moyens).

⁷⁵ Circulaire 865 du 8 septembre. In JOC-I du 8 septembre 1941, p. 342.

« l'hygiène et la puériculture, un enseignement pratique ménager, des travaux au potager dans la basse cour, le lavage du linge, l'entretien, le repassage, la couture, l'ensemble se voulant 'éducation à la maison de la femme africaine. »

La vision d'une organisation complète d'un enseignement féminin devant couvrir l'ensemble du territoire traduisait le désir de faire accéder les filles à l'enseignement en leur proposant une formation adaptée au rôle qu'elles auront à jouer dans la société africaine. Ce projet séduisant sera malheureusement abandonné au profit des écoles mixtes réunissant garçons et filles pour constituer un effectif suffisant.

L'autre facteur de changement était le résultat immédiat de résolutions prises à Brazzaville du 30 janvier au 8 février 1944 sur l'enseignement dans les colonies françaises en Afrique. Cette conférence était présidée par le général de Gaulle. Elle avait fait plusieurs recommandations importantes dont l'administration coloniale avait bien dû tenir compte⁷⁶. Il convient de mentionner cinq d'entre elles concernant l'enseignement :

1. L'enseignement des indigènes africains doit d'une part atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre, d'autre part aboutir à une sélection sûre et rapide des élites.
2. Une importance égale à celle attachée à l'enseignement des garçons doit être apportée à l'enseignement des filles qui doit marcher de pair afin d'éviter un déséquilibre fatal à la société et à la famille indigène.
3. L'enseignement doit être donné en langue française.
4. L'enseignement des masses ne peut être entrepris et réalisé que par la création d'écoles dans tous les villages présentant un effectif scolaire de 50 garçons et filles, la condition préalable étant la formation des instituteurs et des institutrices indigènes dans les Écoles normales à établir dans les plus brefs délais possibles.
5. Grâce à l'extension ainsi prévue de l'enseignement des masses et la sélection des élites, il devra être ouvert des écoles professionnelles, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement spécialisé nécessaires à la formation des élites indigènes qui devront être appelées à tenir un nombre de plus en plus grand d'emplois dans le commerce, l'industrie et l'administration.

La résolution de la Conférence de Brazzaville ne pouvait que susciter beaucoup d'espérances chez les Africains. Pourtant, au-delà des mots, ils avaient vainement espéré une traduction immédiate dans leur vie quotidienne de ces nobles intentions exprimées. Ils attendaient l'application de ces résolutions afin d'en profiter moralement et matériellement.

⁷⁶ Paul Desalmand. Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944). Op. Cit. p. 189.

Ce qui n'avait pas été le cas dans certaines colonies, mais partiellement dans d'autres comme la Côte d'Ivoire.

Le service public de l'enseignement était en progression surtout entre 1943 et 1945. Le nombre d'écoles et de classes ouvertes avait augmenté grâce à la collaboration entre la population et l'administration. On notait aussi l'insistance sur l'éducation féminine comme facteur d'harmonie sociale et culturelle. Il faut enfin remarquer une certaine mutation qui traduisait une nouvelle conception de l'enseignement primaire qui voulait que partout, l'unité de base soit l'école primaire à cycle complet de trois classes. Tous ces facteurs seront déterminants quant à l'évolution du service public de l'enseignement pendant la décolonisation et après l'indépendance de Côte d'Ivoire.

II. - Évolution du service public de l'enseignement de 1945 à 1960.

L'enseignement colonial des quinze années après la deuxième guerre mondiale n'a pas été sans avoir des conséquences et des incidences multiples dans les différents domaines politique, économique, social et culturel de la vie et de l'évolution des Ivoiriens. Il est à inscrire dans un contexte de prise de conscience nationale, de développement des mouvements de libération et d'élargissement constant de ses objectifs. Parmi les personnalités qui l'ont fortement marqué et soutenu vis-à-vis du processus de libération politique, économique et culturelle et vis-à-vis de l'affirmation de l'identité l'homme ivoirien et de ses toutes ses potentialités, il convient de citer le gouverneur André Latrille, nommé gouverneur de Côte d'Ivoire, le 26 août 1943 en remplacement du gouverneur général Boisson⁷⁷.

A. - Rapport du gouverneur André Latrille du 13 janvier 1947.

Le gouverneur André Latrille avait personnellement pris part à la Conférence de Brazzaville, en 1944. Il y était revenu bien décidé à travailler en Côte d'Ivoire selon l'esprit

⁷⁷. De 1943 à 1946, André Latrille a lutté, face aux planteurs européens et en accord avec le député Félix Houphouët-Boigny, pour la suppression du travail forcé. Il a traduit cette suppression dans les faits en rendant, en 1946, après la loi Félix Houphouët-Boigny, l'abolition du travail forcé obligatoire. Il a été un administrateur de premier ordre, qui résistant à la pression des colons français, a su adopter à l'égard des Ivoiriens une attitude libérale qui leur a permis de s'organiser. Il est rappelé en 1947, accusé de s'être trop engagé auprès des Ivoiriens et d'avoir encouragé la constitution du Syndicat des planteurs. En 1964, le Président Houphouët-Boigny l'a élevé à la dignité de grand officier de l'Ordre national ivoirien.

de Brazzaville, c'est-à-dire former progressivement les cadres africains dans différentes spécialités et de tous niveaux pour la relève. M. Latrille, qui menait déjà une politique libérale en faveur de la Côte d'Ivoire, avait présenté, le 13 janvier 1947, lors de la première assemblée du Conseil Général de Côte d'Ivoire, un rapport dans lequel il avait fait le bilan des changements intervenus en matière d'enseignement, depuis sa nomination en Côte d'Ivoire⁷⁸. Il relevait :

« Du point de vue social, un très gros effort a été accompli par le service de l'enseignement. De nouvelles écoles primaires ont été ouvertes. Le nombre d'écoles primaires supérieures a été porté de deux à sept et une école normale de Dabou fonctionne à plein rendement. Grâce au dévouement de tout le personnel, le cours secondaire d'Abidjan se développe sans cesse. Cet établissement, si précieux aussi bien pour les Européens que pour les Africains, ouvrira certainement une classe de première l'année prochaine, permettant ainsi à nos jeunes élèves de préparer le baccalauréat sans quitter la Côte d'Ivoire. »

Outre la création de nouvelles écoles primaires il y a l'ouverture d'une classe qui témoigne du développement de l'enseignement du second degré conduisant au baccalauréat. Le rapport fait apparaître un changement exceptionnel, l'envoi des premiers élèves ivoiriens en France pour les études. Cette « une innovation n'ayant nulle part de précédent » a été effective malgré les difficultés administratives :

« Enfin, **une innovation n'ayant nulle part de précédent**, si l'on considère l'importance du contingent, a été faite en Côte d'Ivoire. Malgré bien des obstacles d'ordre administratif, 147 jeunes élèves de la Côte d'Ivoire se sont embarqués gaiement pour la Métropole, où ils poursuivent leurs études. D'autres les suivront. Tous nous reviendront dans quelques années, entièrement imprégnés de la culture et de la science française. Côte à côte, avec leurs collègues métropolitains, ils participeront à l'intensification du développement de notre territoire⁷⁹. »

Le gouverneur Latrille rappelait aux membres du Conseil Général de la Côte d'Ivoire que « le plein développement de la Côte d'Ivoire » ne sera possible que dans la collaboration de tous et dans l'action :

« C'est avec une réelle émotion que je prends la parole devant la première assemblée du Conseil Général de la Côte d'Ivoire. [...] Vous êtes ici réu-

⁷⁸. Loi du 25 octobre 1946. Cette loi, créée sous l'impulsion de M. Latrille, relative à la création du Conseil Général de Côte d'Ivoire, autorisait l'élection pour cinq ans et en deux collèges les citoyens de statut personnel (30 conseillers) et les citoyens de droit africain (20 conseillers).

⁷⁹. JOC-I du 15 janvier 1947. C'est nous qui soulignons.

nis, Blancs et Noirs, Africains et Européens, dans une assemblée où tous œuvrent en commun pour l'administration du territoire, et c'est cette réunion dans l'action qui seule peut assurer le plein développement de la Côte d'Ivoire dans tous les domaines : économique, politique et questions sociales. [...] ⁸⁰. »

Concernant les dispositions nouvelles d'ordre social, le gouverneur Latrille rappelait que l'application de la loi Houphouët-Boigny, supprimant les travaux forcés dans les colonies, a eu des répercussions positives, caractérisées par des embauches volontaires :

« En avril, est intervenue la loi Houphouët-Boigny votée sur sa proposition par l'Assemblée nationale française, qui interdit tout recrutement de main d'œuvre forcée. Cette loi a été strictement appliquée en Côte d'Ivoire. Les résultats en sont les suivants : au lieu de 35.000 recrutés administratifs qui travaillaient dans les entreprises au début de 1946, l'Inspection du travail enregistre aujourd'hui 42.000 travailleurs volontaires ⁸¹. »

L'apport du Gouverneur Latrille concernant l'enseignement en Côte d'Ivoire était inestimable. Il avait fait de grandes innovations dans l'enseignement et des changements d'un si grande importance pour l'avenir de l'éducation en Côte d'Ivoire, notamment dans la formation des cadres ivoiriens, numériquement non négligeable (147), de différents niveaux et spécialités. Ce n'était plus de progression ou de développement dont il était seulement question, mais d'un début de modification décisive dans l'évolution normale de l'institution scolaire en Côte d'Ivoire.

B. - Résolutions du Congrès du RDA du 1 au 5 janvier 1949

Un autre élément dont les conséquences sur l'enseignement colonial des quinze années après la deuxième guerre mondiale sont à souligner est le Congrès du Rassemblement Démocratique Africain, tenu à Abidjan, du 1 au 5 janvier 1949.

En 1949, comme cela avait été le cas déjà en 1946 à Bamako, le Rassemblement Démocratique Africain (RDA), lors de son Congrès, tenu à Abidjan du 1 au 5 janvier 1949, avait adopté à l'unanimité une résolution sur l'enseignement en Afrique dans laquelle il avait fait un certain nombre de constats et de propositions.

⁸⁰. Ibid.

⁸¹. Ibid.

Après avoir constaté le manque d'organisation rationnelle de l'enseignement dans les colonies françaises en Afrique, au Cameroun et au Togo, le Congrès avait proposé trois conditions fondamentales à remplir pour la réorganisation et l'élaboration de tout plan de développement de l'enseignement en Afrique.

La première condition exigeait une réorganisation de l'enseignement en Afrique en procédant par la formation des enseignants, par la réorganisation effective des établissements existants, par la construction en quantité suffisante des lycées et collèges modernes, par le reclassement de la fonction enseignante et enfin par une rétribution équitable du personnel enseignant.

« Le développement de l'enseignement demande un personnel qualifié. Pourvoir dès maintenant, et en quantité suffisante, lycées et collèges modernes de professeurs ayant les titres requis. [...] Retour du personnel récupéré à l'enseignement primaire, qui en a besoin. Sans la réorganisation effective des collèges, on n'arrivera jamais à obtenir des écoles normales ce qu'on est en droit d'en attendre, [...].

L'administration doit se décider à consentir le sacrifice financier nécessaire afin de rétribuer comme il se doit le personnel en question. Pas de personnel qualifié sans reclassement de la fonction enseignante [...]»⁸².

La deuxième condition était relative à l'institution de diplômes identiques à ceux de la métropole.

« Institution de diplôme métropolitain, ce qui revient à supprimer les restes inavoués des discriminations raciales et d'arbitraire :

- suppression des examens locaux tendant à fermer l'accès aux titres métropolitains : plus d'instituteurs, de médecins, de pharmaciens africains, mais des instituteurs, des docteurs, des pharmaciens ayant subi la même préparation et acquis les mêmes diplômes universitaires ;
- suppression de l'inflation de titres, du favoritisme dans le choix du personnel de direction, des inspecteurs locaux, des intégrations abusives et des assimilations scandaleuses.⁸³ »

La troisième condition portait sur l'accès au financement en vue de construire les locaux et d'acheter le matériel indispensable au plus grand nombre d'écoles.

« Fournir à l'enseignement des crédits suffisants pour la construction de locaux et l'achat de matériel, en exigeant des travaux publics une priorité

⁸² . Gabriel Lisette. Le Combat du R.D.A. Première réunion des députés africains à Bamako en septembre 1946. Création à cette occasion du R.D.A. (Rassemblement Démocratique Africain) le 21 octobre 1946. Dakar-Paris, l'éd. Présence africaine, 1983.

⁸³ . Gabriel Lisette. Op. Cit. p. 12.

pour ces travaux, qui justifieront l'appel à l'entreprise privée lorsque les services de travaux publics s'avéreront insuffisants et en évitant de se contenter de recourir à la seule bonne volonté et à la débrouillardise des maîtres.⁸⁴ »

Selon le Congrès, l'accomplissement de ces conditions conduirait d'abord à la création d'une école préparatoire par village ou par groupe de villages, ensuite à la mise en place d'une école régionale par subdivision, d'une école complète avec CM par le jeu des additions de classes successives, même dans les villages, et enfin à la création de cantines sous la responsabilité matérielle et entière de l'administration⁸⁵.

C. - Premier gouvernement de Côte d'Ivoire en 1957

Une décision d'une particulière importance intervenait en 1957 pour mettre fin aux fonctions des directeurs et chefs de service du territoire, dont celui du directeur de l'Enseignement⁸⁶. L'arrêté 4824 donnant la composition du Conseil du gouvernement de la Côte d'Ivoire et l'arrêté 4948 portant désignation des services publics territoriaux responsabilisaient les ministres élus par l'Assemblée territoriale de Côte d'Ivoire⁸⁷. M. Boka Ernest assumait la charge de Ministre de l'Éducation et M. Kakou Alcide celle de Ministre de l'Enseignement technique⁸⁸.

Les pouvoirs de ce conseil de gouvernement étaient limités par la présence du gouverneur, mais la nomination des Ministres de l'Éducation et de l'Enseignement technique, de nationalité ivoirienne, était significative pour les nouvelles orientations du système éducatif ivoirien.

L'article X de l'arrêté 3004 CAB, fixant les attributions des ministres du Conseil de gouvernement stipule :

⁸⁴ . Op. cit., p.16.

⁸⁵ . Op. cit., p. 27.

⁸⁶ . Décision 4823 du 14 mai 1957. In JOC-I du 13 juin 1957, p. 408.

⁸⁷ . Ibid.

⁸⁸ . Les fondateurs historiques du Parti Démocratique Côte d'Ivoire (PDCI) occupent des postes clés au sein de ce Conseil de gouvernement. Sur proposition du Ministre de l'Éducation, M. Fournier Victor, Inspecteur de l'Académie, a été nommé Directeur de l'Enseignement primaire et secondaire.

« Le ministre de l'Éducation est chargé : de l'enseignement du premier degré, de l'enseignement du second degré, de l'IFAN, des bibliothèques et des beaux-arts, de l'inspection de la jeunesse et des sports⁸⁹. »

Les attributions dévolues au Ministre de l'Enseignement technique étaient celles de la formation professionnelle, de l'enseignement technique et des questions d'ordre psycho-technique. Les collèges techniques et les centres d'apprentissage ont été placés sous l'autorité du ministère de l'enseignement technique⁹⁰.

La décision de former un conseil de gouvernement de 1957 a été suivie de deux autres décisions politiques qui ont déterminé et scellé l'avenir de la Côte d'Ivoire : D'une part la loi constitutionnelle 59-1 du 26 mars 1959, et d'autre part le décret 59-36 du 30 avril 1959 portant nomination des membres du gouvernement⁹¹.

L'organisation intérieure du Ministère de l'Éducation Nationale comprenait le cabinet du Ministre et les Directions centrales (Direction de la recherche, Direction des beaux-arts, belles-lettres et culture et Direction de l'enseignement comportant une sous-direction ayant son siège à Bouaké)⁹².

En observant cet organigramme du Ministère de l'Éducation Nationale trois remarques s'imposent. Dans un premier temps le service de la recherche dont la direction montre qu'elle sera le préluce de l'enseignement supérieur est prioritaire. Dans un deuxième temps le souci d'une politique culturelle semble évident. Dans un troisième temps enfin une volonté d'une décentralisation de l'administration du Ministère de l'Éducation Nationale y est sous-jacente.

L'étape allant de 1945 jusqu'à la veille de l'indépendance nationale était celle pendant laquelle étaient intervenus quelques grands changements au sein du service public de l'enseignement, dont certains auront une si grande importance pour la suite de l'éducation

⁸⁹. Arrêté 3025 C.A.B. In JOC-I du 13 juin 1957, p. 408.

⁹⁰. Op. cit., p. 409.

⁹¹. Loi constitutionnelle 59-1 du 26 mars 1959. In JOC-I, n° spécial du 28 mars 1959. Décret 59-36 du 30 avril 1959. In JOC-I, n° spécial du 5 mai 1959, p. 506.

⁹². Décision 59.199. JOC-I du 31 octobre 1959, p. 1023.

en Côte d'Ivoire. C'était le début d'une véritable mutation, d'une transformation radicale des structures et d'une marche inéluctable vers des objectifs nouveaux parallèlement à l'évolution politique du pays.

III. – Orientations du service public de l'enseignement de 60 à 93.

Après son indépendance en 1960, la Côte d'Ivoire a fait choix d'une politique d'enseignement et d'éducation soutenue. Elle a centré sa vie culturelle sur la scolarisation. Les enseignements primaire et secondaire général notamment ont fait l'objet d'un investissement financier considérable et de plusieurs projets de loi portant réforme de l'enseignement. En ce qui concerne les réformes de l'enseignement nous retenons celle de 1977, présentée à l'Assemblée Nationale : loi du 18 août 1977 n°77-584, portant réforme de l'Enseignement et la Charte Fonctionnelle contenant les différents arrêtés fixant les attributions du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de base, des services rattachés au cabinet du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base, élaborée en 1993.

A. – Réformes du service public de l'enseignement de 1960 à 1970

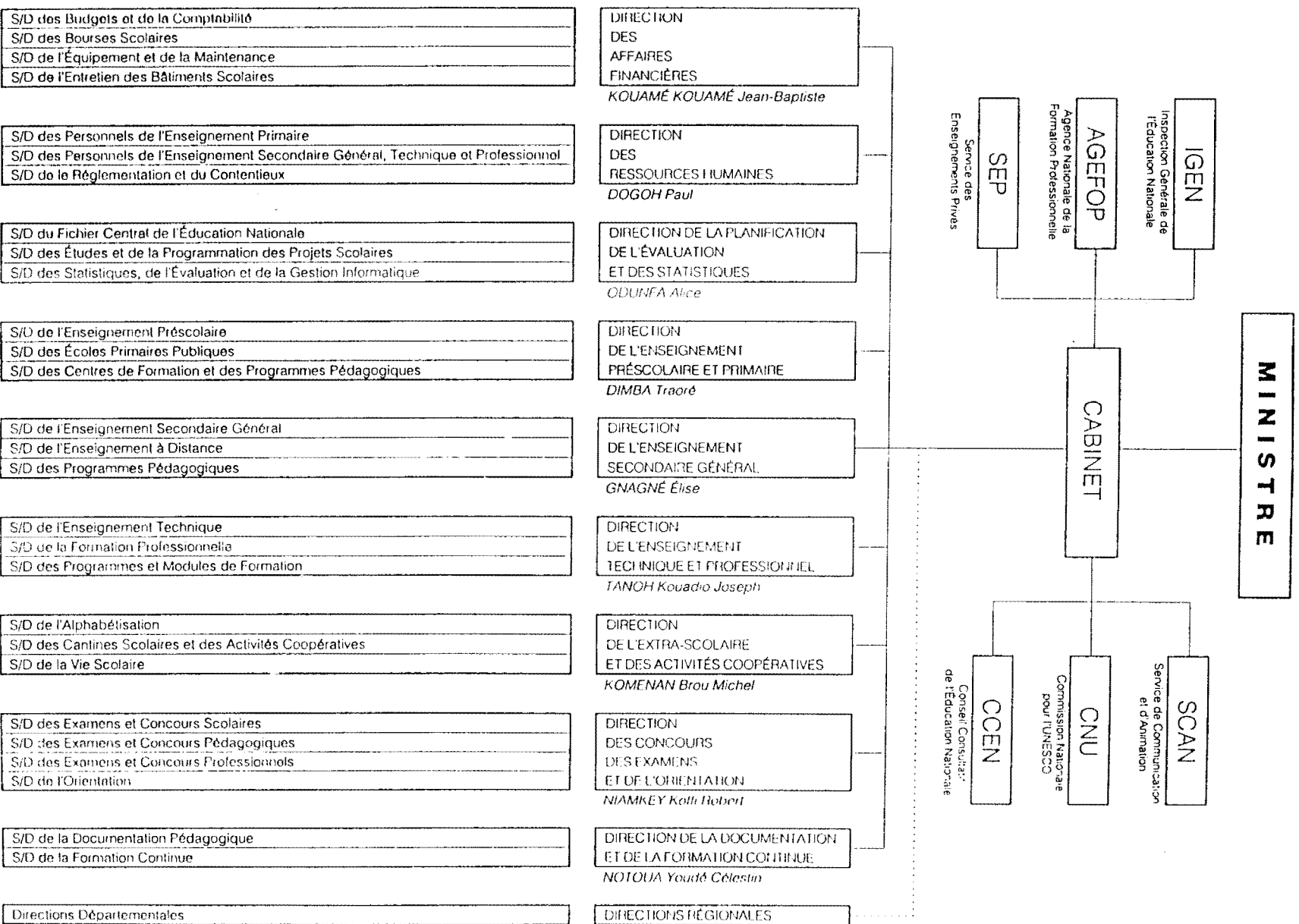
Nous ne relevons que des réformes s'appliquant aux deux premiers degrés de cet ordre d'enseignement, c'est à dire le degré de l'enseignement préscolaire et primaire, le degré de l'enseignement secondaire⁹³.

1. - Conception et organisation

Le service de l'enseignement comprend trois degrés d'enseignement : le degré de l'enseignement préscolaire et primaire, le degré de l'enseignement secondaire et le degré de l'enseignement supérieur.

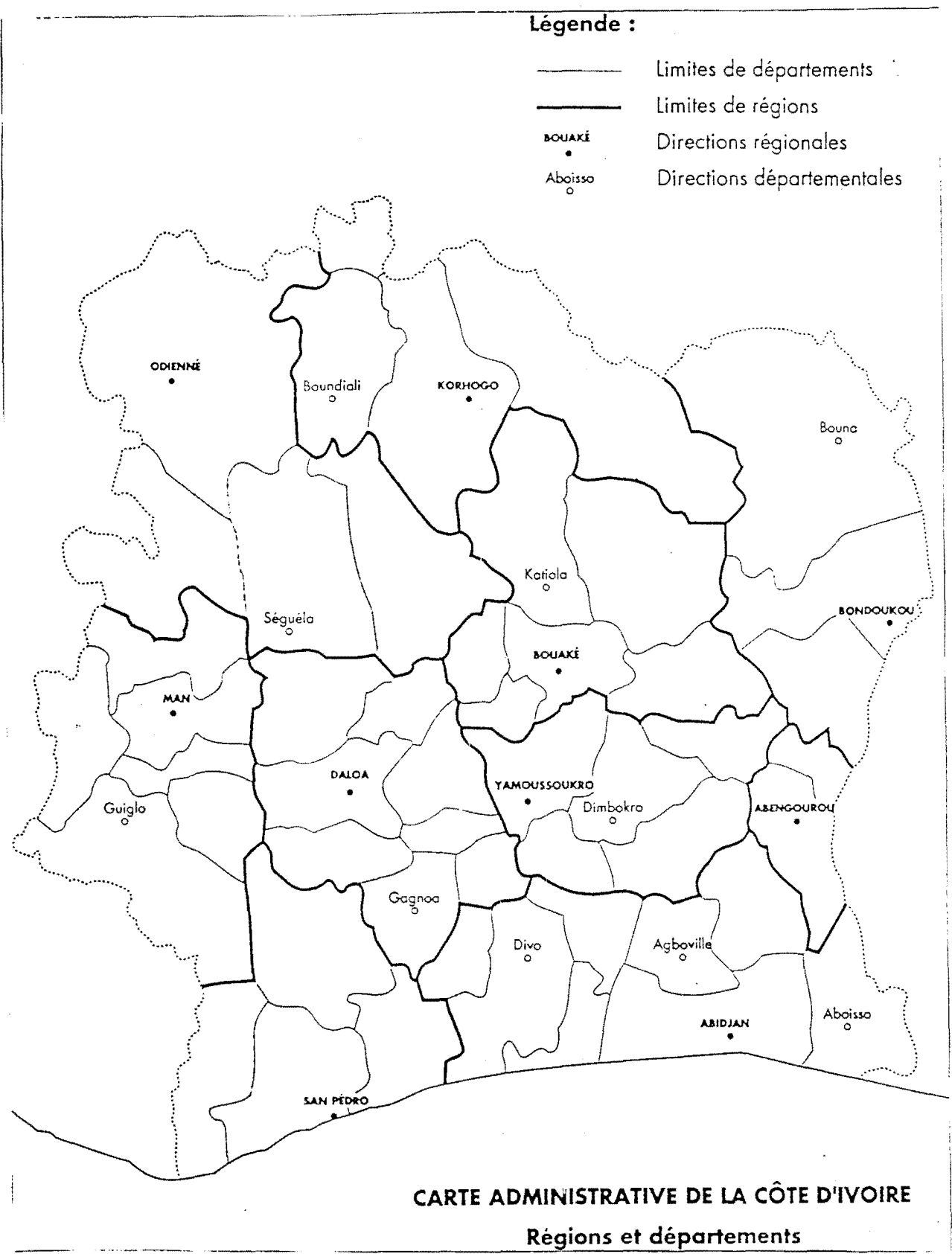
⁹³. Le troisième degré touchant à l'enseignement supérieur ne sera pas abordé d'autant qu'il n'existe pas encore en Côte d'Ivoire d'enseignement supérieur confessionnel.

Organigramme du Ministère de l'Éducation Nationale (1995)



Source : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base

Directions régionales et départementales du Service de l'enseignement public en 1995



Sources : Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation de Base.

Chaque degré d'enseignement comporte des cycles d'apprentissage ayant des objectifs, des contenus, une organisation pédagogique et des modalités d'évaluation qui leur sont spécifiques⁹⁴.

Le service public de l'enseignement est « conçu et organisé selon les principes de la neutralité, de la gratuité et de l'égalité⁹⁵ ». La neutralité se définit par rapport à tout courant de pensée politique, philosophique ou religieux. La gratuité de l'enseignement est assurée à tous dans les établissements publics, à l'exception, notamment des droits d'inscription, des prestations sociales et des charges relatives aux manuels et autres fournitures scolaires. L'égalité impose la non-discrimination entre les usagers, quels que soient leur race, leur sexe, leurs opinions politiques, philosophiques, religieuses et leur origine sociale, culturelle ou géographique. Plusieurs objectifs sont assignés au service public de l'enseignement :

« Il doit permettre l'acquisition du savoir, savoir-faire et du savoir être, des méthodes de travail et d'assimilation des connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité. Il doit garantir à l'enseignement et à la recherche, leurs possibilités de libre développement⁹⁶ ».

Parmi ces objectifs il faut citer, outre les enseignements artistiques, technologiques et les activités manuelles, l'enseignement des langues nationales lequel concourt, comme les autres, à la formation des citoyens. Il assure aussi le recyclage, le perfectionnement et la formation permanente et offre les possibilités professionnelles adaptées, organisées à tous les degrés d'enseignement.

Le service public de l'enseignement fait l'objet d'une évaluation permanente. Cette évaluation est assurée dans les deux premiers degrés par l'Inspection générale de

⁹⁴. A ce sujet voir : Lambert Amon Tanoh. « Le réexamen de la politique scolaire : planifier l'Enseignement en fonction des besoins quantitatifs et qualitatifs de l'économie. » Europe Fr. O.-M. Paris, février 1969, N° 469, p. 31. « La politique de l'enseignement. » Éducation ivoirienne. Abidjan, 1969, n° 6, pp. 11-14. Michel Bloch-Lemoine. « Développement et transformation de l'éducation en Côte d'Ivoire ». R. fr. Et. Polit. Paris, juin-juillet 1978, vol. 13, n° 150-151, p. 79-94. Charte Fonctionnelle. Arrêtés fixant les attributions du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de base, des services rattachés au cabinet du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de base. T. I et II.

⁹⁵. Charte Fonctionnelle. Op. Cit. Art. I. Lambert Amon Tanoh. « La politique de l'enseignement. » Éducation ivoirienne. Abidjan, 1969, n° 6, p. 12

⁹⁶. Charte Fonctionnelle. Op. Cit. Art. III.

l'Éducation Nationale. La communauté éducative est régulièrement consultée sur la politique éducative à travers des organes consultatifs nationaux ou régionaux.

En ce qui concerne les établissements d'enseignement privés laïcs ou confessionnels le service public de l'enseignement peut leur être concédé. Cependant l'État fixe leurs conditions d'ouverture et d'agrément, les conditions d'habilitation des formations qui y sont dispensées, les conditions de fonctionnement pédagogique et administratif, ainsi que les modalités de leur contrôle par les pouvoirs publics. Ces conditions ont trait notamment à la pertinence et à la qualité des projets pédagogiques présentés, à la qualification des enseignants et à la qualité des installations et des équipements pédagogiques⁹⁷.

2. - Principes applicables à l'enseignement préscolaire et primaire

L'enseignement préscolaire et primaire qui constitue le premier degré d'enseignement est accessible aux enfants, dès l'âge de 3 ans. Il comprend le cycle de l'enseignement préscolaire et le cycle de l'enseignement primaire⁹⁸. Chaque cycle a une mission spécifique.

« Le cycle de l'enseignement préscolaire est chargé du développement global et harmonieux de l'enfant en relation avec son environnement, aux plans intellectuel et moral ; de la socialisation permettant à l'enfant d'établir des relations avec les autres et de la préparation de l'enfant en vue d'aborder le cycle de l'enseignement primaire.

Le cycle de l'enseignement primaire a pour missions de l'intégration de l'enfant dans son environnement social, culturel et économique en vue de le préparer à se prendre en charge et à être utile à sa société, de la formation morale, civique et culturelle de l'enfant et la formation pratique en vue de l'intéresser aux métiers divers et au travail manuel et de la préparation de l'enfant en vue d'aborder le cycle de l'enseignement secondaire⁹⁹. »

Les cycles préscolaire et primaire, dispensés dans les écoles maternelles et dans les écoles primaires sont dirigés par des directeurs nommés. La communauté éducative est

⁹⁷. Il s'agit ici d'une des dispositions des lois qui s'appliquent aux structures d'enseignement privé autorisées par l'État.

⁹⁸. La durée des cycles de l'enseignement préscolaire et primaire est fixée par des textes réglementaires.

⁹⁹. Charte Fonctionnelle. Op. Cit. Art. XVI. Voir aussi Michel Bloch-Lemoine. « Développement et transformation de l'éducation en Côte d'Ivoire ». R. fr. Et. Polit. Paris, juin-juillet 1978, vol. XIII, n° 150-151, p. 84. Le cycle de l'enseignement primaire est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires et Élémentaires (CEPE).

associée étroitement à la vie scolaire de l'établissement. Toute implantation d'écoles maternelles et primaires se réalise selon les principes et le respect de la carte scolaire nationale, élaborée à cet effet. En vue de faciliter la scolarisation des enfants, des cantines scolaires peuvent être organisées dans les établissements préscolaires et primaires. Pour favoriser les relations entre l'école et le milieu et pour permettre une ouverture de l'élève sur son environnement socio-économique, il est institué des coopératives scolaires.

Le personnel de l'enseignement préscolaire et primaire comprend le personnel enseignant, le personnel administratif et de service. La formation initiale et continue du personnel enseignant comprend une formation théorique générale, une formation théorique aux sciences de l'éducation et une formation pédagogique pratique. Cette formation se déroule dans les filières spécialisées de l'enseignement supérieur ou dans des centres et instituts pédagogiques spécialisés. L'évolution de la carrière professionnelle des enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire est liée aux résultats des concours de promotion interne et à l'évaluation de leurs activités.

3. - Principes applicables à l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire constitue le deuxième degré d'enseignement¹⁰⁰. Son accès est conditionné par l'admission à un concours. Le nombre d'admis est fonction des capacités d'accueil des établissements. Il comprend des filières spécialisées organisées en cycles, notamment les filières de l'enseignement général et technique et les filières de l'enseignement professionnel. Chaque filière reçoit une mission spécifique.

« L'enseignement Secondaire Général et Technique est chargé de la consolidation et de l'approfondissement des acquis du niveau précédent, l'ouverture sur les autres cultures et le développement de l'esprit d'initiative et de créativité ; de l'éducation civique, morale et physique du futur citoyen ; de la spécialisation dans une filière générale technique ou professionnelle afin de permettre à l'élève d'accéder à la vie professionnelle ou de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur.

L'enseignement secondaire général et technique comprend un premier cycle d'approfondissement et de formation générale, sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et un second cycle de renfor-

¹⁰⁰. Toute implantation d'établissement secondaire doit se faire conformément aux principes établis par la carte scolaire nationale élaborée à cet effet.

cement des connaissances et de pré-spécialisation, sanctionné par le Baccalauréat¹⁰¹. »

La section professionnelle de cet ordre d'enseignement est chargée de donner des qualifications techniques et professionnelles permettant à l'élève « d'acquérir et d'exercer un métier ; de donner aux populations sans emploi des qualifications professionnelles qui facilitent leur insertion dans la vie active ; de donner aux populations sous-qualifiées, les qualifications permettant d'améliorer leur productivité¹⁰² ». Sa mission se traduit par des actions de formation accédant au diplôme ou à la qualification initiale ou continue.

Les cycles d'étude à l'enseignement secondaire sont définis par des objectifs et des programmes nationaux d'enseignement général, technique ou professionnel qui comportent des progressions annuelles ; les critères de sélection et d'orientation sont organisés de manière à faciliter la réussite du plus grand nombre par des démarches pédagogiques appropriées et diversifiées conduisant progressivement les élèves vers l'autonomie.

Les décisions d'orientation sont motivées par les aspirations et les résultats scolaires des élèves, et prennent en compte les capacités d'accueil des établissements. Une alternance entre formation théorique et formation pratique en situation de production est prévue dans les filières spécialisées qui conduisent aux diplômes professionnels.

Les milieux professionnels sont associés à l'élaboration de la politique de formation professionnelle initiale et continue, à l'élaboration des contenus et des moyens de formation ; à l'exécution, au suivi et au contrôle ainsi qu'à la validation des résultats de cette formation. La création et l'organisation de toute nouvelle filière de formation professionnelle sont subordonnées conformément aux objectifs de développement national et aux tendances du marché de l'emploi.

Les collèges, les lycées d'enseignement général et technique, les centres de formation professionnelle, les centres techniques et les lycées professionnels constituent les établissements d'enseignement secondaire. Ces établissements sont dirigés par des directeurs nom-

¹⁰¹. Charte Fonctionnelle. Op. Cit. Art. XV. Côte d'Ivoire. Plan et Éducation Nationale (Ministère). – Programme de développement de l'éducation et de la formation de l'Éducation Nationale. – Abidjan, Ministère, 1969, p. 97. Notons aussi que l'accès au second cycle est conditionné par une sélection-orientation.

¹⁰². Charte Fonctionnelle. Op. Cit. Art. XX.

més. La communauté éducative est associée étroitement à la vie scolaire de l'établissement. Les partenaires socio-économiques sont associés à la gestion et au financement des actions de formation professionnelle initiale et continue au travers d'organismes chargés de la promotion et du développement de la formation professionnelle.

Le personnel de l'enseignement secondaire comprend le personnel enseignant et le personnel administratif et de service¹⁰³. La formation initiale et continue du personnel enseignant comprend une formation théorique générale, une formation théorique aux sciences de l'éducation et une formation pédagogique pratique. Cette formation se déroule dans les filières spécialisées du cycle d'enseignement supérieur ou dans des centres et instituts pédagogiques spécialisés. L'évolution de la carrière professionnelle des enseignants de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel est liée aux résultats des concours de promotion interne et à l'évaluation de leurs activités.

4. - Premier élément d'un bilan de l'enseignement entre 1960 et 1970

Quand on examine les chiffres relatifs à l'enseignement primaire par exemple, on est frappé tout d'abord par le fait qu'ils traduisent un changement remarquable par rapport aux années antérieures : il y a un maintien de progression numérique des effectifs. Selon les données de ce **Tableau 1 : Évolution des effectifs des élèves de l'enseignement primaire de 1903 à 1994**, de 1960 à 1970, le nombre d'élèves dans le primaire est passé de 200.046 à 464.817 et celui des établissements d'enseignement secondaire de 35.000 à 76.000¹⁰⁴.

¹⁰³. Les établissements peuvent recourir à des enseignants vacataires qui apportent la contribution de leur expérience professionnelle.

¹⁰⁴. Les sources proviennent de la Direction des statistiques et de la planification du Ministère de l'Éducation Nationale. L'enseignement technique est encore peu développé, de même que l'encadrement et l'animation en milieu rural. L'université d'Abidjan dispense un enseignement supérieur pratiquement identique à celui offert en France. Elle réunissait, en 1970, quatre facultés et plusieurs instituts, avec environ 2.000 étudiants inscrits, dont 700 Ivoiriens. On constate à nouveau de fortes déperditions à mesure de la progression des études, et une écrasante majorité d'étudiants masculins (en Droit et sciences économiques, ils représentent 87% de l'effectif total).

**Tableaux 1 : évolution des effectifs des élèves de l'Enseignement primaire
de 1903 à 1994**

Source : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base.

Par contre ces chiffres relatifs à l'enseignement primaire ne traduisent pas de changement remarquable par rapport aux années antérieures. L'accroissement relatif des effectifs n'est particulièrement pas accusé et le rythme de développement de l'enseignement reste stationnaire : entre 1960 et 1970, le taux de scolarisation est passé de 42% à 58%, soit une différence de 16% alors qu'il était à 26% entre 1945 et 1960 (Source : DNSP – Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base).

Malgré le concours d'établissements privés prenant en charge 30% de la population scolarisée, le nombre de places existantes dans les établissements secondaires en 1970 n'atteignait pas le tiers du nombre d'enfants scolarisables dans cet ordre d'enseignement. D'autre part, et malgré une assistance technique importante en milieu urbain, le nombre de maîtres reste très insuffisant ; ce qui explique pour une part les fortes déperditions constatées à mesure que l'on gravit la hiérarchie scolaire : 35% des élèves de l'enseignement secondaire sont en classe de sixième, mais 1,4% seulement parvient jusqu'aux classes terminales¹⁰⁵.

Deux importantes disparités sont à observer : la population masculine scolarisée est beaucoup plus importante que celle des filles (67% contre 33% dans l'enseignement primaire ; 85% contre 15% dans l'enseignement secondaire). D'autre part, le taux de scolarisation est très variable d'une région à l'autre : inférieur à 20% dans le nord-ouest, il est supérieur à 70% dans le sud-est.

Ces données ne concernent que la population scolaire. La population adulte reste, dans l'ensemble, très analphabète (90%), notamment en milieu rural (4% de ceux qui la composent savent lire et écrire). Le taux d'alphabétisation globale de la population adulte est d'environ 10%. On observe pour l'alphabétisation les mêmes disparités entre régions et entre sexes que pour la scolarisation. Malgré les efforts déployés, la scolarisation n'arrive pas à atteindre les zones rurales et les tranches de population économiquement faibles. C'est ainsi que le Gouvernement a trouvé opportun d'engager d'autres réformes, en vue de généraliser l'École.

¹⁰⁵ . Côte d'Ivoire. Ministère de l'Éducation Nationale. Service de la documentation et de la planification. Rapport de 1970. Abidjan, novembre, 1970.

B. - Réformes du service public de l'enseignement entre 1970 à 1993.

Les prodigieux rythmes de croissance du produit intérieur brut enregistré pendant les décennies 1950-1960 (8%/an) et 1960-1970 (12%/an), ont permis à la Côte d'Ivoire d'être un modèle de croissance, qualifiée de « miracle ivoirien ». Le Président Houphouët-Boigny, jusqu'à sa mort en 1993, a voulu faire bénéficier les fruits de cette croissance exceptionnelle à tous les Ivoiriens en accordant à l'École un statut particulier. La formation, en tant que « *priorité des priorités* », l'État va considérer « l'Éducation et la Culture comme l'un des meilleurs investissements¹⁰⁶ ». La traduction de la volonté de l'État va se faire par différents engagements politiques à plusieurs niveaux.

Tableau 2 : Tableau comparatif des rémunérations des enseignants et autres fonctionnaires

Catégorie A		Salaires enseignants	Salaires autres fonctionnaires
Supérieur :	Prof. université	648.893	
	Maître de conférence	534.382	
	Maître assistant	371.523	
	Assistant	Salaires du sec. + 50.000	
Secondaire	Prof. agrégé	274.825	
	Administrateur civil		153.953
	Ingénieur		
	Prof. certifié	264.647	
	Ingénieur T.P.		137.413
	Inspecteur du travail		
	Prof. licencié	231.566	
	Secrétaire de rédaction RTI		114.511
	Licence		88.499
Prof. CFG	217.570		
Catégorie B & C	Instituteur	156.498	
	Secrétaire administratif		101.787
	Assistant BVA		
	Technicien des T.P.		
	Instituteur adjoint	85.247	
	Agent temporaire		64.889

Source : Fraternité-Matin du 29 avril 1983 : Déclaration de Félix Houphouët-Boigny.

Dans le secteur public, il convient dans un premier temps de mentionner la généralisation de l'enseignement en instituant le « décrochage » du personnel enseignant du cadre de la Fonction Publique. Les enseignants sont des fonctionnaires particuliers dont la grille

¹⁰⁶ . Félix Houphouët Boigny. « Message à la Nation, 7 août 1970 ». JOC-1 du 8 août 1970, p. 2.

de salaire est élaborée dans les conditions particulières. Il s'agit bien sûr d'une mesure incitative. Agents de la Fonction Publique, les enseignants bénéficient d'un certain nombre de privilèges : augmentation de salaire allant de 25% à 40% ; gratuité de logement au frais de l'État ; primes annuels ; avancements annuels automatiques sur leur salaire ; etc.

Les raisons de cette option sont les unes évidentes, les autres, peut-être plus fondamentales mais moins manifestes. La pénurie des enseignants, notamment des professeurs nationaux est criante puisque dans l'enseignement secondaire en particulier, moins du quart de ces effectifs de ces enseignants est constitué par des Ivoiriens. Cette pénurie constituant le principal obstacle à la généralisation de l'enseignement n'est pas, cependant, la raison exclusive de la faveur dont jouit l'École auprès des Autorités et en premier lieu du Chef de l'État. En effet, l'École est perçue comme l'un des creusets, sinon le principal, qui fondent l'unité nationale en Côte d'Ivoire.

Ensuite vient la réforme de 1977 sur l'éducation contenue dans le plan quinquennal de développement de 1976 à 1980. Il était question de faire un retour sur les valeurs et les finalités de la politique éducative nationale nettement exprimées dès l'élaboration de la Constitution de la République de Côte d'Ivoire de 1960.

« Le peuple de Côte d'Ivoire proclame son attachement aux principes de la démocratie et des Droits de l'homme, [...], à son idéal de justice, de liberté, d'égalité et de solidarité humaine¹⁰⁷ ».

Le Président Houphouët-Boigny, en 1976, réaffirmait ces valeurs morales et politiques qui sont autant de finalités que l'éducation doit poursuivre.

« Notre société à venir doit devenir plus consciente d'elle-même à travers l'affirmation d'une culture nationale propre. Pour assurer cette identité culturelle, gardons-nous ici des tentations passéistes comme des imitations serviles. Il n'y aura de fait culturel ivoirien que dans l'architecture harmonieuse des réponses, qu'à l'écoute du passé et de l'avenir, de la tradition et du monde moderne [...] Mais une culture ne peut s'affirmer que dans une société en développement [...] Il ne peut s'agir que d'un développement au service de l'homme [...] L'économie ne pouvant être la seule mesure de l'homme construisons donc une société plus juste et

¹⁰⁷. Constitution de 1960. Cf. Préambule.

plus solidaire, société qui fondera une démocratie politique et social où l'on s'attachera à continuer à donner partout la primauté au dialogue¹⁰⁸ ».

La réforme de l'éducation à envisager traduirait ces valeurs en finalités et donnerait de nouvelles orientations à l'éducation nationale du pays. Elle préciserait le rôle essentiel de l'éducation qui consistera « à affirmer l'identité culturelle, à promouvoir l'intégration nationale, à favoriser l'épanouissement personnel de l'individu, à le préparer à la vie active, à donner à chacun un minimum de connaissance et de savoir-faire¹⁰⁹ ».

Pour atteindre ces objectifs, il est fondamental que l'enseignement mette l'accent moins sur la transmission des connaissances que sur le développement des aptitudes et de la personnalité, c'est-à-dire sur l'épanouissement de l'initiative et de la créativité, mais exige aussi l'ouverture de l'école.

« Il doit exister une homogénéité entre l'éducation et le milieu social et familial [...], une plus grande cohérence entre les valeurs qu'elle diffuse et celles de la famille ou du milieu de vie [...] Pour y parvenir, il conviendrait de faire en sorte que parents et enseignants collaborent plus étroitement et que le contenu de l'enseignement soit en relation avec les réalités techniques, économiques et culturelles¹¹⁰ ».

Cette réforme fixerait ainsi les finalités les plus générales du système éducatif : préparer un citoyen responsable, agent actif du développement culturel, social et économique de son pays.

La réforme de l'enseignement de 1977, laquelle faisait siennes les conclusions du Plan quinquenal 76-80 et les instructions du Président, a été adopté par l'Assemblée Nationale le 16 août 1977. Dans le préambule il est noté :

« Dans l'exercice de sa souveraineté et la pleine conscience de son identité nationale, l'État de Côte d'Ivoire assume l'éducation de ses ressortissants. Pour préparer son insertion économique, sociale et culturelle dans la vie de la communauté nationale, tout citoyen ivoirien a droit à l'éducation. L'école nouvelle, sous toutes ses formes, est par excellence le

¹⁰⁸. Félix Houphouët-Boigny. Discours à la Nation de 1975. JOC-I du 12 août 1975. Voir aussi Côte d'Ivoire. Éducation Nationale (Ministère). – Brochure d'information. 1^{ère} éd. Abidjan, Ministère, 1975. pp. 13-14.

¹⁰⁹. OP. cit., p. 7.

¹¹⁰. Op. cit., p. 9.

lieu de cette éducation. Elle relève de l'autorité de l'État. Cette école doit être réellement démocratique, ouverte à tous sans distinction de race, de sexe, de religion ou de toutes autres conditions sociales. La formation qu'elle donne vise l'être intégral du citoyen et tient en égale estime les aptitudes au savoir et au savoir-faire. La loi d'orientation portant réforme de l'enseignement explicite ces considérations. [L'article premier ajoute] : La présente loi s'applique à l'ensemble des institutions publiques ou reconnues par l'État, qui sont chargées de l'éducation, de l'enseignement et de la formation professionnelle¹¹¹ ».

Le titre I de cette même loi définit la mission et les finalités de l'école ivoirienne :

« Ces institutions ont pour mission de développer l'esprit d'initiative et le goût de l'action, d'assurer une éducation, un enseignement et une formation fondés sur les objectifs nationaux de développement, et de réaliser l'intégration sociale et culturelle des citoyens tant dans la communauté nationale que dans les grands courants de la civilisation universelle.

Elles doivent offrir aux enfants les mêmes chances de promotion, sans distinction entre enseignement classique et enseignement technique, en leur permettant de découvrir leurs vocations et leurs aptitudes et d'accéder à la culture, tout en les préparant au métier qu'ils exerceront dans la société.

Elles doivent contribuer à la formation de la nation par l'affirmation de la personnalité ivoirienne, l'ivoirisation et l'africanisation des programmes.¹¹² »

Le titre II précise les principes généraux qui doivent régir la nouvelle école ivoirienne :

« Les établissements d'enseignement doivent contribuer au développement national, ainsi qu'à l'animation culturelle et sportive du village et de la région. Ils doivent stimuler les vertus civiques et initier aux responsabilités par la participation des élèves et des étudiants à leur fonctionnement.

Les animations, les spécialistes de la culture nationale et les représentants des différentes activités économiques et sociales sont associés au fonctionnement des établissements d'enseignement, suivant des modalités qui sont fixées par décret.

Les programmes et les méthodes d'enseignement doivent s'appuyer sur la tradition et la connaissance du milieu. Ils doivent permettre de développer l'esprit de recherche et l'ouverture aux réalités du monde rural et

¹¹¹. Côte d'Ivoire. Assemblée Nationale. Loi du 18 août 1977 n°77-584, portant réforme de l'enseignement. Abidjan, Assemblée Nationale, 1977. Voir aussi JOC-I. du 19 août 1977.

¹¹². Ibid. Art. II-V.

de la vie urbaine. Ils doivent faire prendre conscience de la culture nationale et du rôle de l'État dans la construction de la nation¹¹³. »

Comme on le constate, ce texte de loi détermine les nouveaux objectifs généraux du système éducatif permettant l'élaboration des objectifs opérationnels, des contenus, des méthodes, dans le cadre actuel de l'enseignement général, et surtout de l'enseignement primaire en particulier¹¹⁴. Par exemple, cet ordre d'enseignement fondamental qui s'adresse à tous, est à la base de tout l'édifice éducatif. De sa conception va dépendre la valeur de l'ensemble du système éducatif national mis en place. C'est dire quelle est l'importance de sa contribution et quelle peut être la responsabilité des maîtres d'œuvre de cette entreprise.

Deuxième élément d'un bilan de l'enseignement entre 1970 et 1993

La Côte d'Ivoire dispose d'un potentiel remarquable de cadres de toutes spécialités avec une expertise reconnue mondialement.

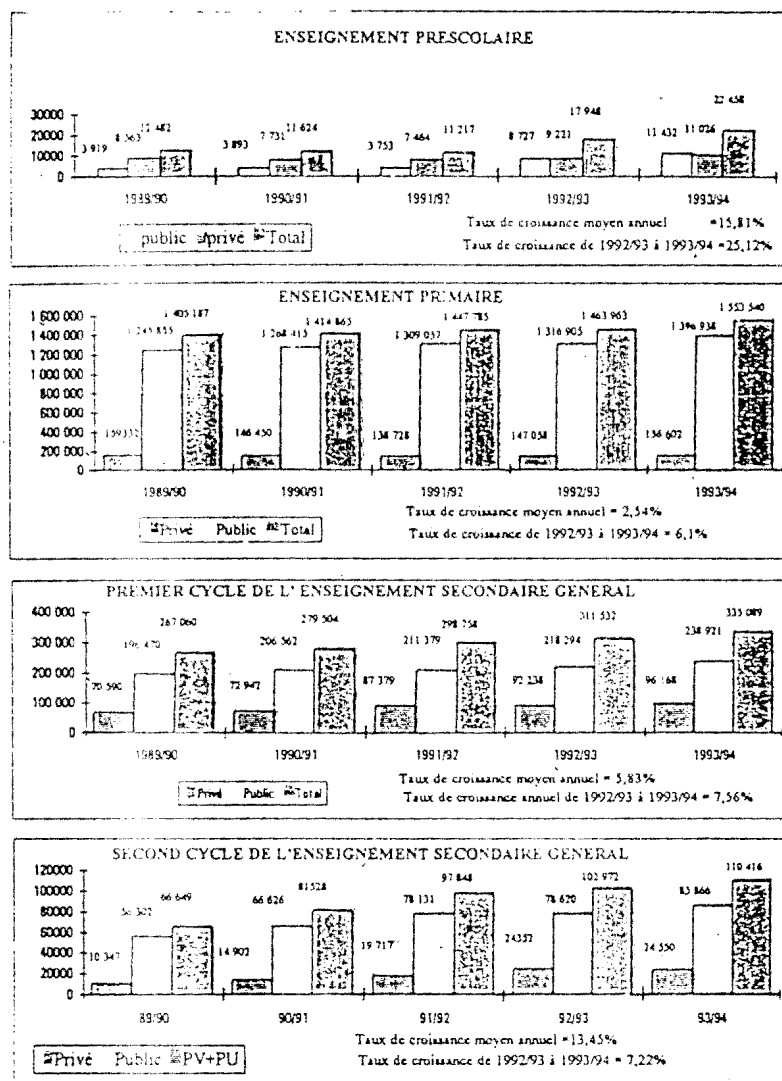
Le taux de scolarisation qui était de 58% en 1970 est passé à 71% en 1993, soit une évolution de 13% en deux décennies. Un peu plus de 7.000 écoles primaires, 400 lycées et collèges assurent l'éducation et la formation de 2.000.000 de jeunes qu'encadrent cinquante mille instituteurs et professeurs, ce qui est considérable (**Tableau 3 : Évolution des effectifs de l'Enseignement préscolaire, primaire et du premier et second cycle du secondaire général entre 1989 et 1994**, infra).

Si les progrès et les résultats de l'École ivoirienne sont discutables, un fait est avéré : la nécessité d'améliorer le rendement interne et externe du système éducatif ivoirien : lutter contre l'échec scolaire et promouvoir une pédagogie de la réussite, combattre la tricherie tant aux examens qu'à l'École, restaurer l'image de marque de l'enseignant, améliorer la condition enseignante, etc.

¹¹³. Ibid. Art. VII-IX. Il s'agit ici de l'enseignement général dont l'objectif est de donner une éducation scientifique, technologique, littéraire, artistique, physique et sportive permettant à l'élève et à l'étudiant de comprendre les phénomènes du monde actuel et de s'adapter à l'évolution continue de la technologie moderne, afin de maîtriser le milieu dans lequel il est appelé à vivre (cf. Art. XI).

¹¹⁴. L'expression « Enseignement primaire » s'applique aux neuf (9) premières années de l'enseignement fondamental.

Tableau 3 : Évolution des effectifs de l'Enseignement préscolaire, primaire et du premier et second cycle du secondaire général entre 1989 et 1994



Efforts considérables de la part du gouvernement qui se traduisent par des taux de croissance élevés entre les années 1992 et 1994

Source : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base.

Il y a aussi lieu de rendre conforme les intentions, telles quelles sont exprimées à travers la politique éducative nationale, à un niveau de compréhension des élèves et aux ressources dont disposent les responsables administratifs et pédagogiques de l'enseignement du premier degré. Ce sont les finalités de l'enseignement primaire, incluses dans celles de l'éducation en général, qui vont avant tout donner les orientations de l'enseignement.

Dans un premier temps l'éducation vise à former un citoyen attaché aux valeurs morales de son pays et aux principes de la démocratie et des droits de l'homme. L'école ivoirienne se doit de développer un type nouveau d'éducation morale et civique. Il s'agit d'une éducation qui forme un citoyen responsable, agent actif du développement culturel, social et économique. « [...] Il s'agit d'éduquer en vue de l'action et du changement pour le progrès d'une part et d'éduquer en ouvrant l'école sur la vie et ses réalités de l'autre. » La transformation rapide de la société ivoirienne impose l'évolution de l'école dans ses fonctions profondes et, par voie de conséquence, dans ses objectifs et son fonctionnement.

Dans un deuxième temps il s'agit d'une éducation ouverte sur la vie, plus particulièrement sur le monde rural. Le développement spécifique, à base agricole et agro-industrielle, de la Côte d'Ivoire suffirait à justifier cette orientation pédagogique. Mais des raisons psycho-pédagogiques renforcent ce choix, ne serait-ce que les intérêts que porte l'enfant à découvrir et comprendre les êtres, les signes, les choses, les phénomènes de son environnement le plus immédiat, notamment celui de sa famille et de son village ou de son quartier. La référence constante à cet environnement de l'enfant deviendra la source des motivations de l'ensemble des activités scolaires et le point de départ des démarches d'apprentissage. Les situations vécues seront l'objet d'études, mais aussi l'occasion constante d'utiliser et de renforcer les savoirs.

Considérant ces deux éléments d'un bilan de l'enseignement d'une part entre 1960 et 1970 et d'autre part entre 1970 et 1993, nous constatons que les données précédemment évoquées traduisent l'inexistence d'une politique cohérente en matière d'enseignement et d'éducation.

Que la Côte d'Ivoire jouisse de la souveraineté politique, elle a maintenu et continué dans l'essentiel la politique coloniale en matière d'enseignement et d'éducation entre 1960 et 1970. L'administration coloniale avait conçu, adapté et appliqué sa politique en matière

d'enseignement et d'éducation dans le cadre d'objectifs précis sur le plan politique, économique, social et culturel tandis que les gouvernements ivoiriens la poursuivent en dehors de tout objectif cohérent, inexistant en général, tout en prétendant viser le développement politique, économique et social. Souvent même, le développement de l'enseignement primaire s'est fait sur la seule base démagogique : conformité apparente avec la volonté des populations ; velléité d'améliorer les statistiques jugées déshonorantes ; etc. Tandis que les populations construisent elles-mêmes les écoles, les gouvernements sont incapables de mettre au point et de réaliser à un rythme conséquent la formation des maîtres qualifiés nécessaires et de procurer le matériel indispensable à un enseignement normal.

Passant à la question du contenu de l'enseignement et des programmes, nous devons noter que dans la première décennie de l'indépendance de la Côte d'Ivoire, bien peu de changements appréciables sont à signaler. L'enseignement primaire est pratiquement donné avec le même programme et la même structure, des retouches ayant été faite pour les matières telles que : histoire, géographie et instruction civique, etc. Ces retouches sont en fait des « adaptations » : les manuels restent les mêmes qu'auparavant, avec des changements, comme par exemple : « AOF » pour Afrique Occidentale ; « territoire » pour État ou « l'œuvre coloniale et la mission civilisatrice » pour coopération et assistance technique. La langue officielle reste le français¹¹⁵.

Pendant la décennie 70 à 80, le manque d'une politique cohérente en matière d'enseignement et d'éducation est manifeste. L'importance de l'éducation, son rôle dans le développement économique et politique sont mal perçus, notamment avec l'introduction de l'enseignement télévisuel, dont l'inadaptation des méthodes et des programmes, au caractère purement formel d'un enseignement livresque et machinal, est attestée. L'abandon de ce programme en témoigne.

Il faut enfin remarquer que, entre 1980 et 1990, il y a eu plusieurs tentatives visant à mettre en place une pédagogie par objectifs afin de donner les possibilités de contrôle de la bonne marche du système éducatif et d'en assurer, par un guidage correct, le rendement optimum. Une reconversion du système éducatif a été envisagée afin de combler certaines

¹¹⁵. Cf. Pierre Emy. L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions. Paris, L'Harmattan, 1989.

attentes entraînant ainsi plusieurs modifications : modification des structures de l'enseignement, du comportement des enseignants et des élèves ; conciliation du rapport École et Développement. L'école est objet de critique : une école inactive ne remettant ni en cause toute forme d'enseignement livresque ni les modes d'évaluation de l'enseignement ; une école dont les finalités sont en déphasages avec les préoccupations du développement. L'exigence d'un nouveau mode d'organisation et de fonctionnement des institutions scolaires, la mise en place de nouveaux moyens pédagogiques, de contenus et de nouvelles méthodes sont devenus aujourd'hui le grand combat de l'Éducation Nationale en Côte d'Ivoire.

CHAPITRE TROISIEME

CODIFICATION DES RELATIONS ENTRE L'ETAT ET L'ENSEIGNEMENT CONFSSIONNEL CATHOLIQUE OU PROTESTANT

Introduction

A côté du principe même d'un enseignement confessionnel protestant, une autre question est posée : celle des implications financières d'un tel enseignement. Ce chapitre sur la codification des relations entre l'État et l'Enseignement Protestant tente d'élucider la nature des Conventions entre l'État et l'Enseignement Confessionnel Catholique et Protestant et de relever les difficultés posées par lesdites Conventions de part et d'autre¹¹⁶.

I. – Nature des Conventions entre l'État et Enseignement Protestant

Les aides financières allouées soit par l'administration coloniale soit par l'État ivoirien après l'indépendance de la Côte d'Ivoire revêtent plusieurs aspects, d'abord selon les époques ; ensuite les formes d'administration et enfin selon les fluctuations politiques et économiques.

A. – Le Principe d'aide à l'Enseignement Confessionnel pendant la période coloniale (1900-1960)

En demandant le soutien des missions pour l'instruction publique et l'évangélisation de la Colonie ivoirienne, l'administration coloniale avait exprimé son désir de favoriser les établissements fondés par les missions et de leur verser les sommes prévues pour l'instruction publique¹¹⁷. L'appel du 28 décembre 1895 aboutissait à la création d'un terri-

¹¹⁶ En ce qui concerne les textes relatifs aux conventions entre l'État et l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant du 20 février 1974 et du 2 avril 1992, voir Annexes, « Document I. Conventions entre l'État et l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant », pp. 1-16. Quant aux décisions de subventions, voir « Document X... », Op. cit., pp. 247-269.

¹¹⁷ En ce qui concerne l'histoire de l'enseignement en Côte d'Ivoire, voir Georges Hardy. Nos Grands Problèmes Coloniaux. Paris, A. Colin, 1929. Paul Desalmand. Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944). Sous la dir. de N'guessan Konan Dauré. Abidjan, CE-DA, 1983. Paul Yao Akoto et Roger Gineste. Chroniques ivoiriennes. Cent ans d'enseignement en Côte d'Ivoire. T. I & II. Abidjan – Paris, Éd. NEA – Nathan, 1988.

toire ecclésiastique et à la signature d'un certain nombre d'accords ou de conventions entre l'administration coloniale et la Mission catholique, à l'époque, la seule mission chrétienne¹¹⁸. La première école catholique, dirigée par le Père Alexandre Hamard, ouverte à Grand-Bassam, comprenait une classe d'une trentaine d'élèves.

La première convention entre le Gouvernement colonial et l'Enseignement catholique

Le gouvernement de la colonie avait décidé d'accorder aux missionnaires, comme convenu, une indemnité mensuelle de cent cinquante (150) francs comme encouragement à l'instruction publique. Pour éviter le danger qu'il y aurait à dépendre en tout point de l'administration, les missionnaires catholiques avaient demandé un contrat qui leur permettrait d'être libres et autonomes. Suite à cette demande, une première convention a été signée entre le gouvernement colonial de M. Roberdeau et l'enseignement catholique, représenté par le Père Hamard le 12 février 1900, Directeur de l'enseignement catholique, ou premier responsable de tout ce qui était religieux catholique sur le territoire, organisateur de toutes les activités missionnaires et interlocuteur du gouvernement.

Le contrat prévoyait une aide financière destinée au salaire des enseignants, à l'achat des fournitures scolaires et à l'entretien des établissements. Il était prévu par mois, par école et par élèves une somme mensuelle de deux cent quatre-vingt-cinq (285) francs, répartie comme suivant : deux cents (200) francs destinés au salaire d'un instituteur européen ; trente (30) francs pour le moniteur africain ; vingt-cinq (25) francs pour le local et trente (30) francs pour les fournitures scolaires. Il appartenait à la Mission de gérer ce fond en toute liberté. Une bonne partie de cet argent a servi à la construction des établissements et à l'achat de matériels et de fournitures scolaires.

Il était aussi prévu, dans le cadre de la Convention, en plus du développement des écoles missionnaires, la gratuité de la scolarisation : « *les missions doivent assurer gratuitement*

¹¹⁸ . Ce sont les Pères Alexandre Hamard et Émile Bonhomme qui ont débarqué en Côte d'Ivoire le 28 décembre 1895. Le territoire ecclésiastique autonome de Côte d'Ivoire était aussi à Grand-Bassam. C'est suite à l'appel que le capitaine Binger, premier gouverneur de la colonie de Côte d'Ivoire, avait adressé au Supérieur de la Société des Missions Africaines (SMA) qu'il a été mis en place.

l'instruction ». La durée de cette première convention était de trois ans à cause de la laïcisation de l'enseignement, intervenue en 1903.

Effectivement, le 24 avril 1903, le gouverneur de la Côte d'Ivoire avait fait savoir au préfet apostolique que la Convention du 12 février 1900 était rompue. En conséquence, tout soutien de l'administration était retiré aux écoles missionnaires. Par la suite, toute activité d'enseignement leur serait aussi retirée. L'application de ces mesures a été faite par M. Clozel, alors Secrétaire Général du gouvernement et chargé des questions scolaires¹¹⁹.

Les missionnaires catholiques avaient pris certaines dispositions afin de continuer à enseigner malgré le retrait de la subvention de l'État colonial, entre autres, le paiement de la scolarité et des fournitures scolaires. À partir de 1904¹²⁰, les écoles missionnaires n'ont plus été gratuites, une année considérée comme celle de la naissance de l'enseignement privé confessionnel, autonome financièrement de l'administration coloniale¹²¹.

Même si l'arrêt des subventions a été brutal, les missionnaires pouvaient garder, au moins dans un premier temps, leurs établissements, avec de nombreuses conditions, révélant du coup, l'inquiétude de l'administration coloniale, exprimée dans la lettre de l'inspecteur Mairot au préfet apostolique, au début de l'année 1906 :

« L'instruction ne devait pas être répandue à profusion, mais donnée seulement à compte-gouttes. Il ne fallait pas former des déclassés ; de plus, des gens instruits étaient plus difficiles à gouverner que des ignorants, et il ne fallait pas faire de l'instruction un danger social. Enfin, l'école missionnaire devait être essentiellement professionnelle désormais¹²². »

¹¹⁹. Notons que la rapidité dans l'application du décret par M. Clozel témoigne de son attitude anticlérical. Devenu gouverneur, il avait rédigé un long rapport sur les lacunes de l'enseignement des missionnaires, dépassant le simple aspect scolaire. Il affirmait que l'action religieuse des prêtres était « à peu près nulle ». Il avait fait supprimer très rapidement la subvention de l'État colonial en Côte d'Ivoire et en Guinée.

¹²⁰. Cf. Décret du 18 octobre 1904, relatif à l'organisation du Gouvernement général de l'AOF et les actes subséquents.

¹²¹. Auparavant, les missionnaires recevaient en échange de leur service une aide financière de l'Administration coloniale.

¹²². Cf. Georges Hardy. Nos Grands Problèmes Coloniaux. Paris, A. Colin, 1929. p. 57. A travers la note de l'Inspecteur Mairot, il y a la crainte de voir l'enseignement catholique supplanter l'enseignement officiel.

Les autorités religieuses avaient accepté cet ultimatum afin de conserver leurs établissements scolaires, d'autant que la plupart des enseignants n'avaient pas le diplôme officiel d'aptitude à l'enseignement.

D'autres mesures s'étaient ajoutées, conduisant à la suppression graduelle de l'enseignement privé : fermeture administrative, refus d'autorisation d'ouverture de nouveaux centres, extinction progressive et non-renouvellement des autorisations existantes. « [...] En 1909, outre l'école de Jacquville et l'orphelinat des Filles de Moossou, la plupart des écoles étaient fermées¹²³ ».

Toutes ces décisions restrictives n'avaient pas découragé les missionnaires catholiques. Ils ont entrepris la pastorale des adultes et des non-scolarisables jusqu'en 1922, l'année à partir de laquelle une décision administrative avait permis à l'action scolaire missionnaire de reprendre¹²⁴.

B. - Nouvelles mesures d'aides aux écoles confessionnelles catholiques et protestantes (1945-1960)

Entre 1922 et 1945, quelques subventions trimestrielles étaient accordées à l'enseignement confessionnel par l'administration coloniale. Elles ont été régulières entre 1941 et 1945. En 1941, 23 écoles catholiques (12 écoles de garçons et 10 écoles de filles) et 3 écoles protestantes (Écoles garçons et filles de Dabou et École de Grand-Bassam) ont pu bénéficier de ces subventions¹²⁵. En 1943, 35 décisions d'ouverture d'écoles catholiques, en corollaire autant d'autorisations d'enseigner, et 3 décisions d'ouverture d'écoles protestantes ont été autorisées¹²⁶.

En 1945, l'aide aux établissements d'enseignement confessionnel est maintenue par le Général de Gaulle, depuis Brazzaville. Elles seront données en fonction du nombre de

¹²³. Paul Desalmand. Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944). Op. cit., p. 213.

¹²⁴. Cf. Décret du 19 février 1922 et l'arrêté général du 26 mars 1922, portant réglementation de l'enseignement privé de l'AOF.

¹²⁵. JO-CI du 15 juillet 1941, p. 249. Décision 1980.

¹²⁶. JO-CI du 15 août 1943.

classes ouvertes, de la qualification pédagogique des maîtres et des résultats obtenus au certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). La régularité des subventions trimestrielles aux établissements privés confessionnels et laïcs a donné des meilleurs résultats.

Pour l'année 1947, les écoles privées catholiques et protestantes avaient 43 admis au Certificat d'Études Primaires Élémentaires dont 35 admis chez les catholiques et 8 chez les protestants. Les subventions avaient commencé donc à porter leurs fruits en permettant aux écoles privées de conduire de plus en plus d'élèves jusqu'au CM2 et au CEPE. En 1948, l'enseignement catholique comptait 192 maîtres, 19 monitrices, soit 211 enseignants ; 21 écoles régionales de garçons, 14 écoles régionales de filles, soit 35 écoles régionales ; plus de 8 000 élèves, dont 266 filles, et un collège de filles de 58 élèves, à quoi il faut ajouter l'orphelinat des filles métisses confiées aux sœurs catholiques de Moossou¹²⁷.

C'est au nombre de subventions accordées aux écoles privées qu'on mesure le développement des établissements privés et l'amélioration de la qualité de l'enseignement qui y est dispensée. Le montant de ces subventions et les missions auxquelles elles sont attribuées sont fonction des résultats obtenus aux examens d'entrée en sixième et de CEPE. Les réussites aux examens de 1953 ont permis à 28 écoles catholiques, 3 protestantes et à l'école privée laïque Seny-Fofana de bénéficier de subventions importantes en 1954.

En ce qui concerne l'Enseignement protestant, c'est à partir de 1941 qu'il s'est considérablement développé et amélioré. On constate cependant une énorme différence entre le nombre d'implantations scolaires catholiques et le nombre d'implantations protestantes. Cela tient au fait que la population de confession catholique évangélisée par les Pères des Missions africaines dans le Sud et des Pères Blancs en Haute Côte d'Ivoire est bien plus importante que la population christianisée par les Pasteurs méthodistes dans le Sud et à l'Est, par les Missions bibliques à l'ouest et par l'Alliance chrétienne et missionnaire au Centre et dans le Nord.

De ces observations il faut remarquer que le principe d'une nécessité essentielle de l'aide aux écoles confessionnelles ne se pose plus. Il importe de savoir quelles ont été leurs

¹²⁷. Paul Desalmand. *Ibid.*

conséquences sur le fonctionnement interne des établissements confessionnels et sur la détermination des Églises à réaliser la scolarisation de la Côte d'Ivoire.

D'une part, l'importance des sommes allouées aux établissements privés avait conduit à la mise en place d'un « Conseil de surveillance » de l'enseignement privé en Côte d'Ivoire. Cette décision n'était pas nouvelle. Elle datait de 1939¹²⁸. Il était assigné à cet organe de contrôle, composé de représentants de l'administration coloniale, du service de l'enseignement officiel et des Missions catholiques et protestantes, trois buts : d'abord éviter le développement anarchique du secteur privé laïc et confessionnel ; ensuite mettre en place un programme d'implantation des écoles privées à l'intérieur du pays ; enfin constituer un budget annuel à allouer à l'enseignement privé.

L'idée de créer un organe de contrôle de l'enseignement privé était bien appréciée même si souvent les différents intérêts étaient difficilement conciliables. Le développement de l'enseignement confessionnel s'est calqué, comme par obligation, sur l'enseignement officiel. Son organisation, ses programmes changent peu ; il dure six ans et conduit au Certificat d'études primaires ; il est dispensé dans les écoles primaires dont le nombre de classes varie de 2 à 6 : écoles à deux classes ; écoles à quatre classes et écoles à six classes.

D'autre part, l'aide financière importante de l'administration coloniale a permis à l'Enseignement Confessionnel catholique et protestant d'assurer le paiement des maîtres africains et de recruter des nouveaux moniteurs suivant le niveau d'instruction générale. Elle a aussi servi au financement des cours pédagogiques et de recyclage pour la préparation des diplômes pédagogiques dont l'obtention permet aux enseignants de bénéficier d'un salaire plus important. Créés de façon arbitraire au gré des possibilités des missions, elle a permis aux réseaux d'écoles catholiques et protestantes de s'établir et de s'harmoniser.

Tout s'est passé comme si l'école avait été pour les Églises le moyen de croire que leur mission n'était pas vaine. La responsabilité des écoles confessionnelles catholiques et protestantes, l'énergie formidable mise à les maintenir, à les faire reconnaître, à leur donner une place centrale dans l'évangélisation ont conduit les Églises à demander à l'État, dans les

¹²⁸. Le premier conseil de surveillance a été mis en place en 1939. Il était composé des représentants de l'administration coloniale, du service de l'enseignement officiel et des Missions catholiques et protestantes.

années soixante-dix, à reconsidérer le problème des subventions. Plusieurs questions étaient posées, entre autres, celles de payer le service rendu par les Églises en matière d'instruction au prix normal ou raisonnable ou celle d'aligner les subventions accordées à l'Enseignement Confessionnel pour les salaires des maîtres sur la base des traitements de l'Enseignement public, assortis d'allocations normales de fonctionnement. Les négociations, engagées entre les partenaires de l'éducation, à partir de 1970, ont conduit à la mise en place d'une nouvelle convention qu'il convient maintenant de considérer.

II. - Convention collective de 1974 entre l'État et l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant

La convention collective signée à Abidjan, le 20 février 1974, entre l'État ivoirien et l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant concerne les établissements primaires et secondaires de l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant, régulièrement ouverts, fonctionnant sous le régime des subventions accordées d'une part pour le personnel enseignant et d'autre part pour le fonctionnement, aux conditions et taux fixés par une réglementation particulière¹²⁹. Cette convention concerne à la fois les établissements primaires et secondaires.

En codifiant, en 1974, dans une convention collective, ses relations avec l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant, l'État entend tout d'abord accorder à cet ordre d'enseignement la reconnaissance d'utilité publique. En tant qu'entreprise à but non lucratif, il contribue à la formation et à l'éducation de la jeunesse. C'est à ce titre qu'il requiert une contribution financière de l'État (cf. **Art. 1, alinéa 2-4.** *L'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant veut être une contribution de l'Église au développement du pays. Plus spécialement dans le domaine de l'éducation de la jeunesse. Cette contribution se fera dans le respect de la liberté de conscience. Tous les enfants, sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances y ont accès. En conséquence, l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant participe à une tâche d'utilité générale et n'est pas une entreprise à but lucratif*).

¹²⁹. En ce qui concerne la convention entre l'État et l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant du 20 février 1974, voir Annexes, « Document 1 : Conventions entre l'État et l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant », pp. 1-3.

La convention collective de 1974 réaffirmait le contrôle de l'État sur le fonctionnement des établissements confessionnels catholiques ou protestants (cf. **Art. 2** : *Les établissements de l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant sont contrôlés par les Directeurs régionaux et les Inspecteurs de l'Enseignement Public ainsi que par les Inspecteurs de l'hygiène scolaire, en ce qui concerne les questions de leur compétence, selon la réglementation en vigueur*).

Les programmes (cf. **Art. 3**. *Dans les programmes qui seront conformes aux programmes officiels, l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant pourra ajouter un temps pour la formation religieuse. Les élèves dont les parents en font la demande seront dispensés des cours de formation religieuse*) et la formation du personnel enseignant (cf. **Art. 4**. *L'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant se conforme aux orientations nouvelles en matière de pédagogie adoptées par le Gouvernement, qui prendra en charge une partie des moyens indispensables à leur réussite, dans les conditions qui seront fixées dans chaque cas*) seront aussi sous le contrôle de l'État. Il faut remarquer que la formation religieuse, en tant qu'additif, est facultative (cf. **Art. 3**).

La convention stipule que le recrutement et la révocation du personnel enseignant revient à l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant qui les fait « *en fonction des exigences découlant de son caractère spécifique* », mais « *suivant les dispositions réglementaires arrêtées par le Gouvernement* » (cf. **Art. 5**). Il en va de la construction, de l'entretien des bâtiments, de l'extension, de la fermeture d'écoles (cf. **Art. 7 et 8**).

Le paiement du salaire est le point clé de la convention collective de 1974. Dans son Art. 6, alinéa 1, il est écrit : « *L'État contribue au paiement du salaire des maîtres et du personnel d'encadrement de l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant dans les conditions fixées par une réglementation particulière ; à ce titre, il a droit de contrôle sur la gestion des fonds.* » (cf. **Art. 6. Alinéa 1**). L'État paie les salaires des enseignants et du personnel administratif, se donne « *droit de contrôle sur la gestion des fonds* » qu'il alloue à cet ordre d'enseignement, exige un comité de gestion au niveau national et régional ou local dans lequel un de ses agents siège (**Art. 6, alinéa 2**).

De plus, l'acceptation de cette convention collective engage l'Enseignement Confessionnel catholique et protestant « *à accepter gratuitement* » dans ses établissements secondaires les élèves affectés par l'État (cf. **Art. 10, alinéa 1**. *L'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant s'engage : - à recevoir gratuitement les élèves qui y sont affectés par le Ministère de l'Éducation Nationale, et ceci, à raison de 30 élèves par classe autorisée du premier cycle, et 25 par classe*

du second cycle). Il faut signaler que la moyenne d'élèves par classe dans les années 70 était de 40 dans le public et de 35 dans le privé pour le premier cycle et de 35 dans le public et 30 dans le privé pour le second cycle. En demandant 30 élèves par classe au premier cycle et 25 au second cycle l'État laisse à l'Enseignement Confessionnel catholique et protestant une petite marge de recrutement (10 élèves dans le premier cycle et 5 élèves dans le second cycle). Ce qui constitue un handicap majeur pour une entreprise à but non lucratif.

La convention engage par ailleurs l'Enseignement Confessionnel catholique et protestant « à respecter les règles générales de l'Enseignement Public concernant les programmes, méthodes, horaires, congés, contrôle des présences, etc... - à n'employer que des professeurs ayant reçu l'agrément du Ministère de l'Éducation après réception de leur dossier ; - à présenter la gestion de l'établissement au contrôle de l'Administration » (cf. **Art. 10, alinéa 2-4**).

Pour ce qui concerne les subventions au personnel, elles sont calculées d'après un pourcentage du salaire perçu par le personnel de l'enseignement public de même qualification et ancienneté. Les professeurs licenciés ou équivalents, les instituteurs bacheliers ou équivalents et les instituteurs adjoints reçoivent 80% du salaire perçu dans le secteur public. Les moniteurs et moniteurs adjoints en ont 70%. Les subventions au personnel sont majorées de 5% pour les charges sociales et de 4% pour le changement de catégorie dans le primaire¹³⁰.

Quant aux élèves affectés dans les établissements secondaires catholiques ou protestants par le Ministère de l'Éducation Nationale, la convention collective prévoit plusieurs allocations particulières relevant du budget des bourses :

- par boursier complet, une allocation de nourriture de 36.000 francs C.F.A. soit 12.000 francs C.F.A. par trimestre ;
- par demi boursier, 18.000 F. CFA soit 6.000 F. CFA par trimestre ;
- une allocation de fournitures de 4.500 francs C.F.A. par an par boursier ou demi-boursier ;
- une allocation de 'Matériel de Frais d'Internat' de 21.000 francs C.F.A. par an soit 7.000 francs C.F.A. par trimestre et par boursier complet et interne ;
- une allocation de 'Complément par élève affecté' de 21.900 F. CFA soit 7.300 par trimestre ;

¹³⁰. Cf. « Réglementation particulière fixant l'aide financière accordée par l'État à l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant, Chap. 22-81, Art. 1-2. », dans *Annexes*, Op. cit., p. 3.

- un 'Complément de nourriture' par élève affecté boursier interne de 20.670 francs C.F.A. par trimestre.¹³¹

Certes, les responsables des Églises et l'État se sont félicités d'avoir conclu une convention collective dont les résultats seront nettement bénéfiques à la Côte d'Ivoire. Il est avéré que, grâce à la convention de 1974, l'Enseignement Confessionnel, jusqu'à 1988, s'est implanté largement dans le pays, ses effectifs ont augmenté et son personnel enseignant et administratif ont connu une ascension sociale. La convention lui a aussi permis d'améliorer ses structures, ses résultats scolaires aux examens (un taux de réussite de 90% au CEPE et 80% au BEPC). Autour de cette convention, les rencontres entre les Églises et l'État ont été régulières. L'administration a même autorisé le principe que les meilleurs éléments de l'enseignement privé soient admis dans les Centres d'Animation, de Formation et d'Orientation Pédagogique (CAFOP), à l'École Normale Supérieure (ENS) aux frais de la mission ou de l'organisme privé qui les présentera, sans signer d'engagement décennal vis-à-vis de l'administration, afin qu'ils puissent à la fin de leurs études et en possession du diplôme exercer dans l'enseignement privé dont ils sont originaires et qui les a pris en charge.

Cependant la convention collective de 1974 revêt plusieurs aspects conflictuels, des difficultés à la fois internes et externes dont il faut relever quelques-uns. D'abord, il contient beaucoup trop de contraintes qui pourraient constituer un blocage au travail éducatif confessionnel : une dépendance financière énorme¹³². Formellement, le respect des procédures générales ou des dispositions fixées par l'État constitue la contrepartie naturelle de la prise en charge par l'État du traitement des maîtres de l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant. Le payeur a un droit de contrôle sur la valeur et les compétences de celui qu'il rémunère. La présence des agents de l'État dans tous les compartiments (gestion, recrutement, révocation, programmes, création, extension des écoles, etc.) en témoigne. Cela donne à l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant une sorte de label de qualité qui dépasse simplement la simple caution administrative.

¹³¹. Ibid.

¹³². À ce sujet, voir « Document XIII : Dossiers sur la crise et la précarité de l'Enseignement Protestant », dans *Annexes*, pp. 351-441, notamment les dossiers sur les « diverses correspondances relatives à la crise de l'Enseignement Protestant », pp. 352-374 et les dossiers sur les « procès en justice », p. 428-436.

Ensuite, il faut mentionner que, le statut privé et le caractère propre ou spécifique de l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant place son personnel enseignant et administratif, rémunéré à 80% ou 70%, en *position bis*, par rapport aux agents de l'État : « *l'État pense d'abord à ses agents avant ceux du privé* ». Depuis 1988, on constate des délais irréguliers dans le versement des subventions, souvent des fluctuations dans les montants à devoir. Ces faits entraînent des perturbations dans le fonctionnement de l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant et portent atteinte à sa crédibilité : endettement auprès des banques avec des découverts aux intérêts exorbitants ; ruptures ou cessation de paiement de salaires ; conditions pénibles d'existence des enseignants ; remous, mouvements de masse, grèves, conflits sociaux ; qualité des services atteinte ; parents d'élèves désabusés et démobilisés ; régression des effectifs des élèves ; baisse de la scolarité.

De plus, le statut privé et le caractère propre ou spécifique de l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant qui constituent la raison d'être du projet éducatif des Églises, sont présentés dans la convention comme facultatifs. La dimension religieuse, élément du caractère propre et composante des projets d'écoles, entre plus ou moins en ligne de compte selon les vœux ou souhaits des élèves, des parents.

Si le payeur a droit de contrôle sur la valeur et les compétences de celui qu'il rémunère, il peut aussi exiger de lui des actes dans le cadre de sa profession, souvent en contradiction avec ses convictions morales ou religieuses. Dans le cadre de l'Enseignement Confessionnel catholique et protestant, on peut citer, entre autres, les licenciements massifs des enseignants immigrés, entre 1975 et 1980, orchestrés par l'État dans le cadre de « l'ivoirisation » ou nationalisation des cadres, imposition d'un programme particulier dont on estime qu'il est en contradiction aux objectifs, etc. Le Directeur de l'Enseignement Catholique en témoigne :

« En 1977, au moment où l'enseignement télévisuel se répandait un peu partout, l'enseignement catholique et protestant conservait encore l'enseignement traditionnel, mais il s'est fait rappeler à l'ordre, et devait adopter l'enseignement rénové. Ensuite l'ivoirisation du personnel, ordonnée par les responsables gouvernementaux en 1983, a créé de vives tensions. Tandis que l'enseignement public conservait encore ses étrangers, il obligeait l'enseignement confessionnel à chasser les siens, sans toujours fournir l'aide nécessaire aux licenciements. Puis au moment de l'introduction de l'éducation civique et morale, il est demandé aux élèves de tous les établissements d'acclamer le Président de la République : l'Enseignement Confessionnel Catholique et Protestant avait demandé à

remplacer ces acclamations par une prière. En 1980, de nombreuses écoles de village avaient demandé à être des écoles publiques, et les villageois l'avaient fait violemment. Du côté Catholique un prêtre était mort à la suite de tels incidents en 1989. Nos maîtres sont passés massivement au public en 1988 et 1992, où les salaires étaient plus réguliers et plus consistants¹³³. »

Enfin, la mauvaise gestion financière a donné un relief particulier au retard des subventions ; la conjugaison de toutes ces situations décrites fait que l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant conçu pour rendre témoignage par la qualité de ses services et l'éducation morale et spirituelle, est devenu un « contre-témoignage », un lieu de trouble, de tensions et de conflits sociaux à travers lesquels les Églises sont perçues autrement qu'elles ne devraient l'être.

La Convention Collective de 1974 est donc désavouée, dénoncée par le Gouvernement ivoirien, dirigé par Alassane Ouattara, lequel propose à l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant, en avril 1992, une autre convention, cette fois-ci négociée au cas par cas.

III. - Convention entre l'État et l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant du 2 avril 1992

La Convention du 2 avril 1992, signée entre le Gouvernement ivoirien et l'Enseignement Confessionnel, est née dans un contexte de crise (politique, économique, sociale) à la fois interne et externe.

Les prodigieux rythmes de croissance économique que la Côte d'Ivoire a enregistrés pendant les décennies 1950-1980 qui lui ont valu l'expérience d'être qualifiée de « miracle ivoirien » venaient de s'effondrer. La crise économique fait que l'État est de moins en moins fidèle à honorer ses engagements financiers à l'extérieur comme à l'intérieur. Les dix années de politique d'ajustement structurel se sont soldées par un échec : déficit des finances publiques, PIB en régression à partir de 1987, une dette intérieure paralysant l'activité économique, dette extérieure de plus de dix-huit milliards de dollars faisant de la Côte d'Ivoire

¹³³. Entretien du 27 décembre 1997.

le pays le plus endetté par habitant de la planète. Les Bailleurs de fonds (Banque Mondiale, Fonds Monétaire International, etc.) font pression sur le pays exigeant la privatisation de l'Enseignement, la diminution voire la suppression des subventions pour alléger les dépenses publiques de la Côte d'Ivoire.

Les effets de la crise et d'autres problèmes sociaux secouent la Côte d'Ivoire de l'intérieur, autour des années 89. Le pays éprouve toutes les peines à honorer même les salaires de ses employés (fonctionnaires) et les bourses des étudiants. La priorité du Gouvernement ivoirien consistant à assurer les traitements de ses Agents pour préserver la paix sociale, indispensable à tout développement devient une difficulté de plus en plus insurmontable.

Plus ou moins imposé à l'Enseignement Confessionnel, ce nouveau contrat introduit un bouleversement dans la coopération entre ces deux partenaires dans l'éducation. L'État se fait parent d'élève. Il ne subventionne plus les enseignants et le personnel administratif de l'Enseignement confessionnel mais paie une scolarité pour les élèves qu'il affecte dans les établissements confessionnels (cf. **Art. 5. Alinéa 2.** *L'affectation d'élèves par l'État dans ces nouvelles structures entraîne automatiquement une contribution financière correspondante.* **Art. 6.** *Un établissement secondaire catholique ou protestant reconnu est automatiquement associé par contrat et bénéficie de contributions statutaires de l'État en contrepartie des élèves affectés.* **Art. 17. Alinéa 1-2.** *Les élèves affectés par l'État dans l'enseignement confessionnel catholique ou protestant sont soumis aux mêmes règles de scolarité et de discipline que les élèves de l'enseignement public. Les élèves affectés par les Ministères d'Éducation sont à la charge de l'État).*

L'État impose à l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant le nombre de classes, les effectifs par classe dont la moitié lui revient (Art. 16). *Les établissements d'enseignement catholique ou protestant s'engagent à recevoir des élèves affectés par l'État en priorité parmi ceux qui en font la demande et dans la limite maximale de 50% des classes (Art. 20, Alinéa 1-2). Le principe d'une unité (ou école) de six (06) classes reconnues et subventionnées à concurrence de quarante-cinq (45) élèves par classe au maximum est retenu. Ce principe autorise dans une même école une compensation au niveau des effectifs plafonnés à 270 élèves) et le genre d'enseignant (Art. 20, Alinéa 3). Tous les maîtres titulaires doivent être autorisés depuis 3 (trois) années au moins et avoir subi une inspection favorable de l'Inspecteur de l'Enseignement Primaire de la circonscription).* L'appui à certains projets pédagogiques, l'aide en personnel revêtent un caractère exceptionnel (Art. 7, Alinéa 1-3). *Les*

établissements reconnus associés bénéficieront d'aides exceptionnelles d'appui à certains projets pédagogiques accordés aux taux et aux conditions fixés par une réglementation particulière acceptée par les deux parties. De façon également exceptionnelle, l'État peut aider l'enseignement catholique ou protestant en personnel dans les limites autorisées. Le nombre de professeurs fonctionnaires affectés à titre gratuit dans les établissements privés confessionnels est plafonné à soixante-deux (62).

Dans un contexte de crise économique et sociale, l'État montre un autre visage. L'histoire d'un contrat négocié cas par cas a également révélé l'ambivalence de l'État. Il n'est plus populaire ; il ne peut plus dispenser une série de services, prendre en charge un personnel enseignant et administratif qu'il ne recrute pas ; il ne peut plus garantir la sécurité, etc. L'Enseignement Confessionnel regarde l'État avec méfiance, antipathie et se plaint « d'être victime à tous les niveaux, par cette nouvelle disposition ». L'application de la Convention de 1992 l'a conduit à évaluer son système éducatif. Il entend aussi s'engager dans des actions, des initiatives, pour atténuer les effets pervers de ces difficultés conjoncturelles.

L'un des traits marquants de l'Enseignement Catholique dans les années 1930 à 1960, a été la force de son organisation nationale d'une part et fédérale de l'autre. La Direction Générale des Écoles Catholiques existait depuis 1932 en Côte d'Ivoire. La Direction était créée à Dakar en 1943 par les responsables des missions catholiques de l'AOF afin de coordonner toutes leurs actions dans le secteur de l'enseignement¹³⁴. A partir de 1954, toujours sous l'impulsion de l'organisation fédérale naissaient les Syndicats des maîtres de l'enseignement catholique.

Les responsables de l'Enseignement catholique, le Syndicat des Enseignants catholiques de Côte d'Ivoire, l'Association des Parents d'élèves et les Évêques pensent alors à une tribune pour débattre des problèmes de leurs écoles. Du 17 au 20 août 1992, se sont tenus, à Abidjan, les États Généraux de l'Enseignement Catholique de Côte d'Ivoire.

¹³⁴. Le rôle de ce Directeur Fédéral basé à Dakar, était d'être l'interlocuteur de l'Église avec l'Administration pour les questions scolaires. Les sujets de discussion ne manquaient pas : ouverture d'établissements, subventions de l'État, bourses des élèves. Il y avait aussi des questions purement pédagogiques : formation des maîtres, représentation de l'enseignement catholique dans diverses instances et commissions, comme par exemple celle des Examens et Concours. Au niveau de chaque territoire ecclésiastique, les collaborateurs étaient : le Directeur Vicarial (plus tard : Diocésain) des Écoles catholiques. Pour la colonie entière c'était le Directeur Territorial. Il y aura aussi, plus tard (1965), l'Inspecteur de l'Enseignement Libre, après constat des abus de pouvoir des inspecteurs de l'Administration.

Les problèmes abordés aux différentes séances ne seront pas que financiers, mais concernent les objectifs, les structures et l'organisation de l'Enseignement Catholique. Le plaidoyer pour la survie de Père Edouard Lacra, alors Directeur National en témoigne :

« Au moment de la célébration du premier centenaire de l'Église de Côte d'Ivoire, voici quels ont été, rapidement présentés, les grands traits de l'enseignement catholique de Côte d'Ivoire. Cette institution survivra-t-elle aux graves crises qui la secouent d'une manière particulière depuis quelques années ? Elle a déjà été supprimée une première fois : le sera-t-elle, à nouveau ? L'Église peut tirer gloire de l'école parce que celle-ci a été acceptée par les populations, chrétiennes ou non, même si elle a été quelque fois mise en questions. Durant les vingt-cinq premières années de son existence, l'école a été le baromètre de l'activité missionnaire, donc de la marche de l'Église. Supprimée, puis à nouveau, autorisée par les pouvoirs publics, c'est autour d'elle que s'établit la collaboration Église-État, une collaboration qui a fait apparaître la puissance de l'État qui possède les moyens matériels et législatifs par lesquels il fait tourner les choses à son profit selon les circonstances. Ce constat vaut autant pour la période coloniale que pour celle qui a suivi l'indépendance. Cependant, l'Administration n'a jamais nié les services rendus par l'Église à travers l'école.

C'est pourquoi, aujourd'hui encore, les parents d'élèves veulent que cet enseignement vive, eux qui continuent à lui faire confiance. Ils apprécient les pratiques tarifaires généralement basses, en solidarité avec le monde des moins favorisés, des paysans. Tous apprécieraient que cette école ne soit pas phagocytée par les riches, parce qu'ils peuvent payer plus facilement le peu qu'on demande et ainsi supprimer aux défavorisés ce qui leur était réservé.

Les enseignants veulent que cet enseignement vive, eux qui continuent avec courage à y travailler. L'État le veut aussi, qui apprécie la qualité de sa contribution à la formation de l'homme ivoirien. Il en apprécie aussi l'aspect social¹³⁵. »

Comme on le constate, l'Église Catholique tient à ses écoles. Elle manifeste son désir de les maintenir, les développer et même initier un enseignement supérieur pour plusieurs raisons : les écoles ont été et sont encore une pépinière de personnalités chrétiennes et évitent le monolithisme en matière d'éducation.

« L'Église doit maintenir ses écoles parce que cet enseignement fait partie de l'héritage laissé par les premiers évangélistes : héritage à ne pas

¹³⁵. L'Abbé Edouard Lacra, Directeur National de l'Enseignement Confessionnel Catholique de Côte d'Ivoire. Intervention lors de la cérémonie d'ouverture des États Généraux de l'Enseignement Catholique de Côte d'Ivoire. « Résolutions des États Généraux de l'Enseignement Catholique tenus à Abidjan, du 17 au 20 août 1992 ». *Documentation Catholique*, n° 27, Septembre-Octobre, 1992, p. 11.

perdre. Cet enseignement d'autre part, permet un choix, donc évité le monolithisme en matière d'éducation. L'Église doit aller plus loin : le défi du second centenaire, en matière d'éducation, ce sera d'initier un enseignement supérieur¹³⁶. »

Les Protestants partent toujours en bataille, entendue ici bataille scolaire, disséminés plus inorganisés que les Catholiques. Les tentatives jadis faisant leur force ont éclaté : les efforts d'unité initiée par la Fédération protestante de l'AOF, ensuite amorcée par celle de Côte d'Ivoire et concrétisée par la mise en place de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant sont dissipés. À propos de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant il faut signaler que toutes les Églises Évangéliques n'en sont pas membres. En sont membres : l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEESO-Côte d'Ivoire), l'Alliance Chrétienne Missionnaire de Côte d'Ivoire (CMA-CI) et l'Alliance des Églises Évangéliques Côte d'Ivoire (AEE-CI). L'Assemblée de Dieu de Côte d'Ivoire (AD-CI) et l'Église Protestante Adventiste de Côte d'Ivoire (EPA-CI) n'en font pas partie.

Pourtant, l'acuité des problèmes posés par la Convention de 1992 interpelle les Églises protestantes. Elles devraient adopter des stratégies communes pour atténuer les effets pervers de ces difficultés conjoncturelles.

« Nos initiatives partiront certainement d'abord, de l'interpellation de nos Églises et de leur responsables pour espérer un front commun élargi aux autres Confessions Protestantes ou non dans nos dialogues avec les pouvoirs publics, une interpellation aussi à une réflexion sur nos œuvres et leur avenir à la lumière des événements qui affectent fondamentalement la vie d'une partie des Ivoiriens¹³⁷. »

Ces initiatives prennent sûrement en compte une remise en cause des gestions internes qui ont aujourd'hui plus que jamais besoin de plus d'ordre, de transparence, de rigueur et de fidélité. Elles n'excluent certainement pas des révisions des cartes scolaires par l'abandon pur et simple d'écoles dans les localités où des Confessions Sœurs (voire l'État) sont suffisamment présentes.

Pour terminer, il convient de faire un bref tour d'horizon de ce qui vient d'être exposé. Il a été dit que la croissance de l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant

¹³⁶. *Documentation Catholique*. Op. cit., p. 12.

¹³⁷. *Entretiens*. Abidjan, le 28 juin 1997.

s'est poursuivie ou se poursuit sans relâche. Cet ordre d'enseignement s'est bien développé comme d'autres enseignements confessionnels (Catholique et Musulman) grâce à l'aide de l'État. Mais en dépit de ces résultats encourageants à bien des égards, des faiblesses réelles dans le domaine de finances ont déterminé l'État ivoirien et les Directions Centrales de l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant à repenser leur relation dans le domaine de l'Éducation. Ce développement d'enseignements « parallèles » suscite des questions dont certaines ne seraient pas innocentes.

Certains se demandent : « Si l'administration devait payer autant pour les services de l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant que pour les services de l'enseignement public pourquoi ne prendrait-elle pas en charge tout l'enseignement ? ¹³⁸ ». En somme, aux yeux de l'administration, entre elle et les Églises, il y a un échange de services. Elle sait aussi que les Missions et les Églises tiennent à leurs œuvres scolaires pour des raisons qui ne se limitent pas qu'à la scolarisation rapide de la Côte d'Ivoire :

« Le Gouvernement ivoirien sait que les missions et les églises qui disposent des écoles, tout en rendant un service d'utilité publique de qualité auquel tout le monde rend hommage, poursuivent en même temps une œuvre à laquelle elles tiennent pour des raisons qui touchent à la vie de leurs églises. L'État est prêt à **subventionner le service public** mais il souhaite que ces institutions religieuses prennent en charge **ce qui relève de leur part et correspondant à leurs intérêts propres**.¹³⁹ »

Il y a dans les termes de ce politique un lapsus révélateur : d'abord il distingue ce qui relève de l'État (service public) de ce qui relève de l'Église (intérêts propres aux Églises). Chacun doit s'investir à préserver ses acquis. Il y a donc une nécessité et un besoin d'une réorientation de la politique éducative protestante afin de mieux adapter cet ordre d'enseignement aux besoins actuels de la société ivoirienne. Tout en gardant son caractère de témoignage et de service, l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant devrait désormais fonctionner avec des obligations de résultats (pédagogique, financier, social, moral et spirituel) avec ou sans l'aide de l'État.

¹³⁸. Entretiens du 13 février 1998.

¹³⁹. Entretiens du 13 février 1998. C'est nous qui soulignons.

DEUXIÈME PARTIE

**SYSTEME EDUCATIF DES MISSIONS ET EGLISES
PROTESTANTES EN COTE D'IVOIRE**

CHAPITRE QUATRIÈME

MISSIONS ET EGLISES PROTESTANTES EN COTE D'IVOIRE

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser au système d'interactions observables entre Mission-Église-École. L'hypothèse générale qui le sous-tend est celle d'un système d'influences mutuelles entre ces institutions. Toutes les dynamiques envisagées seront analysées en tenant compte à la fois du poids des traditions et des structures existantes mais aussi des effets de composition qu'engendrent les stratégies individuelles des acteurs en matière de développement des Églises et des écoles.

Nous allons aussi explorer l'hypothèse de la constitution d'un acteur collectif autour de conventions qui ne se fondent pas seulement sur des ententes, mais aussi sur des divergences, voire des écarts. Les villages acceptent que les Missions s'y établissent et y construisent des écoles pour leur développement.

Plusieurs modèles missionnaires différents se sont succédé en se chevauchant partiellement comme en se confondant les uns aux autres tout au long de l'histoire de leur implantation en Côte d'Ivoire comme dans la plupart des pays africains. Comme notre étude concerne les Écoles d'une partie plus ou moins importante de ces modèles missionnaires, notamment les missions protestantes dont la mise en place s'est effectuée entre 1925 et 1935 en Côte d'Ivoire, nous avons trouvé opportun, de saisir l'histoire des écoles à travers l'histoire de ces missions et des diverses Églises et Œuvres issues de leur travail missionnaires.

Notre objectif est triple. Dans un premier temps, nous allons observer, à partir du modèle d'implantation des Églises protestante méthodistes (EPMCI), des Églises de l'Alliance Missionnaire Chrétienne de Côte d'Ivoire (CMACI) et de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEESOCI), la manière dont il s'est constitué une relation historique entre l'émergence et le développement des Missions et Églises protestantes et la constitution progressive d'un réseau d'établissements scolaires en Côte d'Ivoire.

Dans un deuxième temps, après avoir noté les différences tenant à la fois aux particularismes des cultures locales et à la diversité des traditions ecclésiales et missionnaires, nous allons montrer comment la constitution de Fédérations protestantes a contribué au renforcement des protestantismes ivoiriens, et par voie de conséquence, à la mise en place d'une structure de gestion centralisée des ministères scolaires protestants.

Dans un troisième temps, à partir de ces mêmes observations ou de compte rendu des faits 'attestés sur le terrain', il nous faut résoudre à la fois l'énigme de la conversion des néophytes et de la formation d'une élite en vue d'éviter toute interprétation réductrice et tout lien trop marqué avec des principes théologiques ou philosophiques '*a priori*'.

I. - Implantations des missions protestantes et formation d'Églises (1945-1960)

L'entrée en scène du christianisme protestant s'est faite, dans la colonie française désignée sous le nom de la Côte d'Ivoire, il y a, environ, soixante-quinze années. Jusqu'aux années quarante-cinq, les régions touchées étaient limitées (voir la **carte 5** : Implantation des diverses missions en Côte d'Ivoire avant 1960 : délimitation régionale, **infra**, p. 105). C'est seulement à partir des années cinquante, qu'un progrès sérieux a été réalisé, grâce à l'arrivée massive d'une deuxième génération de missionnaires.

A. – Implantation progressive des missions protestantes en Côte d'Ivoire (1925-1990)

Entre 1925 et 1945, il existait en Côte d'Ivoire quatre Missions Protestantes.

Tableau 1 : Missions protestantes en Côte d'Ivoire avant 1945.

Missions	Début de l'œuvre missionnaire en CI
WMMS & SMEP	1924
MT ou MBCI	1927
CMA	1930
WEC et MEAOCI	1934

Sigles : WMMS = Wesleyan Methodist Missionary Society ; SMEP = Société des Missions Évangélique de Paris ; MT = Mission du Tabernacle de Paris ; MBCI = Mission Biblique en Côte d'Ivoire ; CMA = Christian and Missionary Alliance ; MEAOCI = Mission Évangélique de l'Afrique Occidentale en Côte d'Ivoire ; WEC = Worldwide Evangelisation Crusade.

Carte 5 : implantation des missions protestantes

Trois de ces missions sont anglophones (deux Britanniques et une Américaine) et une francophone (Française). Leur implantation s'est effectuée respectivement, dans la zone côtière à partir de 1924 et à l'intérieur du pays entre 1927 et 1935. Hormis la mission WEC qui est supranationale et inter-ecclésiastique, chaque mission relève d'une Église, sur le plan confessionnel et national.

Le deuxième mouvement missionnaire s'est fait après la deuxième guerre mondiale. Il n'a connu de progrès qu'après l'indépendance en 1960.

Tableau 2 : Missions protestantes en Côte d'Ivoire entre 1947 et 1960

Missions	Début de l'œuvre missionnaire en CI
CBFMS	1947
FWBMS	1948
Assemblées de Dieu de France	1958

Sigles : CBFMS = Conservative Baptist Foreign Mission Society ; FWBMS = Free Will Baptist Mission Society ;

Les missions américaines, CBFMS et FWBMS, se sont implantés dans la région du nord, non encore occupée. L'Assemblée de Dieu, un effort missionnaire des certains chrétiens laïcs de l'Assemblée de Dieu de France, ayant refusé le principe de répartition régionale en application jusqu'à leur arrivée, s'est installée dans les grandes villes, notamment dans le sud et le sud-ouest du pays.

Chaque mission a fondé son Église, ayant chacune ses particularités. Les chrétiens (autochtones et allochtones) ont embrassé le message chrétien tel qu'il s'est offert à eux ; un message chrétien mêlé, à la fois, à la pensée et à l'idéologie occidentale et aux principes et à la tradition ecclésiale de chaque missionnaire.

Tableau 2 : Églises protestantes en Côte d'Ivoire entre 1947 et 1960.

Églises	ARE	AAE
EPMCI	1930	1964
UEESOCI	1962	1974
CMA	1934	1958
AEECI	1984	-

Sigles : EPMCI = Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire ; CMACI = Alliance Chrétienne Missionnaire ; UEESOCI = Union des Églises Évangélique du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire ; AEECI = Alliance des Églises Évangélique de Côte d'Ivoire ; ARE = Année de Reconnaissance par l'État ; AAE = Année de l'Autonomie des Églises.

Comme il s'agit dans cette étude d'apprécier l'apport du protestantisme ivoirien à l'évolution de la Côte d'Ivoire en matière d'instruction, nous avons été obligé, de nous limiter aux missions protestantes dont la mise en place s'est effectuée entre 1925 et 1935 en Côte d'Ivoire. D'autre part, il faut reconnaître que toutes les missions protestantes en Côte d'Ivoire n'ont pas mené des actions éducatives notamment en matière de scolarisation.

Pour les missions protestantes comme WMMS - SMEP et la MBCI, l'école a été la première de leurs préoccupations : écoles en langues vernaculaires d'abord, puis à mesure que l'administration française s'installait et développait son influence, écoles de français ; enfin à l'enseignement primaire est venu s'ajouter l'enseignement secondaire. Les missions MEAOI et CMACI se sont toujours opposées aux projets scolaires comme n'étant pas « la priorité de leur mission ». Les Églises CMA et AEECI issues de ces missions se sont engagées dans « les autres scolaires, imposant à ces missions les écoles, comme des reproches d'indifférences à l'égard de l'évolution du pays ». Les projets scolaires des Assemblées de Dieu sont récents.

Ce qui vient d'être dit nécessite quelques remarques. La première porte sur le terme de protestantisme. Ce terme est mal choisi, car il recouvre toutes les branches de l'Église Occidentale non romaine, c'est-à-dire les Églises anglicane, baptiste, presbytérienne, méthodiste, luthérienne et réformée. L'effort protestant, en Côte d'Ivoire étant venu diviser, il s'est renforcé par le provincialisme ethnique ; ainsi les autochtones ont embrassé le message chrétien tel qu'il s'offrait à eux. On peut donc parler des protestantismes exportés aux protestantismes ivoiriens.

La deuxième remarque porte sur la décision prise par l'Assemblée de Dieu de s'installer où elle juge développer un œuvre missionnaire. Cette décision a libéré les autres

Églises protestantes du provincialisme ethnique et dénominationnel qu'elles ont hérité, apportant, du coup, un changement dans la cartographie du protestantisme ivoirien.

B. - Modèle Méthodiste en Côte d'Ivoire

Les 24 et 25 octobre 1964, l'Église Méthodiste en Côte d'Ivoire célébrait ses cinquante ans d'existence et installait le Pasteur Samson Nangui comme premier Président ivoirien de cette Église. Le choix de cette date fait remonter la genèse de cette Église en 1914, l'année où l'activité prophétique de William Wadé Harris a eu un grand succès dans la zone côtière de la Côte d'Ivoire. Mais il indique implicitement que, pour les responsables de l'Église Méthodiste d'alors, l'origine de leur communauté revient essentiellement à William Wadé Harris.

Historiens et Missiologues des Églises en Côte d'Ivoire sont unanimes à reconnaître l'œuvre du prophète William Wadé Harris dans la fondation de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire. Néanmoins, toute perspective de 'périodisation' de l'histoire de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire devrait tenir compte des grandes étapes de l'œuvre immense accomplie par l'Église Méthodiste de Grande-Bretagne et des chrétiens africains des Églises Méthodistes de la Gold Coast (Ghana) et de la Sierra-Léone d'une part et par les premiers missionnaires de la Wesleyan Methodist Missionary Society (W.M.M.S.) et les Africains des pays francophones tels que le Togo, le Dahomey (actuel Bénin) et le Cameroun d'autre part. L'initiative de l'évangélisation 'méthodiste', la mise en place de l'Église méthodiste de Côte d'Ivoire et l'encadrement des membres des premières communautés méthodistes émane de toutes ces personnes et ces institutions¹⁴⁰.

Il ne s'agit pas ici de retracer l'historique ou de faire l'histoire de l'EPMCI. Nous voulons juste mentionner, à grands traits, d'une part ses difficultés dans le développement et l'expansion de son projet éducatif et culturel depuis 1925 et, d'autre part, les influences à la fois formelles et informelles que comporte sa socialisation en Côte d'Ivoire depuis qu'elle est devenue autonome au début des années soixante.

¹⁴⁰ Pour ce qui concerne la divergence des points de vue sur la date de la naissance de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire, cf. Bertin-Charles Aka Légbedji. École Protestante et Société dans la Côte d'Ivoire coloniale : Cas de la Région Ecclésiastique de Dabou 1924-1944. Th. 3^e c. Paris : EHESS, 1986. Le Pasteur

1. - Les causes de l'échec du développement des projets éducatifs.

Les difficultés qui ont profondément marqué la genèse de l'Église Méthodiste en Côte d'Ivoire sont d'ordre interne et externe. Elles sont de natures sociolinguistique et politico-religieuse¹⁴¹.

Difficultés de nature sociolinguistique

Entre 1893 et 1914 existaient déjà en Côte d'Ivoire cinq communautés méthodistes de base, indépendantes les unes les autres, essentiellement composées de Fanti originaires de la Gold Coast (Ghana) et Nzima originaires de la Sierra-Léone. Ce sont : la Communauté de Grand-Bassam (1895), mixte mais composée en majorité de Fanti ; la Communauté d'Assinie (1893), mixte, composée essentiellement d'une population anglophone de la Sierra-Léone et de la Gold-Coast ; la Communauté de Yokoboué (1905), composée uniquement de Fanti ; la Communauté de Grand-Lahou (1908), mixte, mais composée en majorité de Sierra-Léonais et la Communauté d'Aboisso (1907), mixte, démographiquement importante et financièrement forte.

Ces premiers groupements méthodistes wesleyens étaient l'œuvre exclusive d'étrangers, en l'occurrence des Noirs immigrés originaires des colonies anglaises de la Côte d'or (Ghana) et de la Sierra-Léone. Bien que ces immigrés avaient en commun, comme excellent moyen de communication la langue de leurs communs colonisateurs, la langue anglaise, le problème ne se posait pas moins à eux de savoir quelle langue utiliser durant leur culte. On notait d'ailleurs que ce moyen commun de communication n'avait pas été mis à profit soit par illettrisme soit par ethnocentrisme¹⁴².

Un autre élément non moins important des difficultés d'ordre social qui avait marqué profondément la genèse de cette Église de Mission, était le refus systématique

Légbédji abonde dans le même sens : « Il n'est pas question de gommer certaines périodes comme appartenant plutôt à la 'préhistoire' qu'à l'histoire de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire. » Op. cit., p. 241.

¹⁴¹. On pourrait éventuellement évoquer certaines difficultés de nature morale, de nature financière, de nature doctrinale, etc.

¹⁴². Les Fanti du Ghana en effet, largement majoritaires, exigeaient l'usage de leur langue maternelle durant les services religieux. Les Sierra-Léonais au contraire demandaient l'usage de la langue anglaise pour le

qu'opposaient les immigrés à tout effort d'ouverture missionnaire vers les autochtones. Les raisons de ce refus n'étaient pas explicites : soit pour des raisons linguistiques, les Ivoiriens ne comprenant pas l'Anglais ; ou plutôt pour des raisons sociologiques, les immigrés étant généralement des personnes 'évoluées', instruits dans les écoles des Missions ou dans les écoles publiques de leur pays natal et occupant en Côte d'Ivoire une situation relativement importante dans la vie économique du pays, alors que les autochtones étaient plus généralement des analphabètes.

Entre ces deux hypothèses, la dernière semble plausible. A l'époque, en effet, ces immigrés anglophones comptaient parmi eux une large proportion de l'élite noire de la colonie, et ce, non seulement parmi les commerçants et les ouvriers de métiers, mais même parmi les fonctionnaires subalternes sur lesquels s'appuyait la colonisation française. Or, si l'administration de la colonie consent à employer des étrangers et de surcroît des anglophones, c'est que précisément il y a un manque notoire d'éléments lettrés au sein de la population indigène. Ce qui ne surprend guère dans la mesure où ce n'était qu'en 1897 que l'enseignement avait été ouvert en Côte d'Ivoire.

« [...] En date du 30 décembre 1897, l'enseignement avait été officiellement organisé dans la colonie et, à la fin de l'année 1898, on comptait en Côte d'Ivoire sept écoles en forme, dirigées par les Pères des Missions Africaines (Grand-Bassam, Assinie, Jackville, Dabou, Mooscou, Bonoua, Memni), plus une école de filles à Grand-Bassam, dirigée par une religieuse de l'ordre des Missions Africaines, et cinq petites écoles dans l'intérieur, confiées à des moniteurs. Enfin, un cours d'apprentissage était annexé à l'atelier des Travaux Publics, à Grand-Bassam¹⁴³ ».

Face à l'ethnocentrisme obsessionnel des Fanti et des Nzima d'une part, le mépris des pauvres et des illettrés par les immigrés dans leur ensemble d'autre part, leur complexe de supériorité, affiché à l'endroit des autochtones, enfin, ces premières communautés méthodistes de la Côte d'Ivoire ne pouvaient que s'atrophier. Préoccupées par leurs problèmes internes, elles ne pouvaient entreprendre aucune œuvre de développement.

plus grand bénéfice de tous. Mais la plupart des Fanti ne voulaient pas entendre raison et tenaient absolument à imposer leur langue.

¹⁴³. Edmond De Billy. *En Côte d'Ivoire. Mission protestante d'A.O.F.* Paris : SME, s.d.

La croissance de ces premières communautés méthodistes de Côte d'Ivoire n'avait numériquement progressé que de 7% en 1912. Ce qui était insuffisant par rapport à la moyenne du taux de croissance global du District de l'A.O.F.¹⁴⁴. Cet état de stagnation avait attiré l'attention du Synode annuel de 1913 lequel avait demandé qu'une attention particulière et une direction soutenue soient accordées aux communautés de la Diaspora 'ivoirienne'. L'année suivante, 1914, la mission de Côte d'Ivoire était érigée en Circuit avec résidence à Grand-Bassam. Le missionnaire Révérend Martin y était affecté comme Surintendant¹⁴⁵.

L'érection de la Côte d'Ivoire en circuit marquait le début d'une unité organique. Elle venait ainsi rassembler ces communautés éparses lesquelles, tout en se référant à une même autorité administrative et spirituellement 'étrangère', ne constituaient pas un ensemble, une 'Église'.

Difficultés politico-religieuses.

Entre 1915 et 1923, deux événements importants qui auraient pu être préjudiciables aux communautés protestantes en Côte d'Ivoire donnèrent naissance à un nouveau projet missionnaire méthodiste pour la Côte d'Ivoire lequel aboutira à la mise place de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire : l'accroissement de la population protestante grâce à l'œuvre de William Wadé Harris en avril 1915 et la fermeture de la communauté de Grand-Bassam en 1923 suite au décret de 1922 qui interdisait dans les cultes l'emploi des langues autres que le français, le latin et les langues locales.

Le rapatriement de William Wadé Harris en avril 1915 dans son pays, le Liberia, par l'administration française montre bien l'inquiétude de cette administration face au succès des activités prophétiques d'Harris et des troubles que celles-ci allaient entraîner en période

¹⁴⁴. On note en A.O.F. une croissance générale de 70%. Cf. Charles-Bertin Aka Légbedji. École Protestante et Société dans la Côte d'Ivoire coloniale : Cas de la Région Ecclésiastique de Dabou 1924-1944. Op. Cit. p. 232.

¹⁴⁵. Le Circuit fonctionne de la manière suivante : d'abord à la base, il y a les communautés ou églises locales. Un ensemble d'églises locales confiées à un Catéchiste s'appelle une section. Plusieurs sections composent un secteur, qui est placé sous la responsabilité d'un pasteur. Plusieurs secteurs forment un circuit à la tête duquel se trouve un Superintendant ou Surintendant. Plusieurs circuits forment un District, placé sous la responsabilité d'un Président (Chairman). L'instance de décision d'un District est le Synode qui a lieu une fois par an et rassemble des délégations en provenance des différents circuits.

de guerre (1914-1915)¹⁴⁶. Cette mesure était préventive car le succès ne laissait personne indifférent, vu que des foules immenses répondaient aux appels à la conversion. Le nombre de disciples avancés étaient de plus de 120.000 en moins de deux années d'évangélisation sur la côte.

La réception massive de la population côtière aux appels à la conversion de William Wadé Harris émanait du contenu de ses messages. Ils comportaient essentiellement deux niveaux : un niveau idéologique et un niveau institutionnel. Harris s'appuie sur l'idée de Dieu et du rapport de l'homme à ce Dieu. Le Dieu de Harris est essentiellement moral exigeant de ses adorateurs fidélité, vérité, justice, etc., et condamnant vol, mensonge, tricherie, injustice méchanceté, etc.¹⁴⁷ Les prescriptions et le code de conduite, à observer pour être accueilli par Dieu, répondaient aux besoins d'une population ivoirienne qui sortait de la pacification opérée par Angoulvant entre 1913 et 1914. Au cours de cette période, la population qui avait complètement perdu confiance, retrouve en face d'elle, un des siens plein de puissance, résistant aux colons et leur promettant l'avenir.

Ce succès avait créé aux communautés protestantes en côte d'Ivoire un certain nombre de difficultés. Les unes proviennent de la mission Catholique adverse et les autres relèvent de l'État colonial.

Pour l'Église catholique, les fruits de l'évangélisation d'Harris profitait aux communautés protestantes. Il fallait donc freiner l'évolution du protestantisme en le traitant de 'religion étrangère et subversive'. Le caractère de l'accusation était politique. La lettre du Vicaire Apostolique de la Côte d'Ivoire, adressée au Lieutenant-Gouverneur de la Colonie,

¹⁴⁶. La biographie de William Wadé Harris est riche et instructive. Il appartient au groupe linguistique et ethnique Krou qui recouvre la partie méridionale de l'Ouest ivoirien et une partie du Sud du Libéria. En tant que « krouboy », il a exercé de nombreux métiers comme celui de maçon, d'instituteur et d'interprète officiel. Selon Jean-Pierre Dozon, ces « expériences, assorties à une formation chrétienne chez les méthodistes épiscopaliens, l'amènèrent à occuper une position de leader parmi les Grebo hostiles aux « Américano-Libériens » et à réclamer que les Britanniques, qui avaient quelques visées sur le Libéria, y établissent leur protectorat. ». Cf. Jean-Pierre Dozon. *La cause des prophètes. Politique et religion en Afrique contemporaine*. Paris, Seuil, 1995, note 45, p.252. À ce sujet, voir René Bureau, « Le prophète Harris et le harrisme », *Annales de l'Université d'Abidjan*, 1971, série R, III, p. 31-196. Christophe Wondji. *Le prophète Harris*. ABC, 1978. P.W. Ahui. *Le prophète W. W. Harris, son message d'humilité et de progrès*. Abidjan, NEA, 1988.

¹⁴⁷. André Roux. *L'Évangile dans la forêt*. Paris, Cerf, 1971. p. 23-28.

L.G. Angoulvant, au sujet d'une demande d'ouverture d'une église à Krinjabo confirme cette hypothèse. Dans cette lettre, datée du 15 mai 1915, le Vicaire Apostolique écrit :

Je ne voudrais pour rien au monde, Monsieur le Gouverneur, que vous puissiez me suspecter, en l'occurrence, d'intolérance religieuse. Ne fût-il question que de la religion protestante, je vous prie de croire que nous sommes encore assez libéraux pour lui reconnaître droit de cité et de propagande. Mais vous savez parfaitement que la question religieuse se double ici d'une question politique. Lorsque Harris, le fameux Prophète, a sévi sur la Côte d'Ivoire, nous avons été les premiers, sinon les premiers, à voir le péril et à le signaler. Nous avons vu juste, puisque l'administration s'est émue et que bien des foyers de discorde ont été supprimés. Je n'irai pas jusqu'à dire qu'ils l'ont été tous ; et je pourrais vous en citer, même dans ce cercle de Bassam, auquel vous faites allusion dans votre Note. Mais passons...

Dans les régions de la Basse-Côte, (le Sanwi surtout), catholique est synonyme de français ; protestant est l'équivalent d'anglais, que nous le voulions ou non. Or, à la suite de ce vaste même mouvement déchaîné par Harris, depuis la disparition de ses fétiches, l'indigène s'est mis à la recherche d'une religion qui puisse remplacer le culte disparu ; et rien ne pourra l'arrêter dans cette voie, car il lui faut une croyance, quelque vague et grossière qu'elle puisse être. S'il ne se tourne pas vers la religion des français, ce sera vers le protestantisme anglais tel que les prédicants noirs le comprennent, c.à.d. une secte essentiellement ennemie de la France et des Français. Cette idée qu'ils s'en forment est évidemment absurde, surtout à notre époque, mais l'existence de cette étrange mentalité a été surabondamment prouvée par les faits.

D'où il s'en suit, à mon humble avis, que nous entraver dans notre action, c'est faire en quelque sorte le jeu de la propagande anti-français. Ces populations côtières nous voyant désavoués, en somme, par le gouvernement dont elles nous croyaient jusqu'ici les plus fidèles soutiens, se tourneront vers les autres, et ce ne sera certes pas pour le plus grand bénéfice de l'ordre et de l'influence française. Et ce ne sera pas dans les grands centres seulement que s'exercera cette action dissolvante, mais plutôt dans les villages protégés par leur éloignement. Point ne leur sera besoin d'une église autorisée : une paillote, ou même un simple hangar suffira¹⁴⁸ ».

La lettre du 4 juin 1915 du R.P. Gorju exprimait la réaction du gouvernement colonial face à ce qu'il appelait un 'véritable complot' 'créé par les Protestants' et 'dirigé' contre les Catholiques et le profit que ceux-ci tiraient de la dépossession des chapelles protestantes.

« Le gouvernement s'émut enfin de ce véritable complot. Des ordres sévères furent donnés [...] et, par un ironique retour des choses, un acte officiel mit nos missionnaires en possession de la plupart des chapelles construites dans les villages par les soins des prédicants... Nous avons

¹⁴⁸. Vicariat Apostolique de la Côte d'Ivoire, Grand-Bassam, le 15 Mai 1915. A.N.C.I., Série A.S.M.A. Voir copie de la lettre en annexes.

profité dans une large mesure de ce mouvement créé par le protestantisme et dirigé contre nous¹⁴⁹ ».

Outre les difficultés venant des Catholiques, l'expansion des premières communautés méthodistes était ensuite entravée, par les mesures restrictives de l'État colonial. Ces mesures asphyxiaient les communautés rurales et urbaines¹⁵⁰.

Déjà en février 1915, le Lieutenant-Gouverneur Louis-Gabriel Angoulvant, obligeait le directeur de la mission méthodiste, d'une part à ne limiter ses activités qu'à la seule ville de Gand-Bassam et, d'autre part à n'affecter aucun catéchiste dans un village sans l'approbation du gouvernement. Ces mesures étaient une des causes du déclin du Méthodisme, déclin justifié par les Commandants des Cercles de Grand-Bassam et des Lagues comme relevant uniquement de l'interdiction faite aux catéchistes d'enseigner en anglais¹⁵¹.

L'attitude de l'Administrateur Carrier témoigne qu'il s'agissait de décisions discriminatoires au profit des Congrégations des Missions africaines de Lyon et de Notre-Dame des Apôtres. Pour lui, les protestants africains utilisaient la religion pour faire renaître et stimuler des attitudes anti-françaises. Il avait proposé à Angoulvant de ne tolérer que les temples Méthodistes situés « dans les villes principales ». Conforté dans ses propres convictions qu'on se servait du protestantisme pour mener des activités subversives, Angoulvant s'était appuyé sur la proposition de Carrier et avait confié aux administrateurs la mission de communiquer cette nouvelle décision au Rév. H.G. Martin. La vigoureuse protestation du Rev. Martin, auprès du Lieutenant-Gouverneur, face à ces mesures discriminatoires qui avantageaient l'Église catholique n'avaient pas atténué la situation¹⁵².

De telles restrictions ne pouvaient que freiner le progrès du protestantisme en Côte d'Ivoire. Elles persistaient cependant jusqu'à 1920, l'année de la mise en exécution en

¹⁴⁹. R.P. J. Gorju. *La Côte d'Ivoire Chrétienne*. Lyon, 1915.

¹⁵⁰. La plupart des personnes qui ont résisté à ces mesures ont plus tard intégré les Églises protestantes. Une minorité s'est constituée en Église Harriste indépendante.

¹⁵¹. Charles-Bertin Aka Légbedji. Op. Cit., p. 238.

¹⁵². R.P. J. Gorju. *La Côte d'Ivoire Chrétienne*. Op. cit., P. 47.

A.O.F. du Traité de Saint-Germain dont la signature en 1919 autorisait les missions religieuses étrangères à s'installer dans les colonies pour les œuvres humanitaires et scolaires¹⁵³.

L'insistance sur le facteur linguistique comme condition d'ouverture ou de création d'école ne pourrait en aucune façon encourager les Missions Protestantes en Côte d'Ivoire essentiellement anglo-saxonnes à mettre en place un système éducatif scolaire. En ce qui concerne l'enseignement par exemple, les facteurs linguistiques ont posé d'énormes difficultés : outre la formulation de la demande d'ouverture et l'obtention d'une autorisation d'enseigner de l'autorité administrative dont on connaît les réticences vis-à-vis de tout ce qui est anglo-saxon, il leur fallait d'une part « *se conformer strictement au plan d'études, aux programmes officiels et aux méthodes en usage dans les écoles publiques* », et d'autre part « *enseigner dans la langue de la Puissance coloniale à l'exclusion de toute langue étrangère ou de tout idiome indigène* ». La Mission Catholique dont les premières écoles existaient depuis 1898 ne pouvait que profiter d'une telle mesure.

La mise en vigueur en 1923 en A.O.F. du décret de 1922 registrant l'exercice des cultes revêt aussi le même caractère que celui de 1920 sur l'enseignement dans les colonies. L'application de ce décret en Côte d'Ivoire posait une autre difficulté d'ordre linguistique aux communautés protestantes. Le Pasteur Edmond de Billy rapporte que ce décret discriminatoire était néanmoins 'un coup de grâce' au protestantisme ivoirien déjà asphyxié :

« Un incident qui semblait devoir porter le coup de grâce au protestantisme en Côte d'Ivoire fut au contraire le point de départ de sa marche en avant. En 1923, un nouveau décret régissant l'exercice des cultes fut mis en vigueur, autorisant seulement l'emploi du français, des langues parlées par les tribus des territoires français ou du Latin pour les cérémonies religieuses. L'église de Grand-Bassam fut fermée par ordre du Gouvernement, pour n'avoir pas tenu compte du décret¹⁵⁴ ».

Les législateurs savaient bien que les protestants ne faisaient pas usage du latin dans leurs cultes. La mise en vigueur de ce nouveau décret régissant l'exercice des cultes et n'autorisant seulement que l'emploi du latin, le français et des langues parlées par les tribus des territoires français témoignait implicitement de la portée anti-protestante dudit décret et

¹⁵³. En ce qui concerne le Traité de Saint-Germain, notamment l'impact des clauses relatives à l'enseignement en A.O.F., Cf. Charles-Bertin Aka Légbédji, *Ibid.*

surtout la volonté de l'État colonial de fermer les temples méthodistes protestants, qui n'employaient que l'anglais.

Cependant, malgré plusieurs éléments défavorables notamment sur le plan socio-linguistique et sur le plan politico-religieux qui ont entravé leur développement ces communautés « proto-chrétiennes » suscitées par la prédication du Prophète Harris, celles-ci ont appris à être autonomes, et à vivre le christianisme sous une forme différente de celle qu'il a revêtu chez les Blancs. La présence de certains encadreurs africains et du missionnaire Martin a fait naître chez eux, probablement des espoirs allant dans ce sens. Œuvrant aussi dans un environnement politique difficile, affrontant de plus en plus d'hostilités de la part de l'Église catholique et de l'État colonial, elles semblent vivre leur érection en Circuit comme une manifestation de leur unité déjà reconnue. Certes leur attention ne se portait pas sur l'éducation elle-même, mais sur les relations entre l'individu et la société, la culture et la personnalité, l'éducation apparaît comme un élément médiateur entre les deux.

La fermeture du Temple de Grand-Bassam avait conduit à la conception d'un nouveau projet missionnaire pour la Côte d'Ivoire. La WMMS chargeait M. Platt, missionnaire à Porto-Novo (Bénin), de nationalité française, Président du Synode du nouveau District de l'A.O.F. d'aller enquêter sur place. Au cours de l'enquête, il réussit non seulement à rouvrir le temple de Grand-Bassam mais aussi à faire accepter auprès de la W.M.M.S. la proposition du rattachement des communautés méthodistes de Côte d'Ivoire au District d'A.O.F.

La seule explication à donner à cette mission réussie de M. Platt résiderait dans le réalisme qui aurait, à plusieurs reprises, dicté l'attitude de la Société des Missions de Paris à laquelle il appartient. La Côte d'Ivoire étant un des territoires se trouvant sous la souveraineté française, il était opportun pour toutes les sociétés étrangères, anglo-saxonnes qui y travaillaient qu'une partie du terrain ou qu'un aspect de l'œuvre soit occupé par la Société des Missions Évangéliques de Paris. La présence des missionnaires français facilitait la leur, rendant plus aisées leur relation avec l'Administration, plus claire leur compréhension réciproque.

¹⁵¹ Edmond de Billy. *En Côte d'Ivoire. Mission Protestante d'A.O.F.* Paris, S.M.E.P., s.d., p. 42.

La Mission de la Côte d'Ivoire formait avec celles du Togo et du Dahomey (Bénin) un seul et même ensemble : le District de l'Afrique Occidentale Française (French West Africa District), dont le siège d'abord installé à Porto-Novo était transféré à Abidjan en 1926. Ce District de l'A.O.F. était considéré comme District d'Outre-mer de l'Église Protestante Méthodiste de Grande-Bretagne. Son Synode, instance suprême, était considéré comme un des synodes régionaux de la Conférence Méthodiste Britannique.

La décision de rattacher le Circuit de Côte d'Ivoire au District d'AOF, prise en plein accord avec la Société des Missions Évangéliques de Paris (actuel Département Évangélique Français d'Action Apostolique - DEFAP -)¹⁵⁵ a été stratégique pour l'avenir du protestantisme en C.I., et surtout pour le développement de l'œuvre scolaire.

2. - Socialisation de l'Église Protestante Méthodiste en Côte d'Ivoire

Fixation des langues locales

En 1924, les missionnaires Antoine Léthel et Paul Wood-Lainé, trois pasteurs africains et quinze catéchistes du Dahomey (Bénin) et du Togo avaient débarqué à Grand-Bassam et commencé l'organisation et l'instruction religieuse de ces communautés. Le premier rapport présenté en 1924 donnait un aperçu de la tâche qui les attendait :

« Arrivés dans un pays où les Églises étaient presque toutes dans un état chaotique, et où la plupart étaient même inconnues, notre première tâche devait être d'opérer un recensement aussi exact que possible des protestants et d'entreprendre un commencement d'organisation. Nous avons, pour nous aider dans cette tâche, environ 25 agents indigènes, dont 11 du pays et une quinzaine que nous avons amenés du Dahomey. Avec leur aide, nous avons pu prendre dans chaque village les noms des protestants, donner à chaque église des embryons de cadre et commencer, tant bien que mal, l'instruction des inscrits. Nous pouvons donc, dès à présent, citer des chiffres qui vous permettront de vous faire une idée de l'importance de l'œuvre en Côte d'Ivoire : le nombre des Églises s'élève à environ 150 réparties comme suit, en 4 secteurs : Labou : 30 ; Dabou : 50 ; Abidjan : 50 ; Bassam-Assinie : 20.

Le nombre des protestants inscrits s'élève pour la région de Labou à environ 4.000, et pour celle de Dabou à 16.000.

Les statistiques nous manquent encore pour Abidjan et Bassam, mais nous restons strictement au-dessous de la réalité en y comptant 8.000 protestants. Pour expliquer le chiffre élevé de la région de Dabou, il suffit de dire qu'il s'y trouve 8 églises de 500

¹⁵⁵. La WMMS ayant accepté toute la charge financière de l'œuvre il ne restait qu'à la Société des Missions Évangéliques de Paris de fournir le personnel.

membres, et que l'une d'elles, Ousserou, en compte 1.328, tandis que celles de 3 à 400 sont très nombreuses. Nous arrivons donc ainsi à près de 30.000 protestants, et ce chiffre ne s'applique qu'à la région de la côte comprise entre Fresco et Assanie, c'est-à-dire aux populations que nous avons déjà visités ; si nous voulions y joindre celles de l'intérieur, il est impossible de dire à quels chiffres nous arriverons. Pendant une tournée dans la région de Tiassalé, nous avons pu compter plus de 4.000 Protestants ; nous avons reçu une lettre de ceux de Sassandra nous suppliant de venir les voir ; plusieurs sont descendus de Dimbokro pour nous chercher ; on nous signale quantité d'églises autour de Lakota, d'Agboville ; bref, les appels nous arrivent de partout. Nous pouvons ajouter qu'en de nombreuses localités, des temples imposants ont été construits, tels celui de Jacquville et celui d'Ousserou qui peuvent contenir près de 1.000 personnes¹⁵⁶. »

Suite à cet appel, plusieurs personnes étaient venues en renfort : en Europe, Edmond de Billy (1925) et Pierre Benoît (1926) ; en Afrique, Théophilus Aquiah, Ezékiel E. Jiminiga, Samuel L.G. Lawson (1925) ; de 1927 à 1930, il y eut, Européens et Africains : Willis A. Fletcher à Modjukru (Dabou), Edmond K. Gaba (Abidjan), Fernand Rodet à l'Avikam (Grand-Lahou), Benjamin Deschamps, Thomas K. Grant, Robert Howett, Jean-Baptiste Guillou. En plus de ces pasteurs, cinq autres Dahoméens et Togolais vinrent rejoindre les quinze premiers, de même les laïcs Européens.

A l'annonce de l'Évangile, de la catéchèse et de l'organisation s'est ajoutée la formation de la relève, des collaborateurs nationaux des missionnaires. Mais il a fallu d'abord commencer à apprendre les langues locales pour établir la communication et les fixer ensuite par la traduction de la Bible.

Les missionnaires avaient décidé alors, que chacun d'eux apprenne nécessairement au moins une langue autochtone, en l'occurrence la langue dominante de la région dans laquelle il sera appelé à servir. Jusqu'alors une seule langue avait accédé à l'écriture, c'est la langue Agni¹⁵⁷. Sur la demande de la Mission en Côte d'Ivoire, la W.M.M.S. avait dépêché le Rév. Balmer, linguiste, pour aider au bon déroulement de l'opération entreprise dans tout le champ missionnaire.

¹⁵⁶. W.J. Platt, A. Léthel, P. Wood. « Appel aux Pasteurs et Étudiants de France ». Grand-Bassam, le 16 Août 1924. In *Journal des Missions*, octobre 1924.

¹⁵⁷. Sur l'ordre du Pasteur Platt, lors de sa première tournée en Côte d'Ivoire pour négocier avec l'Administration la réouverture du temple de Grand-Bassam, un recueil de cantiques en Agni fut imprimé et mis à la disposition des chrétiens de la région de Grand-Bassam pour le déroulement des cultes dans cette langue.

Ce travail avait porté d'énormes fruits et l'ensemble des premiers missionnaires (européens et africains) s'acculturaient par l'apprentissage des langues locales : A. Lethel et E.K. Gaba devaient apprendre l'Ebrié (Abidjan), P. Benoît, S.L.G. Lawson et F. Rodet l'Avikam (Grand-Lahou), A.B. Dickson et E.E. Jiminiga l'Anyi (Grand-Bassam, Assinie), Ed. De Billy, J. Ouendo et W.A. Fletcher le Modjukru (Dabou).

Formation d'églises et émergence de centres d'éducation de base

A partir de 1926, l'œuvre missionnaire commençait à s'étendre dans tout le Sud-Est. De nouveaux secteurs étaient créés en plus des quatre premiers : Adzopé, Agboville, Divo, Bongouanou, Jacquerville, Lanzona, Toupa, Tiassalé, etc. La question d'organisation et d'encadrement ne pouvait être effective que si une vraie communication s'établissait entre les chrétiens autochtones et les missionnaires expatriés. L'apprentissage et la fixation par écrit des langues locales constituaient non seulement la seule manière de pénétrer ces cultures, de les mettre en contact immédiat et personnel avec l'Évangile par la lecture de la Bible mais aussi de faire d'elles une unité organique.

Les premiers centres d'enseignement, les écoles de catéchistes, désignés par « école-catéchisme », étaient en langues vernaculaires dans les villages, au cœur même de ces sociétés orales. Elles n'ont été mises en place par la Mission Méthodiste qu'à partir de 1926¹⁵⁸. Ces écoles ont toujours été logées dans le Temple, parce que l'école de type paroissial ou de Mission, le problème de leur existence ne se posaient qu'en fonction du Temple et non des écoles directement. Partout où les temples ou les lieux de culte existaient déjà, une école en langues vernaculaires a été mise en place. On voit ainsi se confirmer l'idée d'interaction entre l'école et l'Église ou plutôt on peut dire, en ce sens que, l'école se confond avec l'Église et la vie quotidienne des églises. Il appartenait aux communautés méthodistes des villages où les temples n'existaient pas encore, d'en construire le plus rapidement possible si elles étaient décidées à accueillir les écoles.

Comment expliquer le choix des écoles en langues vernaculaires par les Missions Protestantes, dans la mesure où les langues indigènes étaient déjà proscrites des écoles pu-

¹⁵⁸. Au moment où, en 1925, la Mission Protestante d'A.O.F. s'installait en Côte d'Ivoire, des écoles existaient déjà dans les régions où elle était implantée : écoles publiques, écoles privées coraniques et catholiques.

bliques par l'Administration coloniale ? De plus, comment répandre les acquis - et les acquisitions futures - d'une civilisation moderne par le véhicule d'une langue dite primitive ? En attendant de l'aborder à fond, il convient de noter que, par ce choix, la Mission Méthodiste comme l'ensemble des Missions protestantes présentes en Côte d'Ivoire en cette époque, se démarquait non seulement de la politique coloniale mais déterminait déjà sa stratégie d'évangélisation. Si l'Administration avait choisi en l'occurrence la langue française, comme seule 'langue de culture', c'est parce qu'elle était habilitée à propager la 'civilisation' de la France. Si tel était le cas des Missions protestantes il n'était donc pas question pour elles de se déroger à la 'mission civilisatrice' de la France en Côte d'Ivoire par leur enseignement dans les langues locales.

Autonomie institutionnelle (1960-1965)

A la veille de l'indépendance de la Côte d'Ivoire l'activité des missionnaires méthodistes (blancs et noirs) avait permis l'émergence de nombreux ouvriers autochtones ou africains, plus ou moins qualifiés (pasteurs, catéchistes, instituteurs), d'institution ecclésiastique locale (Synode national) et de Conseil chrétien unissant les diverses Missions et Églises en A.O.F. Au sein de ces différentes institutions, pasteurs et laïcs africains apprenaient peu à peu à délibérer avec leurs missionnaires sur les questions qui les concernaient, à prendre des décisions concernant l'avenir de leurs églises. Mais l'autorité finale était encore entre les mains des missionnaires et de lointains Comités de Missions et les bases d'envoi des Missions.

« On sentait venir le désir de l'Église à 'voler de ses propres ailes'. C'était manifeste à la fois chez les missionnaires et pasteurs africains. Et quelques années après il s'est concrétisé avec la nomination du premier Président ivoirien, le pasteur Simon Nangui⁵⁹. »

On aura remarqué au passage une ambivalence, à propos de certains éléments, déjà mentionnés au cours de cette période. D'une part, la présence de missionnaires français a joué comme élément positif à la fois sur le plan politique et sur le plan religieux. D'autre part, la présence des catéchistes africains et des missionnaires britanniques a été à la fois défavorable sur le plan politique, mais favorable sur le plan religieux à l'évolution de

⁵⁹. Entretien du 12 mars 1997.

l'œuvre méthodiste. A cela, s'ajouteraient d'autres facteurs essentiels, comme le caractère multinational et multiracial de cette équipe missionnaire qui pourraient être considérés comme des éléments favorables à l'expansion du protestantisme méthodiste en Côte d'Ivoire. Dès lors à la vision de la Mission agissant pour fonder et diriger les Églises en terre ivoirienne se substituait peu à peu celle de la mission globale de l'Église dans ce territoire et ailleurs dans le monde avec une même responsabilité de chacun de ses membres.

Il était évident que l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire, pour parler avec l'autorité voulue dans son propre pays devenu autonome, puis indépendant depuis 1960, soit elle-même autonome vis-à-vis de toute autorité étrangère. Cela signifiait, en fait, que le Synode national ou la Conférence Méthodiste de Côte d'Ivoire devrait être reconnu comme autorité dernière, ce qui exigerait, de la part de la Mission Méthodiste, les dévolutions d'autorités voulues. Les démarches tendant à cette fin, débutées en 1964, avaient abouti en 1985.

Pour les responsables africains de l'EPCI, « l'autonomie' de l'Église Méthodiste signifiait bien, pour elle, la fin d'une dualité de direction : celle du Synode local pour les questions de la vie quotidienne, et celle de la Mission qui fixait la politique générale, gardant en main les finances, et se réservant souvent le dernier mot. Désormais, la Conférence Méthodiste de Côte d'Ivoire est souveraine ». Un des responsables de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire que nous avons rencontré, souligne avec insistance :

« L'autonomie pour nous signifie, entre autres, que les missionnaires qui peuvent siéger normalement dans les conseils de l'Église, n'y jouissent d'aucun statut particulier du fait de leur origine. Depuis que toutes les propriétés que pouvait tenir la Mission (terrains, bâtiments, moyens de transport) nous ont été transmises, et que toutes les sommes mises à notre disposition par la Mission sont envoyées globalement à nos trésoriers locaux, sans qu'aucun 'fond secret' leur soit caché, nous nous sommes dit, enfin, nous voilà autonomes¹⁶⁰ ».

On pourrait dire que l'accession de l'Église Méthodiste à l'autonomie se serait produite dans les conditions les plus heureuses, au moins là où la WMMS, la SMEP et les responsables d'alors avaient déjà su ordonner leurs activités d'une façon efficace quant à la formation des cadres locaux de l'Église actuelle, à l'acquisition des biens de la Mission et au développement des œuvres éducatives.

¹⁶⁰. Entretien du 12 mars 1997.

Selon les données de 1975 et de 1988 (RGPH, 1988), l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire est caractérisée un certain dynamisme, quoique la proportion de ses adeptes ait connu une petite baisse, en passant, entre 1975 et 1988 de 7% à 6%. En valeur absolue, le nombre de ses fidèles a connu une hausse significative de 35.664, passant de 120.000 à 155.664 fidèles. Elle est encadrée par un personnel ivoirien (prédicateurs, évangélistes, catéchistes et pasteurs). Les œuvres comprennent l'hôpital de Dabou disposant d'une Antenne Mobile qui parcourt les villages pour l'éducation sanitaire, le projet agricole d'Ahouanou, les nombreux départements tels que ceux de l'information et des ministères urbains, et enfin, les écoles primaires et secondaires qui seront analysées dans les chapitres suivants.

Les structures ou le mode de fonctionnement de l'Église actuelle est celui qu'elle a hérité de la Mission¹⁶¹. Ce fonctionnement de type anglo-saxon semble paradoxalement être remis en question par l'ensemble des pasteurs et laïcs impliqués directement dans l'organisation de l'Église actuelle. Ils sont unanimes à reconnaître que cette inadaptation des structures aux besoins réels de l'Église et de la société est nationale. « *Les structures ecclésiastiques actuelles de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire ne sont pas ou ne sont plus, adaptées au ministère de l'Église aujourd'hui, et cela aussi bien à tous les niveaux (local, régional, national ou international)*¹⁶² ». Pour d'autres, cette inadaptation des structures de l'Église serait l'une des causes de la déconnexion entre les réalités actuelles et la vie des chrétiens. « *En fait, on dit que les chrétiens ne savent plus très bien comment appliquer l'Évangile aux problèmes sociaux de notre temps. Mais on ne leur dit pas aussi que nos vieilles manières de faire nous ont coupé de la scène où l'histoire se joue véritablement aujourd'hui*¹⁶³ ». D'autres encore s'en réfèrent comme conséquence immédiate du retrait de l'Église de la vie publique. « *Il faut absolument que notre Église se livre à une analyse systématique et détaillée de toutes les tentatives d'intégration à la vie publique qu'elle a pu ébaucher, et qu'elle en fasse par-*

¹⁶¹. Notons que, dans ses débuts, la mission en Côte d'Ivoire avait maintenu dans chaque église locale la tradition établie par le Prophète Harris de nommer douze (12) dignitaires qu'on appelait les 'douze apôtres'. C'était sur ces douze apôtres que reposait collégialement la direction et l'administration de chaque communauté religieuse locale.

¹⁶². Entretien du 20 avril 1995.

¹⁶³. Ibid.

tager les conclusions à un plus grand nombre de ses membres. C'est ce que révèle le rapport Schrumpf adressé au Synode de Treichville, en janvier 1974¹⁶⁴ ».

Il n'y a pas de véritable rupture entre ce consensus autour de l'idée de réorganisation des structures de l'Église et l'image de l'Église dans la société prônée par les uns et celle d'une prudence dans la procédure d'application de celle-ci. *« Il faut d'abord envisager d'agir à des niveaux extrêmement variés. Si nous voulons que notre Église soit une communauté de service, il nous faudra choisir avec intelligence et clairvoyance toute une série de plans d'organisations. Mais d'abord, nous devons cesser de préférer à d'autres, certaines formes de l'organisation de l'Église, sous prétexte qu'elles sont là depuis plus longtemps¹⁶⁵. »*

La question qui se pose maintenant est celle de l'impact de l'Église Méthodiste sur la société ivoirienne et plus fondamentalement, sur ses membres avec cette structure. L'EPMCI a-t-elle considéré l'éducation missionnaire, c'est-à-dire, l'ensemble des moyens mis en œuvre (consciemment ou non) par les Missions pour transmettre l'Évangile et toute autre civilisation comme contradictoire ou complémentaire ? Nous reconnaissons ici une question classique en sociologie des Religions. Les missionnaires se sont attelés à la double tâche d'évangélisation et de développement. Ils avaient fait ce qu'ils pouvaient. Comme le notait Maurice Leenhardt, ces missionnaires étaient convaincus que

« L'Évangile allait provoquer, chez ceux qui le recevraient, l'éclosion de cette 'personne' qui, devenue capable de porter des jugements de valeur nouveaux sur les institutions, serait à l'origine de leurs transformations¹⁶⁶ ».

Ce regard critique à l'origine de la transformation des institutions est le seul à opérer la différenciation entre le « critère de conscience » héritée de leur passée et la distinction entre leur « état effectif et la représentation », entre leur être et leur paraître ou entre « la

¹⁶⁴. Entretien du 4 mai 1997. Notons que M. Schrumpf dont il est question ici est un ingénieur français, qui était à l'aménagement de la vallée de Bandama (A.V.B.) ; il était associé au Département du Ministère Urbain de l'Église Méthodiste. Cf. P. Schrumpf. Tentative rapide d'évaluation et de prospection à propos du Ministère Urbain de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire. Abidjan : E.P.M.C.I., août 1973.

¹⁶⁵. Entretien du 27 avril 1997. Il est question ici des minutes du Synode de Treichville en 1973. Cf. Extraits des minutes du Synode de Bonoua. Abidjan : E.P.M.C.I., janvier 1973.

¹⁶⁶. Maurice Leenhardt. « Société et communauté ». Le Monde non Chrétien, n°14, avril-juin 1950, p 251.

réalité et l'idéal »¹⁶⁷. Ce 'jugement de valeur' s'appliquerait entre autres à la réorientation de l'enseignement religieux dans un sens apte à susciter l'esprit de développement et à l'autonomie financière de cette Église. En faisant une approche tenant à la fois compte de la religion traditionnelle dans la société coutumière et des aspirations modernes au développement en sorte que la catéchèse réponde pleinement aux besoins légitimes de la société¹⁶⁸. Outre ces critiques internes portés sur les traditions africaines il faudrait une conviction profonde que la prédication ne saurait tendre seulement à un salut 'personnel' et atteindre des individus dont la conversion n'entraînerait pas pour eux des implications sociologiques¹⁶⁹. Par-dessous la réalité des chiffres et des statistiques, l'analyse sur la situation économique de l'Église Méthodiste montre bien que celle-ci reste dépendante de l'extérieur. Il faut aussi dire que sa croissance n'a pas encore entraîné son progrès. La formation de son personnel n'était pas moins dépendante de l'impulsion extérieure qu'elle ne l'était au départ. Ce constat engendre au plan social des contradictions évidentes qui ont des répercussions sur modèle éducatif.

C. - Modèle de la Mission Biblique

L'implantation de la Mission biblique en Côte d'Ivoire s'est faite sans préméditation. Le couple Jeanne et Daniel Richard, membres de l'Église baptiste indépendante du Tabernacle (Paris), en partant pour la C.I. en février 1927, répondaient à l'appel du Dr. M. C. Hayford¹⁷⁰, originaire de la Gold Coast (Ghana), qui, lors de son passage à Paris, leur disait avoir ouvert un champ de mission en Côte d'Ivoire, dans la région de Dabou¹⁷¹.

¹⁶⁷. Pierre Emy. Ethnologie de l'éducation. Paris, L'Harmattan, 1981.

¹⁶⁸. Cf. à ce sujet Henri Maurier. Les Missions : religions et civilisations confrontées à l'universalisme. Contribution à une histoire en cours. Paris, Cerf, 1993. Voir aussi du même auteur Religion et Développement (Traditions africaines et catéchèse). (1965), p. 49. Cet ouvrage, conscient du poids psychologique de l'enseignement religieux sur les mentalités, est amené à réclamer « des cantiques nouveaux », nouveaux par le « contenu de la foi qu'on y exprime », nouveaux « en ce que les aspirations du monde moderne, évangélisées, y soient chantées ».

¹⁶⁹. Cf. Extraits des minutes du Synode de Bonoua, janvier 1973. Ce Synode en faisait déjà écho en adoptant un document intitulé : « Vers une Église Autonome ».

¹⁷⁰. Le Dr. M.C. Hayford était un pasteur de nationalité ghanéenne. Il a été recommandé par d'éminents pasteurs et diplomates connus du monde anglo-saxon. Il avait voulu fonder une 'Baptist Church and Mission'. Lors de sa visite en France, et grâce à l'Ambassade de sa Majesté britannique, il était reçu par le Ministre des Colonies en 1926 qui lui avait promis de faciliter la tâche. C'était au cours de sa tournée en

Période de tâtonnements

A leur arrivée à Grand-Bassam le 22 mars 1927, M. et Mme Richard étaient fort étonnés de n'être pas accueillis, se demandant même s'ils n'avaient pas été victimes d'une véritable escroquerie religieuse. Le 26 mars 1927, ils étaient arrivés à Dabou. Leur consternation était grande d'apprendre que l'œuvre dont ils se disaient missionnaires n'existait pas réellement et, que la personne dont l'adresse leur avait été donnée par le Dr. Haydford avait quitté la Côte d'Ivoire depuis fort longtemps ; le Dr. Haydford lui-même y était inconnu. Abandonnés, sans ressources, dans un pays lointain et inconnu ils se demandaient que faire¹⁷² ?

« Après des moments de terrible angoisse, nous avons décidé de demander à notre Église à Paris de nous considérer comme ses ouvriers en C.I. Dieu nous exauça puisque notre lettre se croisa avec celle que nous avait envoyée notre pasteur, M. Arthur Blocher, dans laquelle, solennellement, l'Église du Tabernacle prenait la décision de nous prendre en charge comme missionnaires du Tabernacle¹⁷³ »

Cette décision avait marqué, en 1927, la fondation de la Mission du Tabernacle de Paris laquelle, depuis en 1944, a pris le nom de Mission Biblique en Côte d'Ivoire après que les amis de l'Église du Tabernacle en Suisse ont décidé de se joindre à elle pour soutenir l'œuvre missionnaire en Côte d'Ivoire.

Le champ d'activité de la Mission Biblique, délimité en accord avec les Missions voisines, comprenait un immense territoire littoral, depuis la frontière libérienne jusqu'au méridien Nord-Sud passant par Fresco¹⁷⁴. Il n'a pas d'unité géographique ou ethnographique. Il est divisé en quatre régions bien différenciées, chacune d'ailleurs étant constituée par une

France qu'il avait prié l'Église Baptiste indépendante du Tabernacle de lui fournir des missionnaires pour son projet missionnaire dans les pays francophones.

¹⁷¹. Rappelons que la Mission Méthodiste occupait déjà cette région depuis 1925.

¹⁷². Les missionnaires méthodistes sur place avaient fait croire que les propos et les écrits de Haydford étaient 'purement fantaisiste'. Cf. Lettre du 27 mai 1927 à l'Église du Tabernacle, in Archives de l'Église du Tabernacle, Annexe XI.

¹⁷³. Entretien oral. Lyon, le 12 novembre 1996.

¹⁷⁴. Basé dans le Sud-Ouest de la Côte d'Ivoire, ce champ était limité à l'Ouest par la République du Libéria ; il fut limité à l'Est avec WMMS ; au Nord avec la Croisade Mondiale d'Évangélisation (WEC).

mosaïque de petits « pays ». Cette fragmentation et cette dispersion de la population ont constitué l'une des principales difficultés de l'action missionnaire.

Il existe, par contre, une unité religieuse entre ces tribus. Elles sont en grande majorité animistes, très attachées aux fétiches et aux croyances ancestrales¹⁷⁵. En dehors de ces croyances, on trouve dans le champ de la Mission Biblique un certain nombre de Musulmans. Ils appartiennent surtout à la tribu des Dioulas, marchands nomades qui prêchent partout le Coran et gagnent des adeptes de plus en plus nombreux, difficilement perméables à l'Évangile.

Mise en place progressive de la Mission, des églises et des écoles

Si la Mission Méthodiste avait, dans les années trente, plus de cent ans d'expérience, et plusieurs années d'expérience missionnaire acquise dans certains pays d'Afrique comme le Bénin, le Sénégal, le Togo et le Cameroun, la Mission Biblique était un organisme missionnaire tout nouveau, issue d'une communauté évangélique se trouvant elle-même dans le premier jaillissement de son œuvre missionnaire. Elle prenait en Côte d'Ivoire ses premiers contacts avec l'Afrique. Les moyens matériels, les méthodes de travail des missionnaires, etc. présentaient une forme de typologie.

La Mission Biblique avait bénéficié de l'œuvre de William Wadé Harris. Ceux qui avaient constitué les prémices de son œuvre avaient subi l'influence du message d'Harris :

« Peu de temps après, quelques Ashantis, originaires de la Gold Coast (Ghana) qui ont été influencés par Harris, résidant à Buyo, un village difficilement accessible, au Centre-Ouest du pays, envoyèrent des émissaires pour supplier le « blanc de Dieu » de les visiter. En s'y rendant, le missionnaire Richard trouva une petite chapelle déjà construite et une

¹⁷⁵. Le fétiche est un objet souvent usuel de types variés (osselet, griffe de panthère, épingle de sûreté) qui est fabriqué et vendu soit par des sorciers soit par des marabouts ou des charlatans. Concernant les ancêtres, on croit généralement que l'homme est environné d'esprits malfaisants. Ces êtres menaçants, ombres des ancêtres morts habitent certains lieux ou certains objets et ne peuvent être apaisés que par des offrandes et par des fétiches servant de protection. L'un des groupements en confréries secrètes, le plus redoutable est le clan mystérieux des « hommes-panthères » dans la région de Man, en pays Wè : revêtu de peaux de panthère et ayant des griffes de fer empoisonnées fixées aux doigts, l'homme-panthère s'embusque la nuit pour attaquer le voyageur imprudent sur la piste, ou pénètre jusque dans les maisons pour enlever sa victime qu'il dépèce pour le festin rituel. Sans avoir toujours recours à ces actions brutales, les sorciers, détenteurs de ce pouvoir mystique, savent manier avec une grande habileté la variété de poisons. Cf. Rubin POHOR. « *La vie quotidienne en pays Wè, étude sociologique sur la société secrète des 'hommes-panthères' de Kouibly* » Rapport d'Enquêtes (1996), renéo. 34pp.

poignée d'Africains heureux de l'écouter. Ces hommes et ces femmes, instruits dans la Parole de Dieu, furent baptisés¹⁷⁶. »

La foi ardente, la vocation certaine et la volonté de bien faire n'avait souvent pas suffi face au manque d'expérience et de moyens matériels et financiers.

« Ce fut pour nous un temps de tâtonnement et de souffrance. Notre **première station** dont les travaux de construction ont démarré en décembre 1927 fut terminée une année plus tard (décembre 1928) sur une colline verdoyante qui domine l'océan, au dessus du petit village de Batélébré, à deux kilomètres de Sassandra, une ville située sur la côte¹⁷⁷. »

Les premiers missionnaires avaient mis l'accent sur l'annonce de l'Évangile dans les villages, l'étude des langues locales (le Neyo dans la région de Sassandra, le Wobé, le guéré, le Yacouba dans la région de Man) et sur l'éducation de base par les écoles.

« Nos premières expériences nous ont conduit vite à découvrir la nécessité d'une action culturelle : alphabétisation des premiers convertis pour la lecture de la Bible ; écoles pour l'instruction, l'éducation des enfants et la formation des cadres de l'Église et du pays ; pouponnière aussi pour répondre aux besoins pressant des populations en ce qui concerne les enfants orphelins de mère qui devaient être jetés selon la tradition¹⁷⁸. »

Une des caractéristiques de la Mission Biblique a été la formation d'un personnel indigène d'une part et l'utilisation immédiate de ce personnel pour l'évangélisation et pour le travail de consolidation des premières communautés qu'elle a fondées.

L'établissement de la famille Brehm à Daloa en 1934, au Centre-Ouest, parmi les Bété et la fondation, en 1935, de la deuxième station missionnaire et la deuxième école primaire sur une colline dominant la ville a été possible grâce à plusieurs moniteurs venus des autres régions, principalement les Wobés et les Yakoubas de Man.

Le développement de l'évangélisation dans le Sud-Ouest était celle d'un africain lettré, M. Jones, premier fruit de la Mission. La région de Tabou avait eu sa station missionnaire et son école en 1951 lorsque M. et Mme Brehm s'y étaient établis. Un jeune moniteur

¹⁷⁶. Cette expression laisse supposer que ces Ashantis ont dû entendre le message du prophète William Wadé Harris. Faisaient-ils partie des immigrés méthodistes venus du Ghana et de la Sierra Léone chercher du travail en Côte d'Ivoire ? Cf. Richard. Lettre du 29 avril 1929. In Archives de l'Église du Tabernacle.

¹⁷⁷. Richard. Ibid..

¹⁷⁸. Entretien, Lyon, le 12 novembre 1996.

s'occupait de l'école sur la station, et un fidèle évangéliste, Jack Blokoui, aidait les missionnaires dans l'évangélisation.

La fondation de la troisième station missionnaire et la mise en place de l'école primaire, en 1935, dans la région de Man avait préparé le terrain pour la pénétration de l'Évangile parmi la réticente population Wê à l'Ouest du pays.

« La petite école de Man se développa et grandit au point de rassembler aujourd'hui des centaines d'écoliers devenus eux-mêmes évangélistes. Grâce aux écoliers l'Évangile pénétra et s'implanta, non sans lutttes et sans résistance, chez les Wobés vers l'Est à Siably, Kiriao, puis à Soakpé, à Klanbolably, enfin vers Touandrou au Sud. Bien des cœurs furent transformés et une dizaine de chapelles existent maintenant dans cette région. Plusieurs chrétiens se sont donnés et se sont instruits pour se consacrer à l'évangélisation de leurs frères de race¹⁷⁹. »

La contribution des catéchistes, des évangélistes, des moniteurs aux côtés des missionnaires dans la mise place des églises et des écoles était incontestable. Déjà en 1937 les statistiques élaborés par la direction du champ missionnaire donnaient les chiffres suivants : 5 missionnaires dont 2 institutrices, 5 évangélistes dont 1 moniteurs d'école, 300 'adhérents' (baptisés, auditeurs, enfants), trois écoles primaires avec 100 écoliers, 10 lieux de culte régulier, 3 stations missionnaires (Man, Sassandra, Daloa). Cette tâche bien qu'immense, rude et avec des ouvriers peu nombreux et inexpérimentés grandissait comme nous le note Mme Richard :

« En moins de 5 ans trois maisons d'habitation, un temple, quatre salles de classe et une pouponnière. Les Loppin, les dames de la pouponnière, l'artisan-missionnaire et nous-mêmes y habitons. La pouponnière fut ouverte en 1948. Mlle Bastian, Mme Philippe Richard et deux jeunes filles prenaient soin des nouveau-nés orphelins condamnés à mourir faute de soins et de nourriture appropriée. En 1957, plus de trente nouveau-nés étaient dans cette pouponnière. Cette œuvre d'amour exerça dans la région une profonde influence en faveur de la Mission. Mais ce fut, par la grâce de Dieu, une démonstration de la puissance de l'Évangile pour le salut des âmes. Des conversions extraordinaires, des guérisons, des miracles répétés, jalonnèrent lumineusement l'histoire de cette première étape de la Mission¹⁸⁰. »

¹⁷⁹. Ibid. Signalons que la station de Man avait été le premier quartier général du champ de Mission Biblique en Côte d'Ivoire jusqu'en 1967.

¹⁸⁰. Ibid.

La pénétration de l'œuvre missionnaire parmi les Guérés, bien que tardive, était l'œuvre d'un évangéliste yakouba, Pierre Gono qui y avait ouvert une petite école et y avait construit une petite chapelle dans laquelle il rassemblait le dimanche, pour la prédication, les Yakoubas installés dans la région. Cette œuvre avait été renforcée par un jeune évangéliste Wobè, Mouhi Gaston, parlant leur langue.

Deux prédicateurs bénévoles Yacouba avaient été à l'origine de l'évangélisation et de la mise en place des écoles les régions de Logoualé et de Danané :

« A Zérégouiné où une église et une école furent construites par un évangéliste et un moniteur ; à Monleu, Boguiné, Yékangouiné, l'évangéliste et les chrétiens se réunissent tous les jours attendant la construction de leur église et un missionnaire. Grâce à François Bonga, un converti originaire de la ville de Danané, un centre régulier d'évangélisation est ouvert en 1942, sur un vaste terrain à la sortie de la ville, avec salle de réunion et modeste logement¹⁸¹. »

Enfin, la station missionnaire de Gagnoa, bien que mise en place par M. et Mme Cornaz, en 1942, avait connu un développement grâce à l'œuvre de M. et Mme Aigroz-Rochat, secondés par une famille d'instituteurs, M. et Mme Lefebvre et par trois moniteurs africains¹⁸².

Formation de l'Union d'Églises Évangéliques du Sud-Ouest (UEESO)

Il fallait rassembler ces églises éparses pour constituer une Union d'Églises Évangéliques du Sud-Ouest (UEESO). Ce projet d'Union était examiné par les différents délégués, les 25 et 26 octobre 1960 à Man. Les statuts proposés aux différentes églises constituantes ont été adoptés. Les églises réunies en Conférence à Man en décembre 1960 avaient mis en place un Comité de l'Union des Églises du Sud-Ouest, lequel était appelé à travailler en collaboration avec le Comité Exécutif du champ missionnaire. Cette décision comme le notait M. Richard avait suscité des hésitations de la part de certains missionnaires et évangélistes :

¹⁸¹. Ibid.

¹⁸². Jeanne Decorvet. *Les Matins de Dieu. Mission Biblique en Côte d'Ivoire*. (Préface de Jérémie Gnalgéa.) Nogent-sur-Marne : Mission Biblique, 1977, P. 27. Dans la région de Gagnoa les cultes sont suivis et animés, principalement, par les grands élèves de l'école missionnaire et des gens étrangers à la région.

« Certains s’imagineront peut-être qu’une telle organisation n’est pas utile, et qu’elle est même dangereuse. Certes toute organisation de ce genre a des aspects humains et imparfaits qui ne sont pas sans risques, mais elle est indispensable car les églises locales de notre champ ont besoin de s’aider les unes les autres pour porter l’Évangile à la masse de païens¹⁸³. »

Ceux qui doutaient de ce projet avaient eu raison puisque les conflits resurgissaient dix ans après. La principale motivation avancée par les autorités de la Mission et les Églises pour justifier le projet d’Union était non seulement l’unité d’action dans l’évangélisation mais aussi la persistance et l’accroissement de situations conflictuelles au sein des Églises. Voilà que le remède envisagé pour guérir ce mal des divisions devient lui-même la cause d’un conflit ecclésiastique de dimension nationale¹⁸⁴. Ces conflits traduisent assez bien le rapport de plusieurs forces en présence : d’une part, les responsables de l’Union et l’élite laïque ; d’autre part, l’ensemble des missionnaires s’appuyant sur quelques hommes d’Églises. Le sujet des affrontements de ces deux principales forces étaient le contrôle et la réorientation de l’UFESO dans son ensemble. Les Églises en pays Guéré et Wobé étaient dirigées par des hommes aux compétences intellectuelles modestes. Ces Églises ne pouvaient donc pas modifier ce rapport des forces. Les autorités de l’Union cherchaient à imposer leur tutelle sur ces Églises ; les missionnaires y étaient encore assez bien implantés, tantôt directement, tantôt par le biais d’ecclésiastiques locaux.

Malgré tout, après une quarantaine d’années de présence en Côte d’Ivoire, le bilan de l’œuvre missionnaire pourrait être considéré comme positif, comme l’indiquait le rapport de M. Richard, soumis au Conseil de l’Église du Tabernacle en juin 1967 :

« Le rapide développement des stations de Man, Danané, Daloa, l’achèvement de celle de Gagnoa, exigent de gros efforts et nécessitent un apport continu en personnel et en moyens. La pouponnière doit être agrandie ; un orphelinat, prolongement inévitable de cette œuvre de secours aux petits enfants, doit être créé. Une école biblique centrale est à organiser. Le personnel missionnaire des écoles, instituteur, institutrices munis du Brevet ou du Baccalauréat, doit être augmenté en nombre. En-

¹⁸³ J. Richard. « Fédération Évangélique ». In *Appel de la Côte d’Ivoire*, Nov-Déc. (1960), p. 2.

¹⁸⁴ Il a fallu l’intervention du Chef de l’État, des tribunaux pour que ces conflits cessent. Les conséquences étaient énormes : des temples détruits, des coups et blessures, des familles divisées, etc.

fin, il faudrait d'autres artisans pour l'immense travail matériel des stations.¹⁸⁵ »

Ce bilan reste pourtant actuel même s'il ne date que d'une trentaine d'années. Le travail au sein de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest (UEESO) a beaucoup progressé. Les églises et les œuvres sont dirigées par le personnel africain. Depuis lors, la Mission joue le rôle d'assistance technique dans les œuvres éducatives comme le collège protestant et le centre technique à Daloa, le projet agricole à Danané, la pouponnière et l'Institut biblique à Man.

Cependant l'enjeu de la nouvelle élite (catéchistes, évangélistes, pasteurs, instituteurs, personnel de la Mission et des Églises et auxiliaires de l'Administration¹⁸⁶) dans le développement des Églises et des écoles suscite des questions, d'abord, en ce qui concerne les relations avec leur ancienne tradition, leur culture, leur milieu, etc. Il y aurait donc une rupture géographique entre les auxiliaires des Missions et des Églises et leur village. L'étude de la vie de la station missionnaire de Siably situe l'intégration des convertis.

« Les rapports entre catéchistes et missionnaires dans notre station étaient les mêmes qu'entre tous les noirs et tous les blancs. Mais combien d'Églises, de quelque confession qu'elles se réclament, ont à leur origine, de ces hommes et ces femmes, convertis de la première heure, indéfectiblement fidèles à l'évangile et s'employant à faire naître dans la fatigue et les persécutions, les premières communautés¹⁸⁷. »

Il apparaît aussi qu'au sein même de la société traditionnelle, l'émancipation sociale et politique des femmes, l'organisation des mouvements de jeunes et la promotion d'individus issus de cette échelle sociale que constituent la plupart des convertis n'auraient jamais lieu.

¹⁸⁵. Jacques Richard. « Rapport de la Mission Biblique en Côte d'Ivoire. », Bon Combat, Juin (1967), p. 12.

¹⁸⁶. Ces personnes étaient généralement accusées d'avoir détourné à leur profit ce que la mission a enseigné.

¹⁸⁷. Entretien du 22 février 1995.

D. - Modèle de l'Alliance Chrétienne Missionnaire en Côte d'Ivoire (C.M.A.)

La mission CMA (Christian and Missionary Alliance) s'était déjà installée en Guinée en 1919, au Mali en 1923 et en Haute-Volta (Burkina-Faso) en 1924. Elle occupait ces régions pour des raisons stratégiques comme l'écrit le missionnaire Rosebery :

« Pour rester fidèle à notre objectif qui consistait à arrêter la pénétration de l'Islam qui progressait vers le Sud, nous avons fondé dans l'enthousiasme toute une série de stations missionnaires depuis la forêt guinéenne et les plateaux du Fouta-Djalon jusqu'à Tombouctou la mystérieuse et Gao, la citadelle de l'Islam¹⁸⁸ »

Comme la plupart des missions protestantes présentes en Côte d'Ivoire, elle avait eu écho du mouvement Harris (1913-1915). Les premiers missionnaires, M. et Mme Powell avaient commencé leur travail missionnaire, en 1930, à Bouaké, en pays Baoulé, au Centre de la Côte d'Ivoire. « *Les Méthodistes étaient à l'Est ; le Centre était en grande partie fétichiste et le catholicisme s'y était à peine implanté* ». Il faut aussi dire que le choix de cette région était non seulement une réponse « à la stratégie de départ de la CMA qui consistait à mettre un frein à l'avancée de l'Islam vers le Sud » mais aussi cette région accordait à la mission CMA des avantages « géographiques, linguistiques et économiques »¹⁸⁹.

Implantation de la Mission et la formation des églises (1932-1955)

Après la fondation de la station missionnaire de Bouaké en 1930¹⁹⁰, d'autres stations missionnaires avaient été ouvertes : à M'bahiakro en 1932 par Mlles Liberman et Kennedy ; à Toumodi en 1934 par M. et Mme Stadskler ; à Dimbokro en 1939 par M. et Mme Arnold. Ces stations constituaient de véritables quartiers généraux d'où partaient l'Évangile pour atteindre tout le Cercle Baoulé et tout le Cercle N'Zi-Comoé.

Les progrès de l'évangélisation étaient sans conteste. Déjà, en 1939, la CMA avait décidé de fonder une école biblique pour la formation des conducteurs africains à Dimbokro.

¹⁸⁸. Georges Mabile. Appel du Soudanais. Carnet de voyage : Carnet de route. Paris : S.M.E.P., s.d.

¹⁸⁹. Georges Mabile. « Hommage à Rosberry, pionnier de l'œuvre missionnaire de la C.M.A. en A.O.F. ». art. réon. Paris : DEFAP, s.d. André Kouadio Kouakou. Histoire de l'Église C.M.A. en Côte d'Ivoire. Yamoussoukro : Institut Biblique, 1968.

¹⁹⁰. C'est en 1932 que la Mission C.M.A. a été reconnue par l'Administration coloniale.

Selon Célestin Kouassi, ce projet n'avait pas eu lieu « à cause du vol des fonds disponibles pour cette œuvre chez M. Arnold dans la nuit du 9 au 10 décembre 1939 ». Il était finalement réalisé en 1942 à Bouaké.

Dans cette école biblique en Baoulé, les études duraient quatre ans. Elles permettaient aux élèves d'accéder au titre de 'catéchiste'. Après quelques années de fonction, les catéchistes pouvaient accéder au grade de pasteur. Durant cette période, toujours dans le domaine ecclésiastique et avec l'aide des premiers élèves catéchistes, les missionnaires commençaient un travail de traduction de la Bible et du recueil de cantiques en Baoulé. Ce travail de traduction était accompagné d'un effort d'alphabétisation toujours en langue locale dans les villages.

La mission CMA, dès le départ, avait affirmé et, d'une façon outrancière, « *sa volonté de se consacrer à la seule prédication de l'Évangile, hors de toute action sociale. Elle ne voulait ni école ni œuvres médicales* »¹⁹¹.

Cette réticence aux œuvres sociales et éducatives avait suscité une réaction négative de la part des premiers chrétiens. Les témoignages à ce sujet abondent : « *Les missionnaires affirmaient qu'ils n'étaient venus que pour l'évangélisation. Et quand l'Église s'est révoltée pour qu'il y ait des écoles, ils l'ont réaffirmé. Cela a été un point de friction entre eux et nous* ». Ce rejet de toute action sociale est souligné par le pasteur Alfred Casalis :

« C'est la mission la plus réceptive aux enseignements et conseils venus de l'extérieur. Toutefois, les missionnaires ne poursuivaient qu'une seule activité, celle de l'évangélisation (...). Ils vivaient dans la brousse, au milieu des gens qu'ils évangélisaient (...) Mais ils n'avaient entrepris aucune œuvre scolaire¹⁹². »

Cette réserve envers les œuvres sociales dans les discours et le comportement des missionnaires a handicapé l'action de la Mission, retardant trop longtemps la formation du personnel qualifié. Finalement, cette hésitation a cédé sur les conseils de la Société des Missions Évangéliques de Paris. Grâce à l'aide appréciable de Georges Mabille la première école primaire a été créée Bouaké en 1944, quinze années après la présence missionnaire au

¹⁹¹. Entretien du 18 mars 1997.

¹⁹². G. Mabille. *L'Appel Soudanais*. Op. cit. Préface du livre par Alfred Casalis.

Centre du Pays. Au début cette école était un centre d'alphabétisation en Baoulé. Mais au fur et à mesure que les enfants qui y étaient inscrits lisaient mieux le Baoulé ils passaient de la classe en baoulé à la classe en français.

Dans le domaine de la santé, la demande des Églises n'était pas prise en considération. Aucun dispensaire n'a été construit par la mission. Par contre, selon Georges Mabile, les missionnaires avaient développé un puissant ministère de prière pour les malades et donnaient après chaque séance des conseils d'hygiène publique. Georges Mabile en témoigne :

« Après le culte, nous allons dans la salle attenante au temple où sont réunis des malades (...) Selon l'habitude ici, missionnaires et catéchistes prient pour chacun. Je suis ému par la grande simplicité de la scène. Une femme malade se met genoux. Mon collègue prend une fiole d'huile et en verse quelques gouttes dans sa main. Puis il oint le front brûlant de fièvre. Il nous fait un signe et les catéchistes et moi nous approchons et posons les mains sur la tête de la patiente. L'un des diacres prononce en baoulé une prière fervente, demandant à Dieu la guérison de la malade. Nous prions à tour de rôle pour chaque malade¹⁹³ ».

L'évaluation numérique des adhérents à l'action d'évangélisation missionnaire pendant les quinze premières années pose un problème de démographie historique. Il n'existe pas sur place des registres de membres et de baptisés. Les statistiques établies par la mission datent d'après 1960. Le rapport de la Mission catholique relatif à l'ouverture du Vicariat de Bouaké estime qu'ils étaient minoritaires : « Les protestants américains sont à Bouaké, M'Bablakro et Toumodi. Le nombre d'adhérents n'est pas grand¹⁹⁴ ». Le rapport annuel de la mission, datant de 1946, relatif à la situation de l'AOF (French West Africa) indiquait qu'il y avait 2.819 membres en Côte d'Ivoire dont 421 baptisés¹⁹⁵.

¹⁹³. G. Mabile. *L'Appel Soudanais*. Op. cit., p. 86.

¹⁹⁴. Rapport sur la région du Baoulé et projet de création du Vicariat de Bouaké. Abidjan, ANCI, Série ASMA.

¹⁹⁵. Cf. The Christian and Missionary Alliance. *Minutes of the General Council and Annual Report for* de 1946.

Facteurs de la christianisation tardive du pays Baoulé

Les protestants étaient minoritaires en pays Baoulé en 1945. Parmi les facteurs qui avaient joué dans cette réception tardive de l'Évangile, on notait l'attachement des Baoulés à l'alcool, à la polygamie et au fétichisme. Ces pratiques étaient dénoncées comme non-conforme par la théologie piétiste et la morale puritaine des missionnaires américains de la mission CMA. D'autres soulignaient les nombreuses persécutions que les premiers chrétiens avaient subies :

« les oppositions sous forme de menaces d'expulsion sociale, de rixes, de conflits ouverts entre chrétiens et non chrétiens, de tentatives d'empoisonnement, d'inculpation, d'accusation diverses, d'intimidation des néophytes, etc.¹⁹⁶ ».

Le fait de devenir chrétien était une instabilité pour la société puisqu'il perturbait l'ordre dans le village.

« Ils allaient au champ quant il ne le fallait pas ; ils faisaient du bruit pendant les jours du silence et ne respectaient pas les interdits qu'ils jugeaient païens ; leur solidarité n'était plus basée sur le clan mais sur leur foi commune en Jésus-Christ, etc.¹⁹⁷ »

La croissance réelle de l'action missionnaire n'avait commencé à porter ses fruits qu'après les années cinquante. Les facteurs qui avaient contribué à l'adhésion personnelle au protestantisme en pays Baoulé étaient multiples. Pour les uns le christianisme avait été présenté à eux comme

« une religion universelle dépassant le cadre local et proclamant l'égalité entre tous les peuples. Les missionnaires se sont exercés à le dire dans la langue du baoulé¹⁹⁸ ».

D'autres relevaient l'efficacité de l'action des premiers chrétiens (catéchistes, évangélistes, pasteurs et laïcs) aux côtés des missionnaires. Les nombreux témoignages de guéri-

¹⁹⁶. Celestin Kouassi. Op. cit.

¹⁹⁷. Ibid.

¹⁹⁸. Ibid.

sons, opérées à des moments critiques avaient permis d'affirmer aux non-chrétiens la puissance de Dieu¹⁹⁹.

Il y a aussi ceux qui évoquaient le traumatisme que le peuple Baoulé avait subi avec la colonisation et qui l'avait entraîné dans les activités de sorcellerie, de magie agressive et de fétiches entretenus avec les commerçants musulmans (les marabouts).

« Si nous sommes devenus chrétiens c'est parce que la nouvelle religion, bien qu'étrangère, est libératrice, dynamique. Elle nous épargne des sorciers, des marabouts [...]»²⁰⁰ »

Il convient de noter enfin que les bouleversements entraînés par la deuxième guerre mondiale allaient redonner confiance au peuple Baoulé. Ensemble de la même façon les chrétiens et les non-chrétiens vivaient les difficultés matérielles (absence de ravitaillement). La mobilisation de certains chrétiens et surtout des missionnaires qui n'avaient pas pu rejoindre leur poste avait pesé sur la vie spirituelle de l'Église. Le sens de la communauté s'était fortement développé. Cette dure période avait permis non seulement aux Missions et Églises de s'entraider mais surtout aux missionnaires et chrétiens, au niveau des villages, de tisser des relations humaines amicales avec toute la population non-chrétienne. Pendant cette période difficile, l'Église avait vécu des expériences qui avaient permis d'élargir sa vision théologique. Selon Georges Mabile,

« de retour au village, le temple est rempli pour la Sainte-Cène. Nous n'avons plus de pain de blé et avons communié avec le pain des baoulé, l'igname. Au début, les catéchistes déjà imprégnés de traditionalisme ont protesté contre une telle dérogation à la coutume chrétienne. Jésus, au milieu des Baoulé aurait rompu le pain baoulé, l'igname, leur ai-je dit. Ils se sont inclinés²⁰¹. »

La mise en place de nouvelles stations missionnaires témoignait d'une évolution progressive du nombre de protestants en pays Baoulé : en 1947 à Béoumi, à Yamoussoukro, à Tiébissou et une autre en 1953 à Bocanda. Tout cela n'était possible qu'avec l'arrivée d'un nombre important de missionnaires. Pour l'ensemble de l'AOF, il y avait trente et un (31)

¹⁹⁹. Entretien du 12 mars 1997. « Les païens appelaient nos prières 'fétiches des chrétiens'. »

²⁰⁰. Entretien du 21 août 1995.

²⁰¹. Georges Mabile. L'Appel du Soudanais. Op. Cit. p. 119.

anciens missionnaires et douze (12) nouvelles recrues. Les premiers catéchistes du Centre de l'ormation Biblique de Bouaké entraient aussi en fonction. Certains d'entre eux avaient été consacrés pasteurs dont pour janvier 1955, le premier pasteur baoulé, M. Dické Koffi Joseph. Cette consécration était suivie, en 1956, de celle de MM. Schadrac Koffi et Marc Kouamé. L'école primaire, malgré les difficultés donnait des satisfactions. MM. Yao Koffi André et Houssou N'Goran Etienne, membres de la première promotion étaient revenus y enseigner. En 1959, M. Yao Koffi André était nommé Directeur de l'école de Bouaké²⁰².

Relative autonomie institutionnelle de l'Église C.M.A.

En 1958 deux changements intervenaient dans la vie de la mission et de l'Église CMA : d'une part le détachement de la mission de Côte d'Ivoire des autres champs de l'AOI et d'autre part l'autonomie accordée à l'Église de Côte d'Ivoire.

L'autonomie de l'Église de l'Alliance Chrétienne Missionnaire signifiait bien, pour elle, la prise en main de ses propres affaires : les questions relatives à la vie quotidienne des églises, à la politique générale de l'Églises, les finances, etc. Les missionnaires allaient siéger normalement dans le Conseil de l'Église mais ils n'y jouiraient d'aucun statut particulier du fait de leur statut. La Conférence de l'Église CMA de Côte d'Ivoire était souveraine.

« En 1958, la mission considère sa 'fille' comme étant devenue majeure, elle lui donne le gouvernement de l'Église ; la mission ayant décidé la séparation des trois champs (Guinée, Mali, Haute-Volta), le siège de la mission travaillant en terre ivoirienne sera établi définitivement à Bouaké, capitale du Centre. Les missionnaires ne travaillent maintenant qu'à titre de 'conseillers techniques'²⁰³. »

La mise en application de cette décision était immédiate. Un Comité de l'Église composé d'Africains était mis en place et était dirigé par quelques uns des premiers pasteurs Dické Koffi Joseph (1956) ; le vice-président était le pasteur Schadrac Koffi (1956) ; le Se-

²⁰². À ce sujet, voir Célestin Kouassi. Rapport de DEA. Op. cit., p. 60-61. André Kouadio Kouakou. Les Ministères dans les Églises protestantes Évangéliques d'Afrique francophone. Th. 3^e cycle en Théologie. Université de Strasbourg, 1980.

²⁰³. André Kouadio Kouakou. Histoire de l'Église CMA en Côte d'Ivoire. Yamoussoukro, Institut biblique, 1968.

crétaire général, M. Yao Koffi Benoît et le Trésorier général, M. Yao Koffi André (Directeur de l'école de Bouaké).

Cette mutation avait soulevé beaucoup de polémiques. Les Africains ne l'avaient pas demandé et sur le plan de la gestion de l'Église, ils n'étaient pas préparés. Mais pour la Mission CMA il était temps d'accorder l'autonomie à l'Église avant qu'elle ne soit affectée par les réclamations nationalistes. Aussi cette décision était motivée par l'attitude des membres des églises riches financièrement qui avaient reconnu très tôt et souvent soutenu les revendications légitimes des peuples colonisés.

« Bocanda et Dimbokro en Côte d'Ivoire sont les régions les plus riches de l'Ouest africain francophone et peut-être à cause de cette richesse matérielle, elles sont les régions les plus affectées par le mouvement nationaliste et la propagande communiste. Elles sont en définitive pro-communistes et anti-blancs. Les évangélistes sont chassés des villages, enfermés jusqu'au lendemain et dans certains cas, battus parce qu'ils n'avaient pas obtenu la permission de prêcher de la part du RDA qui, pratiquement, contrôlait les villages²⁰⁴. »

Ce témoignage révèle les difficultés rencontrées par la mission CMA au cours de la période de la décolonisation. Il avait fallu que l'Église œuvre pendant tout ce temps dans l'ombre. Elle avait aussi su s'adapter aux conditions auxquelles elle était soumise avec pour objectif principal, l'évangélisation. Ses difficultés seraient à situer dans le domaine social et dans le domaine de l'instruction. Elle avait enfin réussi dans son évangélisation à respecter les réalités culturelles positives du Baoulé. Le chrétien baoulé vivre sa foi dans sa culture, chanter la musique du terroir, porté les vêtements de la société baoulé.

II. - Processus unitaire et faiblesse institutionnelle du protestantisme ivoirien

Il nous importe de savoir ce qu'a pu être la contribution de l'ensemble des processus unitaires protestants au renforcement du protestantisme ivoirien.

Diverses par leurs origines dénominationnelles et confessionnelles, différentes les unes des autres par leurs provenances et appartenances nationales, n'ayant guère, par ail-

²⁰⁴. Entretien du 27 août 1996.

leurs, les mêmes tailles institutionnelles du fait des disparités de moyens matériels, les Missions protestantes offraient, malgré tout, une physionomie marquée de particularismes. Pourtant, devant les contraintes de l'avancement de leur apostolat, ces Missions ont su surmonter ces particularismes : n'étaient-elles pas déjà liées par les certitudes du protestantisme ascétique ? Ne communiaient-elles pas déjà dans la dynamique du revivalisme ? L'univers symbolique anglo-saxon ne les unifiait-il pas ? Il nous faut maintenant considérer les formes de coopération et les phénomènes unitaires qui ont soutenu et animé l'ensemble protestant en Côte d'Ivoire de 1945 à 1963.

A. - La Fédération Évangélique de l'Ouest Africain (1943-1960)

Sa raison d'être

Jusqu'à la seconde guerre mondiale, aucune action concertée n'avait pratiquement été possible entre les treize (13) Missions évangéliques à l'œuvre en Afrique occidentale française. Les conditions créées par la guerre, surtout après l'armistice de juin 1940, avaient conduit les Missions à accepter la nomination d'un Délégué Général français, le pasteur Jean Keller, auprès du Gouvernement général à Dakar en 1942.

A travers cette nomination de M. Keller comme représentant de toutes les Missions en AOF il y avait la nécessité d'une solidarité concrète qui allait favoriser le rapprochement des missionnaires protestants. Mais ce processus allait en s'approfondissant jusqu'à réclamer une structure de coordination de plus en plus stable et à vocation unitaire. Pour la plupart d'entre elles cette décision était une mesure conservatoire, qui ne les engageait pas vraiment dans la recherche d'une plus grande unité.

Les contacts qui s'établissaient, les découvertes mutuelles qu'ils provoquaient, les conduisaient à l'idée d'une mise en place d'une Fédération des Missions protestantes pouvant aider à la propagation de l'Évangile et à défendre leurs intérêts. Elles chargeaient M. Jean Keller, lors d'une conférence à Dabou, en novembre 1943, d'élaborer un projet de statuts lequel a été adopté les 25 et 26 avril 1945 à Abidjan²⁰⁵.

²⁰⁵. Sur les cinq Missions présentes, quatre avaient ratifié séance tenante. Il s'agit de CMA (Bouaké), W.E.C, Mission Biblique et CMA (Bamako). Les Méthodistes avaient déclaré devoir se référer à leur direction. Au terme du délai qui leur avait été donné (31 décembre 1945), ils avaient approuvé les statuts.

« Cette fois-ci, toutes les Missions protestantes en AOF ont été invitées. La SIM (Niger) et la Mission protestante d'Afrique (Niamey) se sont excusées. Les Assemblées de Dieu et la Ponga Mission n'ont pas répondu²⁰⁶. »

Son objet

Les conférences de Dabou (1943) et d'Abidjan (1945) étaient à considérées dans l'histoire du protestantisme Ouest africain comme le point de départ de la dynamique unitaire intra-protestante. Plusieurs facteurs favorisant le besoin de coopération entre les missionnaires protestants en AOF ont été mentionnés. De ces facteurs quatre principaux retiennent notre attention : d'abord la propagation de l'action missionnaire ; ensuite les arrivées de nouvelles Missions protestantes ; puis la nécessité d'avoir une attitude concertée vis-à-vis des coutumes autochtones et de l'Administration coloniale ; et enfin les dispositions de l'État colonial envers les actions sociales et éducatives protestantes.

Déjà lors de la rencontre initiale en 1943 à Dabou, les missions avaient insisté sur le côté pragmatique du rapprochement des Missions protestantes. M. Jean Keller avait fait une observation générale sur ce point :

« Dans son origine la pression pour une action commune était utile dans une large mesure. Ce qui intéresse les Missions c'est l'utilité pratique démontrée et évidente d'avoir un délégué Général à Dakar. Le projet de la Fédération est un moyen de soutenir collectivement la délégation. De plus en plus des raisons financières constituaient le motif avancé comme but de l'activité commune²⁰⁷ »

Le projet de statuts qui marquait la naissance de la Fédération avait pour but

²⁰⁶. S. Nouvelon. Lettre du 3 mai 1945. Paris, Archives du DEFAP, 1945.

²⁰⁷. Cf. Archives personnelles de Jean Keller. Lettre du 24 novembre 1943. Paris, DEFAP. Documents non classés.

« d'aider à la propagation et à l'affermissement du Christianisme Évangélique en facilitant la tâche de chacune des Églises et Missions qui en sont membres, et en développant entre elles la plus large et la plus fraternelle collaboration possible²⁰⁸. »

Outre cet objet indiquant nettement ce qui nécessitait la mise en place de cette Fédération, il fallait noter, en autres, l'étude des questions

« [...], morales et sociales, les problèmes de l'éducation et de la littérature chrétienne, la délimitation des champs d'actions des différentes Églises et Missions, et, d'une façon générale tout ce qui intéresse une partie ou l'ensemble des Églises et Missions protestantes de l'AOF ; l'instrument par lequel l'Église fera entendre sa voix, et entreprendra une action concerté quand cela paraît nécessaire²⁰⁹. »

L'avancement de l'action, couplé à l'extraordinaire multiplicité d'initiatives apostoliques, a aussi suscité le besoin d'une coordination des projets dans un esprit d'assistance mutuelle. D'autre part, cette même croissance de l'œuvre protestante ne paraissait guère assurée en raison de la politique religieuse préférentielle de l'Administration coloniale en AOF.

« Depuis un moment, on nous accusait d'encourager, ou de favoriser, la résistance des populations locales contre les travaux forcés. L'afflux d'autochtones vers les stations de Missions ne pouvait qu'être suspect²¹⁰. »

La conjugaison de ces réalités et leur interaction interne sont à l'origine du désir d'une plus grande solidarité, comme si les protestants étaient contraints d'opérer en front commun dans un champ social surdéterminé par l'unité idéologique du régime colonial en place. Œuvrant dans un environnement politique souvent difficile, affrontant de plus en plus l'hostilité de la part des catholiques, les protestants semblent percevoir leur communion, leur unité 'profonde', comme une donnée naturelle. Encore une fois, la conscience spontanée de leur commune identité permet des initiatives de cette nature. Pour M. Keller,

²⁰⁸. Fédération Protestante de l'Afrique Occidentale Française. Projet de statuts adopté par la Conférence des Missions Protestantes de l'A.O.F. réunie à Abidjan les 25 et 26 avril 1945. Article 2. Paris : Archives du DEFAP, 1945.

²⁰⁹. Cf. Projet de Statuts. Op. Cit. Article 8.

²¹⁰. Entretien du 20 mars 1995.

c'était une sorte de consensus touchant à la nécessité d'unité dans l'action que réalise ce rapprochement.

« Notre action est à la fois inductive et déductive : en même temps que nous étudions les bases théoriques de cette solidarité ou communion pratique, nous la vivons comme une manifestation, un devoir presque, d'une unité déjà reconnue²¹¹. »

Retenons que la Fédération de l'AOF n'a pas conduit aux fusions des Missions et Églises ; elle les a rapprochées en les associant en une structure au pouvoir consultatif. Elle n'a pas supprimé la diversité des groupes et des entreprises, mais unit les Missions et les Églises qui l'ont souhaité sur des projets communs sans ne nullement empiéter sur les souverainetés des uns et des autres. Comme il a été montré, c'était une sorte d'entente, voire d'œcuménisme en vue de l'action.

Sa dissolution (1960)

Les deux questions, à l'ordre du jour de la réunion du Conseil de la Fédération Évangélique de l'Ouest Africain des 15 et 16 juin 1960 présidée par le pasteur Kapp, étaient celles de la continuation ou dislocation de la Fédération d'une part et celle de l'acceptation ou non de la démission du Délégué Général²¹². Après une dizaine d'interventions il ressort ceci :

« VOTE I : Proposé par Kapp : La Fédération doit-elle être dissoute à la fin de cette session du 15 Juin 1960 ? : OUI : 20. NON : 8. ABSTENTION : 1. La majorité aux $\frac{3}{4}$ étant 21/28 : la dissolution est refusée.

VOTE II : Proposé par Kpotsra, soutenu par Lassez : La Fédération sera modifiée : OUI : 26. NON : 0. ABSTENTION : 3.²¹³ »

Les modifications subites par la Fédération Évangélique de l'AOF sont à situer à deux niveaux : d'une part ce serait à l'échelon de chaque République que doivent se grouper les Missions, les Églises et les organisations protestantes ; cela entraîne la suppression du

²¹¹. Archives personnelles de Jean Keller. Lettre de juin 1945. Paris, DEFAP. Documents non classés.

²¹². Fédération Évangélique de l'AOF. Conseil de la Fédération Évangélique de l'Ouest Africain du 15 juin 1960 à Bamako. « Procès Verbal. Paris : Archives du DEFAP, 1960.

²¹³. Fédération Évangélique de l'AOF. Conseil de la Fédération Évangélique de l'Ouest Africain du 15 juin 1960 à Bamako. « Procès Verbal. Op. Cit. p. 2.

poste de Délégué Général au niveau de l'AOF dont la démission a été acceptée ; d'autre part, les rencontres sporadiques des représentants des fédérations locales pourraient se tenir si besoin il y a²¹⁴.

Qu'est-ce qui a pu entraîner la dissolution de la Fédération de l'AOF ? Selon le rapport de M. Georges Mabile, Délégué Général de ladite institution, il y a d'une part l'éclatement de l'AOF par « la balkanisation politique » de l'Afrique et les situations conflictuelles au sein des Églises et Missions protestantes de l'autre²¹⁵.

Les mutations politiques et la réalité socio-politique de l'AOF pendant la décolonisation n'ont pas épargné l'entente protestante. L'assimilation de divisions protestantes au chaos politique de l'AOF permet de tirer des analogies aussi bizarres que polémiques : De la balkanisation de l'AOF on est parvenu à la dislocation de la Fédération Évangélique de l'AOF. Il n'y avait pas mieux pour dénigrer et discréditer les protestants dans l'opinion publique : « elle a été créée à l'image de l'AOF ».

De plus la thèse selon laquelle la réalité sociologique de cette Fédération protestante ne se réduisait qu'au cadre institutionnel que lui confèrent ses objectifs déclarés aux autorités civiles semble se confirmer. La réalité sociologique intégrait toute une dimension symbolique inhérente à la conscience spontanée d'identité commune. En même temps toute articulation de ce sentiment d'une unité indispensable à l'agencement des structures dénominationnelles objectives s'opère sur une logique évitant toute dichotomie : d'un côté, le refus de concevoir et d'assumer le cadre de la Fédération comme une réalité de type 'institutionnel' capable d'être plus qu'un simple appareil fonctionnel, une sorte de syndicat ou de coopérative, subordonné aux tâches que lui reconnaissent ses membres fondateurs ; d'un autre côté, le refus de se servir de son espace pour entretenir l'horizon d'Église autochtone, émanation, par-delà les barrières confessionnelles, des communautés locales nées du pluralisme dénominationnel. Il était prévisible que la fragmentation dénominationnelle tenant à

²¹⁴. Fédération Évangélique de l'AOF. Conseil de la Fédération Évangélique de l'Ouest Africain du 15 juin 1960 à Bamako. « Procès Verbal. Copie de la lettre à adresser aux Autorités. Op. cit. p. 20.

²¹⁵. Fédération Évangélique de l'A.O.F. Conseil de la Fédération Évangélique de l'Ouest Africain du 15 juin 1960 à Bamako. « Procès Verbal. « Rapport de Georges Mabile, Délégué Général ». Op. Cit. p. 5

la logique 'associative' de l'ecclésiologie de la très grande majorité des groupes anglo-saxons représentés au sein de la Fédération allait se produire.

Pour d'autres, ce rapprochement des Missions protestantes en un cadre commun de représentation, d'assistance mutuelle, de concertation, serait dès ses débuts un phénomène réductible aux circonstances et autres aléas d'un champ missionnaire notamment le champ ivoirien. Même si cette vision de cette entente protestante est réfutée par M. Keller²¹⁶, il y a lieu de reconnaître que le rapprochement au sein des Églises et Missions protestantes en AOF a offert aux Missions et Églises protestantes en Côte d'Ivoire un lieu d'intégration et des modèles structurels.

B. - La Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire (1960-1963)

La préoccupation récurrente du protestantisme en Côte d'Ivoire au sujet de son unité, de sa pertinence sociale, de sa légitimité comme religion socialement compétente, est revenue tout au long de la période d'existence de la Fédération protestante d'AOF. Ce questionnement est resté le même après la dissolution de la Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire.

Sa nécessité et son objet

Lors du Conseil de la Fédération de l'AOF des 15 et 16 juin 1960 les représentants de chaque pays à la Conférence devaient présenter les statuts ou la forme de leur future association et les rapports qu'ils entendaient entretenir avec les autres républiques. Après concertation les Missions et Églises protestantes de C.I. ont décidé de se retrouver le mardi 22 novembre 1960 à Bouaké pour l'élaboration des statuts, la forme à établir pour leur association et la confession commune de foi.

« Viendront à cette rencontre les membres actuels de la Fédération, y compris les Assemblées de Dieu, soit neuf Missions et organisations à raison de : 2 membres par Missions ; 2 membres par Église issue de chaque Mission²¹⁷. »

²¹⁶. Cf. Lettre de juin 1945. Op. cit.

²¹⁷. Fédération Évangélique de l'AOF. Conseil de la Fédération Évangélique de l'Ouest Africain du 15 juin 1960 à Bamako. Procès Verbal. Rapport sur la Côte d'Ivoire, p. 14.

Au cours de la rencontre de Bouaké les statuts et une confession de foi commune ont été adoptées. Les statuts sont une adaptation de ceux de la défunte Fédération Évangélique de l'AOF, mais avec une clause stipulant que la Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire ne peut faire partie du mouvement œcuménique. En outre toutes les Missions et Églises membres de ladite Fédération ont accepté la Déclaration de Foi de l'Alliance Évangélique Française.

Il s'agissait donc d'un organe de liaison servant à la fois les Missions et Églises en vue d'une meilleure connaissance réciproque et d'une étude en commun des problèmes qui se posaient à elles, et de pont entre l'État et les institutions protestantes. Elle a contribué dans une certaine mesure à renforcer les décisions prises par les Missions et Églises au début de leur implantation notamment celle de la répartition du pays en zones d'activité entre les Missions et celle concernant les actions communes en matière d'éducation.

Venues de pays et d'horizons théologiques divers, les Missions protestantes en Côte d'Ivoire avaient abordé le pays en ordre dispersé, sans qu'aucune consultation préalable ait permis d'envisager entre elles une répartition géographique des tâches, sans même qu'elles aient éprouvé, au départ, le besoin d'une telle consultation. Face aux exigences de leur base d'envoi et des réalités de leur champ missionnaire, chaque Mission et Église a accepté le principe de ne pas entrer dans une région où une autre Mission était à l'œuvre. L'occupation des régions inoccupées par une des Missions présentes déjà sur le champ ou par un organisme ou une nouvelle Mission était prise ensemble. L'existence et l'activité de cette Fédération permirent, pendant les années suivantes, des relations très fécondes entre toutes les Missions évangéliques qui la composaient.

Sa dissolution (1963)

L'influence du mouvement œcuménique en Afrique qui allait aboutir en 1963 à la création à Kampala (Ouganda) de la Conférence des Églises de Toute l'Afrique (CETA) et l'adhésion de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire aux accords de cette Conférence devaient entraîner en 1963 la dissolution de la Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire et le recul des Missions et Églises appartenant au courant 'évangélique conservateur'.

Ces dernières ne pouvant pas s'associer, dans une action commune, avec les Églises rassemblées dans le Conseil Œcuménique, il était évident que toute équivoque sur les ques-

tions ecclésiastiques et doctrinales conduirait à l'éclatement de la Fédération. M. Jacques Richard, dans son rapport du dernier trimestre de 1960 exprimait sa joie de voir se dissiper cette équivoque :

« Pour notre part nous nous réjouissons de voir que cette Fédération, qui n'a pas le pouvoir de se mêler des questions ecclésiastiques et de doctrines de ses membres, est construite sur une base évangélique et sans lien avec le Mouvement Œcuménique. Au moment où l'on parle tant de la fusion du Conseil International des Missions avec le Conseil Mondial des Églises, nous sommes heureux qu'aucune équivoque ne soit possible en ce qui concerne la Côte d'Ivoire²¹⁸. »

Il semble qu'une prétention de certains membres des comités de Missions et des Églises à la course au pouvoir serait un élément explicatif de la dissolution de Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire. Et comme il était difficile de cerner ces rivalités et conflits, puisqu'ils n'avaient point de fondements théologiques ou ecclésiologiques, du côté méthodiste comme chez les évangéliques conservateurs, on avait recours à la référence aux particularismes ethniques comme seul rôle de mobilisation.

« C'était la même chose qui se passait entre le mode de formation et de fonctionnement des partis politiques en Côte d'Ivoire en 1963 : les progressistes et les agents de PDCI-RDA.²¹⁹ »

C. - La Fédération des Évangéliques de Côte d'Ivoire (1964)

Il convient sans doute d'indiquer que la dissolution de la Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire rassemblant toutes les Missions et Églises protestantes met en évidence le clivage assez marqué existant entre les Missions de la première période dont est issue l'Église Méthodiste et celles qui les ont suivies dont sont issues les 'Évangéliques conservateurs', clivage qui s'est aussi exprimé, au moins dans un premier temps, entre les Églises qu'elles ont fondées.

Les Églises et Missions évangéliques conservateurs ou 'fondamentalistes' gardent en effet fermement leurs distances par rapport à tout ce qui touche au mouvement œcuménique et au Conseil Œcuménique des Églises, comme aussi aux relations nouvelles avec le

²¹⁸. Jacques Richard. « Fédération Évangélique... ». Op Cit.

²¹⁹. Entretien du 18 février 1997.

catholicisme. Il y va de ce qu'elles considèrent comme leur fidélité à l'Évangile. Pourtant, sur le terrain, cette attitude pose problèmes aux fidèles, conscients d'une évidente communion de foi avec des chrétiens d'autres confessions et aux institutions à buts communs telles que l'éducation scolaire et la formation du citoyen. Des contacts s'établissent entre diverses communautés protestantes et entre protestants et catholiques chez lesquelles se manifeste un profond désir d'unité et d'action, entre autres, dans le domaine scolaire, où les barrières qui isolent fondamentalistes et méthodistes d'une part, protestants et catholiques d'autre part, sont abaissées.

Toutefois, tous ces rapprochements (de la Fédération de l'AOF à celle regroupant les fondamentalistes) n'oblitérent pas une autre dimension de la problématique : celle de la prédisposition du protestantisme à la fragmentation institutionnelle ou à la logique dénominationnelle. Il ne suffit donc pas de tout réduire aux particularismes africains et de répéter la thèse, un peu simpliste, du 'tribalisme dans l'Église' comme manifestation de la rémanence des structures ethniques de cohésion sociale dans le champ religieux ivoiro-chrétien.

III. - Énigme de la conversion et de la formation des élites en Côte d'Ivoire

L'intervention des Missions protestantes en Côte d'Ivoire fut parsemée d'embûches, souvent freinée par des obstacles insurmontables, parfois facilitée de manière tout à fait inattendue. A leur théologie piétiste, leur morale puritaine et à leur ecclésiologie de type congrégationaliste donnant une remarquable autonomie de communautés locales s'est ajoutée une stratégie missionnaire originale : l'évangélisation des indigènes par les indigènes.

A. - Stratégies missionnaires

Toutes les Missions protestantes avaient donc choisi de former des prédicateurs autochtones et de les utiliser souvent comme avant-garde, précédant les missionnaires dans les zones souvent difficiles, dans l'évangélisation. Le travail des catéchistes a, en fait, préparé le terrain des missionnaires méthodistes dans les régions du Sud-Est. C'est aussi le cas à l'intérieur du pays où les premiers indigènes convertis ont été formés très rapidement pour évangéliser leurs frères à côté des missionnaires. Les évangélisations des villages ou villes dans les régions de Sud-Est (Aboisso, Adiaké, Adzopé), dans la région du Sud-Ouest (Ta-

bou), dans la région du Centre-Nord (Bocanda, Toumodi, Béoumi) et dans le Centre-Ouest (Zirifla, Vavoua, Kouréfla) recevront ce type d'influence. Les entraves culturelles seront ainsi en partie aplanies, d'autant que les catéchistes autochtones ou africains jouent avec les alliances déjà établies et interviennent auprès des leurs par des réseaux coutumiers. Il convient d'abord de se rappeler brièvement les différentes stratégies apostoliques mises en œuvre par ces missions dans leur effort de pénétration de la Côte d'Ivoire.

Ces catéchistes, dans leur élan, sont souvent allés plus loin que les missionnaires dans le rejet des éléments culturels. Ils ont fait table rase de la totalité du mode de vie païen ménageant leurs efforts pour assumer leur propre déracinement :

« On passait de village en village, durant la première période de la mission, avec une rapidité et une fréquence étonnantes, prêchant Christ et brûlant et détruisant les dieux de ses prosélytes. Les païens se tenaient prêts à ces occasions, attendant (...) de nous voir tomber mort, et le résultat les incitait à douter du pouvoir de leurs dieux²²⁰ ».

La grande majorité des objets de culte, dans certaines régions, ont ainsi disparu avant même l'arrivée des missionnaires de la WMMS. Les évangélistes de la Mission Biblique, de la CMA et de la WEC en arrivant successivement dans le Sud-Ouest, le Centre, le Centre-Ouest du pays ont utilisé la même méthode d'évangélisation des indigènes, en adoptant la même attitude iconoclaste. Ces méthodes missionnaires ont été infléchies par la WMMS et par la CMA préférant mettre l'accent sur la formation des pasteurs locaux que d'abolir d'emblée ce qui est cher aux indigènes (fêtes, danses). Les missionnaires se sont attelés à l'énorme tâche d'apprentissage des langues indigènes et de la traduction de la Bible dans les langues ivoiriennes. Ainsi, la foi devrait surgir d'elle-même grâce à la lecture des Écritures Saintes dans sa propre langue par l'indigène. Le Nouveau Testament est donc écrit en plusieurs langues (Agni, Gouro, Bambara, Baoulé, Senoufo, Bété, etc.) et plus tard la Bible entière en Gouro et Bambara.

La stratégie missionnaire basée sur la formation d'un pastorat indigène capable de constituer un modèle de vie pour tous et susceptible de lire et de faire lire les Saintes Écritures dans sa langue repose sur une interprétation particulière du paganisme lequel est con-

²²⁰. Mme Richard. Entretien. Op. Cit.

çu comme un « état d'attente de l'Évangile », c'est-à-dire un paganisme assimilé à un ensemble de germes qui ne demandent qu'à s'épanouir²²¹.

Cette théorie semble faire l'unanimité parmi les missionnaires protestants mais avec des interprétations divergentes²²². La plupart des missionnaires protestants l'appliqueraient aux catéchistes issus des communautés nées de la prédication d'Harris qui ont reçu un enseignement trop superficiel, trop peu solide pour résister aux tentations du syncrétisme. Jean Maré qualifie ces catéchistes de 'pagano-protestants'.

« Au lieu d'évoquer la théorie de l'état d'attente de l'Évangile nous pensons plutôt à la thèse évolutionniste. Certaines virtualités, certaines 'intuitions' étouffent sous la gangue païenne, l'adhésion des indigènes à la foi. Il s'agit de les faire éclater pour libérer les païens. Pour ne pas sous-estimer la profondeur des résistances à l'évangélisation nous nous sommes attachés à la traduction des Écritures dans les langues locales. Nous avons donné au pastoral local une formation plus poussée et plus exigeante pour qu'ils livrent une lutte sans merci contre les résurgences païennes²²³. »

La théorie du paganisme et les pratiques d'évangélisation qui en découlent sont d'un autre ordre chez les missionnaires catholiques. Il s'agit donc de repérer les vestiges du monothéisme, et en premier lieu les traces d'un Être suprême, ancêtre éponyme ou mythique, dans les croyances indigènes, et de la foi en l'immortalité de l'âme. Les parallèles seront donc vite faits, au terme d'une analyse sommaire de la religion locale, entre les points de la tradition indigène (dans la littérature orale ou dans l'ensemble liturgique) et les références chrétiennes : le Déluge, la Tour de Babel, et même le péché originel, sont 'repérés' dans les mythes ivoiriens. La prière aux ancêtres n'est pas abolie, mais "réorientée" vers un Dieu suprême. Malgré ces pratiques apostoliques susceptibles de favoriser l'émergence d'un syncrétisme, l'attitude des missionnaires catholiques face aux langues autochtones suscitera au contraire un déracinement plus profond : ces idiomes leur semblent être un frein à l'entre-

²²¹. Jean Marie Adiaffé. « La théorie de l'état d'attente chez les missionnaires protestants au début du XX^e siècle ». In *Fraternité Matin* : Abidjan, 27 juillet 1995. La notion de 'supériorité de puissance' manifeste par l'adoration d'un seul Dieu, le renoncement au cannibalisme, à la polygamie et à la nudité et l'alphabétisation pour accéder à la lecture de la Bible chez les chrétiens a permis de corroborer la thèse d'un état d'attente de l'Évangile au sein de la culture traditionnelle, et d'un accomplissement de celle-ci par la conversion, en passant sous silence l'activité iconoclaste et acculturative des premiers catéchistes.

²²². À ce sujet, voir Georges Mabilie. *L'Appel du Soudanais*. Op. cit., et André Roux, *L'Évangile dans la Forêt*. Op. Cit.

²²³. Entretien du 22 novembre 1996.

prise d'évangélisation, car la langue d'un peuple dégénéré doit avoir oublié les termes qui lui permettaient d'exprimer les concepts propres aux vérités, dogmatiques et éthiques, de la Révélation, pour ne s'attacher qu'aux éléments simples de la réalité concrète, du monde sensible. Cette situation impose un effort scolaire en français, encouragé par les liens originaux entre la Mission catholique et les intérêts nationaux de la 'fille aînée de l'Église'. Les incidences de cette orientation théorique sur le terrain apostolique sont nettes : les missionnaires utiliseront des termes français, en les adaptant éventuellement, mais non nécessairement, au système phonologique local, pour désigner les concepts chrétiens.

De façon générale, les efforts de traduction ont été bien moins intenses que chez les missionnaires protestants. A la stratégie du Livre chez les protestants, les catholiques ont préféré une stratégie du Geste, une évangélisation 'sémiotique' fondée sur la pratique des sacrements, la bénédiction fréquente des objets importants de la vie courante, et la multiplication des images, médailles, cierges, statuettes, crucifix, afin de donner à la prédication la forme du sensible²²¹.

Mais c'est la dimension spatiale et foncière des pratiques d'évangélisation qui permet le mieux d'évaluer le degré d'aliénation et de déracinement offert par les différentes stratégies missionnaires tel que les regroupements de l'habitat des premiers chrétiens autour des stations missionnaires ou des lieux de culte. Dans le Centre-Ouest et à l'Ouest les regroupements des chrétiens dans un même quartier ou village des chrétiens et missionnaires protestants visaient à protéger les chrétiens contre les persécutions. Mais en fait, cela avait contribué à leur éloignement de leur culture, et, au sens propre, à leur 'déracinement'. Enfin, ce plan de concentration des chrétiens répondait à cette politique des 'Réductions' de certains missionnaires tendant à surveiller étroitement les chrétiens afin de les préserver des aliénations foncières, de la répression et du contact avec les païens, et d'en faire des producteurs indépendants, vivant en vase clos. Les exemples la région de Zuénoula sont sur ce plan très

²²⁴ À ce sujet, voir Jean-Paul Willaime. « Éducation », dans *l'encyclopédie du protestantisme*, Op. cit., pp. 469-481.

révéléateur. La Mission s'établit toujours en retrait du centre-ville pour fonder un 'Évangelifla' ou 'Jésusfla'²²⁵.

L'exposé qui précède part du principe que, l'entreprise d'évangélisation s'est déroulée selon les modalités d'une application mécanique de schémas élaborés 'a priori'. Cette thèse présente cependant l'inconvénient de sous-estimer les contingences du terrain, de l'époque, les caractères propres à chaque missionnaire, et les éventuelles initiatives indigènes, qui ont tout autant déterminé les stratégies apostoliques adoptées que les fondements idéologiques 'a priori' de l'intervention missionnaire. Aucune des composantes de ce phénomène ne doit être négligée, même si certaines apparaissaient plus aisément dans une analyse micro-locale. En tout état de cause, nous avons pour le moins montré la diversité des stratégies missionnaires, et le double effet de déracinement et de préservation (au prix de compromis cruciaux malgré tout) que chacune d'entre elles a pu déterminer à l'endroit de la culture indigène. Il convient à présent de changer de perspective, et de considérer l'évangélisation du point de vue de la société ivoirienne. Contrairement à l'image véhiculée par la littérature missionnaire, d'un processus lent mais continu, obtenu mécaniquement par l'effet de la prédication et l'action harmonieuse et pacifique de la grâce, nous allons mettre au jour une réalité plus nuancée, faite de résistances, de compromis, de reculs, de contradictions et de synthèses paradoxales. Examinons tout d'abord quels sont, dans la culture pré-coloniale, les freins et les prédispositions à la conversion.

B. - Les freins et les prédispositions à la conversion

En Côte d'Ivoire comme dans d'autres champs missionnaires, la conversion au christianisme n'allait pas de soi. Les catéchistes et païens, quoique partageant certains traits culturels, et 'a fortiori' le missionnaire et le païen, ont longtemps constitué un couple conflictuel dont la confrontation mettait en présence deux systèmes de représentations et de croyances foncièrement différents. Les obstacles à la conversion étaient donc nombreux. À l'aune des critères d'une étiologie pré-synchrétique, selon laquelle toute causalité ontologique ne peut être attribuée qu'aux ancêtres, anciens vivants dont les croyants descendent en ligne directe, le monothéisme trinitaire et le dogme mystérieux de l'incarnation sur lequel il se

²²⁵. Il faut entendre par 'Évangelifla' le 'village de l'Évangile' et par 'Jésusfla' le 'Village de Jésus'. Il s'agit en fait des villages où habitent les gens qui ont accepté l'Évangile ou Jésus.

fonde acquièrent tous les attributs d'une altérité radicale. La conversion impliquait donc une restructuration totale, et douloureuse, de la catégorie du transcendant. Du fait du caractère structurant de la filiation dans les structures sociales pré-coloniales et les systèmes de représentations pré-synchrétiques, par exemple l'absence de descendance du Christ rendait périlleuse son adoption en tant qu'ancêtre.

La conception de la condition assumée par les morts se devait également de subir un profond bouleversement ; nous savons à quel statut ils étaient soumis dans le système de représentations ancien. Les divergences théologiques entre catholiques et protestants doivent être prises en compte ici : l'impuissance totale de tous les morts (et non seulement des morts récents), dans l'attente du jugement dernier et de la résurrection, selon le dogme protestant, était moins aisée à intégrer que la position catholique. Celle-ci n'en posait pas moins problème : si les saints peuvent être priés et intercéder en faveur des vivants et des autres morts, ce qui évite une rupture radicale entre vivants et morts, la répartition des défunts entre différentes catégories selon le comportement adopté durant leur vie était un dogme inédit. D'une façon générale, l'intervention d'un principe éthique pour déterminer le sort de chacun après la mort était un trait révolutionnaire, contraire à toute la tradition métaphysique des Ivoiriens.

Par ailleurs, si les ancêtres sont multiples, ils sont aussi relatifs à chaque groupe social. L'adoption d'un Dieu non seulement unique mais universel, un seul Dieu pour toutes les unités sociales et même pour toutes les races, ne fut guère aisée. Adorer le même Dieu que les groupes ennemis, et "a fortiori" que les Blancs qui s'implantaient et peu à peu occupaient le pays, n'allait pas du tout de soi. Son caractère universel n'a pu être assumé par les néophytes que par l'instauration de nouveaux clivages au sein même de la nouvelle famille chrétienne, conformément au souci traditionnel de différenciation et d'autonomie au niveau micro-local. Ainsi, les groupes sociaux en relation d'inimitié séculaire ont adopté des confessions rivales, et bien plus récemment ont continué à s'opposer par l'intermédiaire des sectes concurrentes, qui ne constituent bien souvent que des étiquettes permettant de pérenniser des clivages précoloniaux. La première phase d'évangélisation a même vu se développer une tendance logique à adorer un 'Dieu des Noirs' par opposition au 'Dieu des Blancs'. Mais au sein même du groupe social, la participation de tous au culte ou à la messe, la divulgation des dogmes et des mystères aux femmes et aux enfants, l'égalité de tous devant le sort post-mortem, principes d'une religion ésotérique d'intégration et de prosély-

tisme, entraient en conflit avec la tradition d'initiation des jeunes hommes, et d'exclusion des femmes et des enfants des deux sexes de la connaissance du monde sacré, privilège des hommes adultes. La séparation des sexes lors de l'office, dans le temple ou l'église, de part et d'autre de l'allée centrale, proposée par des missionnaires puritains, n'eut alors aucune difficulté à être admise.

Tout le champ spatio-temporel traditionnel se devait d'éclater. La conversion déterminait non seulement un élargissement de l'espace, mais la substitution d'une vision téléologique et eschatologique de l'histoire à une conception cyclique du monde. Les néophytes se voyaient contraints à renoncer à leurs anciennes traditions, par le choix d'une rupture avec elle et l'introduction d'une tendance spirituelle à la 'nouvelle naissance'.

D'autres arguments, plus matériels, mais également culturellement marqués, jouaient en défaveur de la conversion. Le clivage sexuel intervenait pour freiner les tendances à la conversion au christianisme dans un tout autre domaine que l'initiation rituelle : celui du vêtement. La nudité était condamnée par les missionnaires comme par les catéchistes. Le fait de s'habiller comme un blanc devenait donc un symbole de conversion. Dans la perception traditionnelle du monde social (comme chez les Neyo de Sassandra, les Wè de Man, etc.), la nudité était l'attribut de l'homme, et le vêtement l'attribut de la femme. Il n'est pas sans intérêt de noter que cette conception du monde entraînait en conflit avec celle du missionnaire, selon laquelle la nudité était l'attribut du sauvage (et de l'animal), et le vêtement celui de l'humain pieux. Jacques Richard raconte comment les guérés ont adopté le vêtement, grâce au prosélytisme des missionnaires et du catéchiste Gono :

« Il y avait des hommes et des femmes, dont le visage m'était assez familier puisque je les avais connus tout nus lorsqu'ils étaient sauvages et cannibales - maintenant ils ressemblaient à des êtres humains - pécheurs, mais tous étaient plus ou moins vêtus, mais autrefois on se sentait honteux de penser qu'ils appartenaient à notre espèce²²⁶. »

Le surcroît de travail requis chez les groupes chrétiens, en particulier pour construire les chapelles et les temples, l'attachement à la polygamie et diverses raisons politiques, constitueront d'autres freins à la conversion, et rendent celle-ci énigmatique.

²²⁶. Jacques Richard. « Lettre du 22 mai 1939 ». In *Appel de Côte d'Ivoire*. Nogent-sur-Marne : Institut Biblique, 1939, p. 8.

Mais il est également possible de repérer et d'inventorier certaines prédispositions à la conversion, certaines 'passerelles' qui faciliteront le renoncement aux anciennes pratiques païennes. D'un point de vue théologique, la littérature missionnaire offre nombre d'exemples de ces 'vestiges'. On identifie ainsi plusieurs thèmes et personnages bibliques dans la littérature orale en affirmant par exemple que le sacrifice de l'enfant par la reine Pokou selon la tradition Akan symbolisait celui du Christ pour le salut des hommes. Les sorts jetés contre les chrétiens ne produisant aucun résultat, ce sont leurs nouveaux dogmes (adoration d'un seul Dieu ; renoncement au cannibalisme, à la polygamie et à la nudité ; alphabétisation pour accéder à la lecture de la Bible) qui seront rapidement adoptés.

Jean-Marie Adiaffi porte un jugement plus sévère sur les motivations des néophytes dans leur choix d'un 'changement de route'. La conversion fut moins, selon lui, un 'renversement intérieur', un 'retournement', comme l'indiquerait l'étymologie, que l'obéissance à des intérêts matériels. Les néophytes ne saisissaient pas la valeur intrinsèque du christianisme, la nécessité du Salut, mais cherchaient à vaincre leurs ennemis par l'acquisition d'une plus grande puissance. Les premières motivations sont donc à mépriser, mais seront peu à peu éclairées par l'Évangile²²⁷.

En affirmant que les chrétiens ont adopté le christianisme afin de répondre à des aspirations politiques ou d'obtenir des avantages économiques M. Adiaffi se range du côté des explications purement manichéennes. Il a bien sûr existé des jeux de rivalités, historiquement attestés, qui sembleraient donner raison aux partisans d'une telle tendance. Le renouvellement des stratégies sociales et politiques que permet la conversion est à prendre en compte, mais il n'est pas question de confondre l'effet et la cause. L'amélioration des conditions matérielles de vie et du statut politique des premiers chrétiens autochtones, est une conséquence de la conversion. Ce constat ne nous autorise pas à réduire les motivations des néophytes dans leur choix en faveur de l'Évangile, à une aspiration à cette amélioration, au prix d'une occultation de tous les autres facteurs de la conversion.

Parmi les prédispositions culturelles à la conversion, il convient de noter le principe traditionnel d'amnésie volontaire. Il favorise l'adoption d'une nouvelle divinité et sa substi-

²²⁷. Jean Marie Adiaffi. « La théorie de l'état d'attente chez les missionnaires protestants au début du XX^e siècle ». Op. Cit. Cf. « Le Bossonnisme ». In *Fraternité Matin*. Abidjan le 12 avril, 1995.

tution aux ancêtres, dont le pouvoir se serait avéré inefficace face au nouveau contexte imposé par la colonisation, en particulier, face au rapport de force défavorable instauré à cette époque.

Le succès de l'évangélisation protestante dans le Sud-Est et dans le Centre peut s'expliquer partiellement par la tradition congrégationaliste de WMMS et de la CMA qui permettaient aux églises ou aux chrétiens de maintenir leur autonomie au niveau micro-local, et ainsi de sauvegarder un trait essentiel de la culture pré-coloniale. Les pasteurs sont choisis par la paroisse, c'est-à-dire par l'assemblée des églises, au sortir de l'École Pastorale. Il y existait un système de contributions mensuelles, en vêtements, en nourriture et en argent, au bénéfice des pasteurs. Ces exemples indiquent un élargissement de l'autonomie locale : c'est la souveraineté du district ou même de l'église locale qui s'affirme. Peu à peu, le renforcement du pouvoir des 'anciens' entrera en conflit avec le principe congrégationaliste ; c'est finalement les 'anciens' qui choisiront leur pasteur, suivi par la communauté locale ; certains missionnaires s'inquiètent de cet embryon de système épiscopal, qui préfigure à leurs yeux les liens entre l'Église et le monde traditionnel. Tous ces faits indiquent à la fois la teneur et les limites de l'inadéquation entre le système traditionnel d'autonomie micro-locale, et la structure ecclésiale de type congrégationaliste. Cet exemple est symptomatique de la fragilité des 'passerelles' qui reliaient les deux systèmes de représentations en présence. Nous pouvons en conclure que la conversion au christianisme est partout avérée comme étant une entreprise délicate, complexe et contradictoire. Ce point ne fait qu'en accentuer le caractère énigmatique.

Si les 'passerelles' traditionnelles sont bien moins nombreuses et problématiques que les entraves, si du moins elles ne peuvent rendre compte que très partiellement des modalités du processus, nous devons résolument nous interroger sur le pourquoi de la conversion. C'est d'ailleurs parce que l'anthropologie s'apparente davantage à une discipline herméneutique qu'à une science positive, qu'elle ne se satisfait pas de réponses, même convaincantes, à la question 'comment ?'.

Nous avons déjà esquissé les deux interprétations classiques du phénomène de la conversion : l'interprétation missionnaire, reprise par les néophytes ivoiriens ; et celle d'un philosophe-anthropologue laïc, intériorisée par certains Ivoiriens dé-christianisés et politisés, qui met l'accent sur la pression coloniale simultanée à l'entreprise d'évangélisation. La

première interprétation définit un 'état d'attente de l'Évangile' au sein de la culture, et attribue la conversion à des facteurs purement spirituels : la grâce, le mouvement du Saint-Esprit, l'éveil ou le réveil de la foi au contact de la prédication, etc. La seconde interprétation considère la conversion comme un choix pragmatique déterminé par des intérêts matériels et politiques. Ces deux interprétations pèchent par leur caractère réducteur et par leur lien trop marqué avec des principes théologiques ou philosophiques 'a priori'. C'est pourquoi nous proposons une troisième interprétation, sujette à discussion comme les deux précédentes mais qui présente le mérite de rendre compte des faits attestés sur le 'terrain'.

Nous proposons de considérer la conversion au christianisme comme la seule option viable pour assumer la confrontation à la modernité, comme élément vecteur de l'entrée à la condition de l'équilibre culturel (en Côte d'Ivoire) et même de sa survie physique. Compte tenu du contexte colonial spécifique, que nous décrirons plus loin, le choix de la conversion a permis aux Ivoiriens de retrouver un cadre culturel cohérent et des structures sociales adaptées à la situation d'occupation étrangère, un système étologique et de représentations apte à intégrer les données inédites de la modernité, dont l'irruption brutale menaçait la vie même de la communauté autochtone. Un nouvel équilibre était en effet proposé simultanément à l'imposition du déséquilibre et de la déstructuration de l'univers social traditionnel. La confrontation avec l'Occident présentait à la fois destruction et possibilité de reconstruction par la conversion : la première est subie inévitablement, la seconde est contingente, sinon aléatoire. La conversion permet d'accéder à une condition matérielle, psychologique ; elle donne sens aux bouleversements induits par le contact ; le refus de la conversion engendre soit la désintégration sociale, soit une reconstruction autonome, sur des bases propres, hors du contrôle missionnaire. C'est ainsi que de nombreux autres groupes du Nord et de l'Est de la Côte d'Ivoire ont pris du retard sur leur développement. Nous constatons que les groupes qui ont survécu dans le pays l'ont fait au prix de la conversion, c'est-à-dire de compromis cruciaux, mais aussi d'efforts pour sauvegarder tout ce qui pouvait l'être. C'est en ce sens que les motivations de la conversion ne sont ni strictement spirituelles, ni strictement matérielles, mais s'apparentent au choix de la 'vie' contre celui de la 'mort', dans les acceptions à la fois physiques, politiques et spirituelles de ces termes. Le refus de la conversion ne pouvait être connu que comme la déstructuration sociale, l'accélération des spoliations foncières, l'ethnocide par le biais de l'alcoolisme, de la sorcellerie et de toutes pratiques occultes. La conversion permettait de restaurer une cohé-

sion sociale, de résister dans la mesure du possible à l'agression coloniale, et d'amorcer une reprise démographique. Les obstacles à la conversion n'en étaient pas réduits pour autant, ce qui explique que l'évangélisation de la Côte d'Ivoire avait été relativement lente et non achevée.

CHAPITRE CINQUIÈME

EVANGELISATION ET ACTIONS EDUCATIVES

Introduction

Un fait est certain, la question du lien entre l'École et l'évangélisation est avérée. Les impératifs de l'évangélisation ont conduit les missions et les églises à faire œuvre éducative : « *Si nous voulons des écoles pour l'évangélisation ; [...] L'école doit avoir une place centrale dans l'évangélisation* ». A cela il convient d'ajouter l'obligation de se donner des auxiliaires, de préparer la formation des premiers chrétiens et de donner à l'administration (coloniale ou de l'État indépendant) des cadres, imprégnés de la culture chrétienne : « *Si les églises ont fondé les écoles c'est pour que nos écoles par leur témoignage honorent les églises en y amenant des âmes et en fournissant un personnel qualifié, chrétien aux Églises et à l'État*²²⁸ ». Même en diversifiant progressivement leurs tâches, Missions et Églises n'ont cependant pas bouleversé la hiérarchie : L'École est un moyen pour évangéliser, pour atteindre la jeunesse, un lieu de témoignage, de formation des pionniers des personnalités chrétiennes.

Dans ce chapitre, nous allons, d'une part faire une présentation générale des écoles protestantes concernées par notre recherche et, d'autre part montrer comment les objectifs de la formation qui y était dispensée ont été atteints.

I. – Écoles de catéchistes - écoles bibliques et le contenu de la formation dispensée

Il s'agit de relater brièvement la nature du travail éducatif des premiers missionnaires, catéchistes et pasteurs depuis l'implantation des missions protestantes en Côte d'Ivoire jusqu'à la constitution d'un réseau d'écoles primaires autorisées²²⁹.

²²⁸. Entretien du 17 juin 1997.

²²⁹. La constitution du réseau d'écoles primaires protestantes varie d'une mission à l'autre. Cependant le développement des écoles primaires n'est perceptible qu'après la seconde guerre mondiale.

A. - Les écoles de catéchistes et les écoles bibliques

Du point de vue scolaire, les écoles de catéchistes étaient les premières structures éducatives missionnaires en Côte d'Ivoire²³⁰. Elles s'ouvraient d'abord dans les chapelles protestantes et elles s'installaient ensuite sur les « stations missionnaires ». Chaque station missionnaire avait son école de catéchistes. Les églises méthodistes de Dabou, Grand-Bassam, Grand-Lahou, avaient leur école de catéchistes ; la Mission biblique de Côte d'Ivoire avait des écoles de catéchistes à Sassandra, Man, Daloa ; l'Alliance Chrétienne Missionnaire en avait à Bouaké, Toumodi, Dimbokro ; la Mission Évangélique en Afrique Occidentale de Côte d'Ivoire avait ses écoles de catéchistes à Zuénoula et Vavoua.

De manière générale, chaque école de catéchistes était dirigée par un missionnaire et dans certains cas par les pasteurs et catéchistes. Elles s'apparentaient, par leurs méthodes pédagogiques répétitives, aux écoles coraniques. L'enseignement dans les écoles de catéchistes n'était dispensé en langues locales et en français que par la lecture de la Bible. Il s'agit d'un enseignement élémentaire. Il visait la formation religieuse des premiers chrétiens ou catéchistes, appelés à assumer généralement la tâche de conducteurs, de prédicateurs laïcs et de moniteurs des écoles du dimanche.

Des écoles de catéchistes aux écoles bibliques

Les missionnaires plus tard vont ouvrir des écoles bibliques. Les écoles bibliques étaient des établissements d'enseignement biblique qui formaient les candidats aux ministères dans les églises, tels que pasteurs ou évangélistes. La plupart des candidats aux écoles bibliques étaient des élèves issus des écoles de catéchistes.

La présence des écoles de bibliques était nécessaire, d'abord parce qu'il était important « *d'améliorer le développement spirituel et culturel des jeunes et d'assurer une formation approfondie des premiers catéchistes* ». L'enseignement dans les écoles bibliques était dispensé en langues locales ou vernaculaires, entre autres les langues Modjukru chez les Méthodistes, Baoulé chez la CMA, Gouro chez la WEC, Dioula chez la Mission biblique, etc. Ces langues

²³⁰. Avant les écoles de catéchistes, il existait des « écoles du dimanche », réservées aux adultes (chez les méthodistes) et aux enfants pour l'enseignement de la Bible traduite dans les langues locales.

avaient été choisies et enseignées pour permettre à ceux qui les pratiquent d'acquérir une certaine maîtrise par la lecture et l'écriture.

Les élèves des écoles bibliques, parallèlement à l'encadrement des adultes et des études bibliques, enseignaient aussi les langues locales aux enfants et aux adolescents. L'enseignement et l'usage de la langue française dans ces écoles permettaient aux élèves d'acquérir un minimum de culture générale par le moyen des matières d'enseignement qui leur étaient proposées : calcul, lecture, histoire et géographie (des pays et culture de la Bible), hygiène, etc., sans oublier les matières pratiques et techniques qui constituaient une des spécificités même de ces établissements telles que l'homilétique, les sciences bibliques, la cure d'âme, etc.

Ensuite, l'importance des écoles bibliques réside dans le fait que la plupart de ces établissements ont été le point de départ de la politique de formation missionnaire. Elles avaient une valeur symbolique : « *avoir une école biblique représentait pour la mission avoir les moyens nécessaires pour le combat spirituel* ». Elles s'offraient aux missionnaires comme étant tout à la fois « *une arme offensive et une arme défensive. Une arme offensive par les hommes et femmes qu'elles formaient et que les missionnaires lançaient dans toutes les directions pour la conquête des néophytes. Mais une arme défensive aussi par la doctrine dont ces hommes et femmes sont investis et dont à leur tour ils vont armer les nouveaux convertis* ». L'aspect apologétique de l'enseignement apparaît dans les témoignages des anciens missionnaires et élèves des écoles bibliques. « *L'enseignement que nous recevons dans les écoles de catéchismes nous permet non seulement de nous défendre contre les avances et les attaques du diable, souvent des Catholiques, mais aussi et surtout contre assauts sans cesse renouvelés des croyances traditionnelles avec lesquelles, en fait, la rupture n'est jamais définitivement consommée*²⁵¹. »

Comme on peut le constater, il s'agit de former les élèves sur le plan biblique ou religieux ; de trouver, sur le plan pédagogique, des méthodes convenables pour aider les élèves à constituer eux-mêmes de l'intérieur une foi rationnelle ; mais aussi ne pas négliger la formation sur le plan intellectuel, tels sont les objectifs assignés à ces établissements

²⁵¹. Pasteur Nathanaël Vé Tokpa. Il est actuellement à la retraite. Il a été le premier enseignant des écoles protestantes à réussir le concours d'instituteur. Il a été nommé directeur régional des écoles des églises U.E.S.S.O de 1965 à 1969. Entretien. Man, le 7 janvier 1998.

d'enseignement évangéliques pour conduire les élèves à la rationalité spirituelle et scientifique.

Enfin, les écoles bibliques étaient nécessaires pour des raisons stratégiques. Les écoles bibliques, appelées aussi écoles évangéliques, étaient toujours soit logées dans le temple soit sises dans les stations missionnaires. Placées au cœur même des sociétés orales elles y introduisaient la lecture et l'écriture. La mise en place de ces écoles est stratégique pour le protestantisme. Les langues vernaculaires étaient déjà proscrites des écoles publiques par l'administration coloniale pour laquelle l'école ne se justifie que si elle est un instrument de civilisation²³². Les langues vernaculaires n'étaient donc pas autorisées à répondre à la « mission civilisatrice » de la France. Les raisons du choix des langues vernaculaires dans les écoles bibliques étaient-elles pour se démarquer de la politique coloniale ? Pour les missions il n'y avait que ce choix pour faire passer leur message.

« Il n'était pas question de contrecarrer la décision de l'administration coloniale en mettant en place les écoles bibliques. Nous étions convaincus que le seul moyen de faire lire la Bible aux indigènes c'était de leur donner les moyens d'écrire et de lire leurs langues maternelles. D'où l'importance que nous avons portée à ces écoles²³³. »

La mise en place et le cadre matériel des écoles bibliques indiquent qu'elles étaient une entreprise modeste, réalisée non seulement avec l'assentiment de la communauté locale des fidèles, mais aussi et surtout par ceux-ci auxquels elles étaient censées apporter une nouvelle forme de culture.

B. – Les objectifs de l'enseignement dans les écoles bibliques

Les aspects de l'enseignement dispensé dans les écoles bibliques et les actions pédagogiques des enseignants qui les ont orientées conduisent à situer leurs objectifs sur trois plans : d'abord la finalité religieuse ; ensuite la finalité morale ; enfin la finalité intellectuelle : « *Nos objectifs se résument essentiellement en ceci : conduire les enfants et les adolescents à travers la*

²³². Desalmand Paul. Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. « Des origines à 1944 ». t.I., éd. CEDA, Abidjan, 1983.

²³³. Mme Richard. Entretien. Lyon, le 17 novembre 1997.

lecture de la Bible à Dieu et à Jésus-Christ ; les conduire à s'aimer mutuellement et, en dehors du groupe qu'ils constituent, à aimer leur 'prochain'²³⁴ »

Le plan religieux constitue la première finalité assignée aux écoles bibliques. Cette finalité religieuse comporte deux objectifs. Le premier consiste à « *conduire les enfants et adolescents à la foi en Christ et dans le prolongement de la foi à les enraciner dans l'espérance chrétienne* ».

Comme la plupart des personnes (enfants, adolescents et adultes) accueillies dans les écoles bibliques étaient déjà plus ou moins marqués par les religions traditionnelles de leurs différents milieux d'origine : famille, lignage, village, etc., il s'agit donc de leur transmettre un héritage religieux, une culture biblique. Il est question de remplacer leurs croyances traditionnelles par la foi chrétienne, voire « *de les convertir au christianisme* ». Le témoignage d'un notable, converti au christianisme dans la région de Man, zone occupée par la Mission Biblique française montre que le but des enseignements dispensés dans les écoles bibliques visait l'enracinement biblique du néophytes :

« Mon père m'avait toujours dit de me méfier des écoles des missionnaires. Je m'étais rendu clandestinement à l'école qui se tenait dans le temple de l'autre côté du village. Nous étions 5 auditeurs : Moubi Gaston, Tobou Victor, Oulaï François, Guëï Paul et moi. Après la prière et la lecture de la Bible, le missionnaire dit : « Jésus m'a envoyé vers vous dans ce village, dit-il, pour vous le faire connaître et pour vous conduire à lui ». Ensuite après un long commentaire il dit : « Tous ceux qui croiront en lui sont des frères. Celui qui croit en lui et devient son frère, devient du même coup fils de Dieu.. » Comme tous les autres étaient déjà les adeptes des frères de M. Richard je me suis senti interpellé par les regards fixés sur moi. Je dis ceci au missionnaire : 'moi aussi je veux être le frère de Jésus comme vous'. Je savais ce soir là que ce n'était pas un engagement dans la foi mais 'être le frère du missionnaire'. Nous avons ensuite appris à lire quelques mots et chants chrétiens²³⁵. »

Les écoles de catéchismes, au plan moral, avaient comme objectif l'éducation chrétienne : « *l'amour pour Dieu et Christ* » d'une part, « *l'amour pour le prochain* » d'autre part ». L'éducation morale consistait à former chez les éduqués « *le sentiment de la fraternité et de la solidarité entre les hommes* ». Cet objectif visait à amener d'abord les élèves à s'aimer, à s'estimer et à se respecter. « *Nous avons été éduqués à comprendre nos différentes aptitudes (physiques,*

²³⁴. Mme Richard. *Entretiens*. Op. cit.

²³⁵. Notable à Soakpé-Douédy. Fondateur de l'école protestante dudit village. Entretiens à Soakpé-Douédy, le 9 janvier 1997.

intellectuelles, etc.) comme une richesse du groupe que nous devons préserver, car elles sont complémentaires. Les missionnaires ont toujours dit que pour s'accomplir personnellement et individuellement il faut l'aide des autres²³⁶. » Un des principes pédagogiques était l'exemple de vie : « on était appelé à imiter les missionnaires, leurs styles de vie, leur foi [...] Mais nous ne comprenons pas et ne savons si être frère c'est chacun chez lui [...] ».

Une des finalités assignées aux écoles bibliques était enfin celle qui consiste à développer, en même temps que la spiritualité et la moralité, « la rationalité, voire l'intelligence des chrétiens ». Certes, ce n'est pas à dire que la formulation ou l'attitude intellectuelle n'existait pas dans les sociétés traditionnelles²³⁷. Mais le problème qui se pose, c'est qu'avec les écoles bibliques, c'est d'une autre forme d'éducation qu'il s'agit, une éducation d'un type nouveau : « une instruction religieuse qui permette le développement de l'intelligence de la foi, le renouvellement de l'être du croyant ». Au fait il est question ici de la formation d'une nouvelle personnalité, une personnalité chrétienne.

Les moyens et les objectifs pédagogiques qu'elles se sont fixés avec les élèves dont le recrutement faisait en quelque sorte une rupture d'avec leurs familles et leurs villages respectifs rencontrent un handicap socio-culturel très lourd à surmonter. Ce handicap se trouve renforcé par des effets trans-générationnels qui parfois peuvent se perpétuer.

Pour répondre à leur mission intellectuelle, les écoles bibliques procèdent, à partir des disciplines contenues dans leur programme (lecture, écriture, calcul), d'une part par l'inculcation des connaissances et, d'autre part par des apprentissages complémentaires : celui de la société où l'individu se heurte à l'individu (le milieu d'étude de l'élève)²³⁸ et celui de la vérité où l'individu se heurte à la vie réelle faite, non seulement de convergence de sentiments, mais aussi d'opposition et de conflits d'intérêts : « Affirmer devant les auditeurs du cours biblique qu'ils sont l'objet de la grâce de Dieu autant que de la Grâce du Christ ; leur faire comprendre combien ils sont aimés de Jésus-Christ et de Dieu lui-même ; raffermir la foi des élèves par l'espérance chrétienne ; leur dire enfin que tous ceux qui croient en Jésus-Christ sont frères, etc. ». La quête

²³⁶. Mme Richard. Entretiens. Op. Cit.

²³⁷. À propos des attitudes intellectuelles chez les enfants en Afrique noire, voir Pierre Emy. L'enfant et son milieu en Afrique noire. Op. cit., p.254-269.

²³⁸. Nous nous référons plus spécialement à la mini-société que constitue l'École.

de Dieu « avec Jésus » et « la communion entre les croyants » à travers la lecture des textes bibliques ont été constamment les objectifs religieux poursuivis par les enseignants des écoles bibliques²³⁹.

II. – L'enseignement primaire privé protestant entre 1925 et 1955

La situation des écoles avant 1945

Les Missions protestantes n'étaient pas restées inactives sur le plan scolaire jusqu'aux années quarante-cinq. À partir des écoles bibliques, elles ont mis en place quelques véritables écoles de garçons et de filles, mais en nombre moins important que les écoles catholiques.

Les premières écoles protestantes méthodistes ont commencé avec les pasteurs et les catéchistes togolais et dahoméens (Bénin) parlant le français. Ces pasteurs et catéchistes ont permis au missionnaire Platt d'ouvrir les premières écoles en 1925.

Tableau 1 : Années d'implantation des Missions et d'autorisation des premières écoles protestant

Églises	Missions	AIM	AAE
EPM-CI	W.M.M.S. & S.M.F.P.	1925	1929
UEESO-CI	M.T. ou M.B.C.I.	1927	1943
CMA-CI	C.M.A.	1930	1944
AEE-CI	MEAO-CI ou W.E.C.	1934	1978

Source : Archives des Missions protestantes et Journal officiel de Côte d'Ivoire.

Sigles : EMP-CI = Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire, CMA-CI = Alliance Chrétienne Missionnaire ; UEESO-CI = Union des Églises Évangélique du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire ; AEE-CI = Alliance des Églises Évangélique de Côte d'Ivoire ; AIM = année d'implantation de la Mission ; AAE = année d'autorisation des écoles.

En 1935, les protestants n'avaient encore que 3 écoles régionales : l'école régionale d'Abidjan fondée en 1931 et deux à Dabou : l'école des filles, fondée en 1928, devenue

²³⁹. Nous reviendrons sur les aspects sociologiques et psychologiques que revêt ce jeu de communion consciente avec Dieu et le Christ.

école régionale en 1933 et l'école des garçons, fondée en 1934. Elles avaient un cours moyen et un certain nombre de classes des cours préparatoires et élémentaires. Il faut souligner le manque de statistiques précises²⁴⁰.

L'école de filles de Dabou

La création de cette école a été possible grâce au don d'un couple anglais, M et Mme Booth. Désirant perpétuer la mémoire de leur fille Rosemary, décédée, ce couple avait décidé de consacrer à la fondation d'une école de filles l'argent qu'il avait réservé pour l'instruction de leur fille. C'est ce don qui a permis la création de l'école de filles de Dabou, installée dans les locaux de l'école biblique.

L'école des filles a connu une structure originale : elle est à la fois école d'enseignement primaire et centre de formation féminine. Le but qui lui était assigné dès le départ était de ne pas déraciner les jeunes filles de leur milieu originaire en leur dispensant un enseignement trop européen, mais bien plutôt de les mettre dans des conditions de vie qui seraient celles de leur village en y apportant les améliorations que les élèves pourraient assimiler et transmettre.

A cet effet, au sein de l'école, un internat a été aménagé. Il est constitué par une série de petites cases dans lesquelles vivaient 4 ou 5 élèves sous la direction d'une jeune fille plus âgée, déjà éduquée et formée à cette tâche ; dans la « case » ; elle tenait le rôle de la « mère », prêchant par l'exemple la propreté, la rectitude de vie, le travail et la foi.

L'école des filles a connu des problèmes d'effectifs : c'est au bout de six (6) années de fonctionnement qu'elle a pu réunir 25 élèves en permanence. Elle a connu par la suite un développement assez modeste, avec un effectif de 70 élèves en 1945²⁴¹.

²⁴⁰. Charles-Bertin Aka Légbedji. L'École protestante et la promotion sociale en Côte d'Ivoire : La région de Dabou. Mémoire de DEA, Paris, EHESS, 1981. Paul Yao Akoto et Roger Gineste. Chroniques ivoiriennes. Op. cit., p. 173.

²⁴¹. Paul Yao Akoto et Roger Gineste. Op. cit., p. 175.

Le personnel enseignant est essentiellement composé de femmes missionnaires et de quelques monitrices africaines. C'est à partir des années quarante que les premières monitrices ivoiriennes, Grâce Koffi et Mel Amari ont commencé à y enseigner.

« De 1928 à 1932, la directrice était Mlle Grace Dunham, qui devint par la suite Mme James. Elle avait comme adjointe Mlle Lydie Roux qui y demeura de janvier 1929 à juin 1930. De 1932 à 1934, Mlle Stennett est directrice. De 1934 à 1943, la direction a été assurée en permanence par Mlle L. Ahne avec des adjointes africaines, Mlles Faith Lawson et Tsilla Wood, d'origine togolaise, Grâce Koffi et Mel Amari, monitrices ivoiriennes. De 1944 à 1945, la direction fut assurée par Mlle Marie Mérius. Lorsqu'elle quitta la Côte-d'Ivoire pour le Gabon, c'est Mlle Tsilla Wood, la plus ancienne collaboratrice de l'école, qui assumait la direction jusqu'en 1956.²⁴² »

L'école protestante de garçons de Dabou

La création de l'école garçon de Dabou émane des communautés locales.

« Le prix de revient de cette école fut mis à la charge des communautés protestantes locales et réparti entre elles, et on proportionna le droit pour une communauté à l'inscription d'un certain nombre d'élèves au montant de sa cotisation. La base arrêtée fut la suivante : pour 1 000 F de cotisation, une communauté avait droit à l'inscription d'un élève. Suivant la cotisation qu'elle avait versée, la communauté locale se voyait attribuer un certain quota d'inscriptions. Les premiers élèves inscrits étaient issus des écoles catéchistes de confession méthodiste des villages.²⁴³ »

Elle a été dirigée par M. Fletcher, puis à partir de 1931, le pasteur Edmond de Billy, assisté d'un directeur des études, M. Thomas Danjinon, originaire du Dahomey (Bénin) ; de 1933 à 1949 par Ernest Harrop²⁴⁴.

Le but premier de l'école de garçons de Dabou était d'apprendre à lire et à comprendre la langue française pour que les nouveaux alphabétisés puissent lire la Bible et « de

²⁴². Paul Yao Akoto et Roger Gineste. Op. cit., p.175.

²⁴³. Ibid.

²⁴⁴. Lorsque Ernest Harrop, un laïc anglais, arrivait en Côte-d'Ivoire en 1928, il était professeur licencié de l'université de Manchester. Il avait alors été nommé directeur de l'école protestante d'Abidjan. Mais, en application du décret du 14 février 1922 (cf. JOA-OF du 25 mars 1922, p. 191) qui rendait obligatoire pour l'enseignement l'emploi exclusif de la langue française et pour le personnel enseignant la possession des diplômes exigés dans l'enseignement public, M. Ernest Harrop n'était pas agréé et il a dû partir en France pour y préparer le brevet supérieur. Muni de ce diplôme, il est revenu en Côte d'Ivoire en 1933 pour diriger l'école primaire de garçons de Dabou. Cf. Paul Yao Akoto et Roger Gineste. Ibid.

former des enfants qui soient considérés comme les égaux de leurs camarades instruits dans les écoles publiques ou les écoles des Missions catholiques »²⁴⁵.

Les élèves de l'école de garçons venaient des villages très éloignés. Ils étaient dans un internat où le personnel enseignant les préparait à « *une vie communautaire qui se voulait, en l'améliorant, mais sans la dénaturer, conforme à la vie traditionnelle des villages dont étaient issus les élèves* ».

Du côté des autres missions protestantes, il y existait un ministère scolaire. Mais il manque des statistiques précises. Nous connaissons l'effort remarquable fait à Man (autorisée en 1944), Daloa (autorisée en 1947) par la Mission biblique et à Bouaké (autorisé en 1944) par la CMA pour la création des écoles primaires.

Ce qui caractérisait ces premières écoles protestantes, c'est qu'elles étaient, pendant longtemps, limitées à quelques stations missionnaires, et réservées aux garçons (hormis l'école de filles de Dabou dont nous avons évoqué les circonstances de sa création). Elles étaient assez souvent des internats, sous forme de camp d'initiation. Une solide éducation chrétienne qui y était donnée, avait contribué largement à la formation des cadres, tant pour les églises que pour l'administration et le commerce. Pendant la période, qui s'étend jusqu'à la veille de l'indépendance de la Côte d'Ivoire, ces écoles avaient formé les élites : pour y entrer, il fallait avoir passé d'abord par les écoles de catéchistes et savoir lire le Nouveau Testament dans sa langue maternelle. À cette époque l'enseignement était donné par les Missions et les enseignants africains allogènes.

Ce n'est qu'autour des années cinquante que le gouvernement colonial avait commencé à comprendre l'importance des premières écoles protestantes. En même temps, son contrôle sur l'enseignement donné par les Missions se faisait plus strict, en particulier en ce qui concerne la qualification des moniteurs indigènes autochtones ou allogènes ; des diplômes précis avaient été exigés, tant sur le plan pédagogique que sur celui de la connaissance de la langue française, pour pouvoir enseigner. Cette situation avait créé un sérieux obstacle au développement de l'œuvre scolaire au sein des missions non françaises comme c'était le cas de la presque totalité des Missions protestantes. Certaines missions et églises

²⁴⁵. Ibid.

avaient discerné l'importance de ce travail pour l'évangélisation de la jeunesse et pour la création des églises africaines ; elles avaient réussi à surmonter en partie ces difficultés, du moins en ce qui concerne l'enseignement primaire, mais ce n'était pas sans peine.

Les conditions créées par la seconde guerre mondiale ont été favorable au développement des premières écoles protestantes : premièrement la soif d'apprendre prend de plus en plus possession de la jeunesse, et la population réclame la multiplication des écoles ; deuxièmement l'isolement des missionnaires de leurs bases d'envoi créé par la guerre, a amené le gouvernement en place à accorder des subventions assez importante l'enseignement privé confessionnel, notamment aux enseignants missionnaires ; troisièmement, la diminution du nombre d'écoles de catéchistes : l'administration ne les considère pas avec sympathie, prêchant et préconisant à cette époque une politique d'assimilation et désirant de ce fait que tout l'enseignement soit donné en français ; quatrièmement la population, ayant découvert que la connaissance du français et les diplômes officiels ouvrent la porte « aux bonnes places » et aux emplois bien rétribués, ne veut que les écoles en français.

Les Missions et les Églises étaient encouragées à développer et à entretenir le plus rapidement possible l'enseignement primaire, tout en mettant l'accent sur l'importance de l'enseignement secondaire dont la nécessité se fait de plus en plus sentir. Aussi l'enseignement s'inscrit désormais dans une société qui devient de plus en plus sécularisée.

III. – L'enseignement primaire et secondaire privé protestant entre 1955 et 1993

L'analyse sociologique - comme du reste l'analyse historique - ne peut pas dissocier la quantité et la qualité, celles-ci constituant son objet même. Dès lors, du point de vue de la quantité, plusieurs questions restent posées : combien y a-t-il eu d'élèves formés dans les écoles protestantes ? Combien d'élèves sont-ils devenus évangélistes ou pasteurs ? Combien d'élèves ont-ils embrassé d'autres carrières que les ministères au sein des églises protestantes ?

Nous ne disposons pas de données statistiques pour répondre à ces questions. En ce qui concerne les Directions nationales et régionales de l'Enseignement Confessionnel Protestant (Méthodiste comme Évangélique) les statistiques comportent des lacunes. Les don-

nées, entre 1954 et 1970, figurant dans le tableau ci-dessous ont été recueillies à partir des rapports de rentrée et de fin d'années, lesquels sont souvent incomplets. Pour les années 1967 et 1968 nous n'avons pas pu rassembler les effectifs.

Tableau 2 : État des Écoles protestantes de 1954 à 1970

Années	Écoles	Maîtres	Élèves	Classes
1954	8	24	1166	27
1955	8	30	1166	27
1956	14	34	1433	36
1957	14	52	1856	47
1958	25	65	3454	82
1959	29	94	3590	94
1960	26	95	3765	95
1961	28	105	4552	112
1962	27	118	5331	113
1963	27	129	5804	128
1964	27	136	5719	137
1965	27	140	6242	138
1966	28	139	6149	138
1967	-	-	-	-
1968	-	-	-	-
1969	17	37	1685	46
1970	20	95	4458	115

Source : Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant

Le nombre d'écoles, d'enseignants et de classes et les effectifs globaux pendant les 16 années ont augmenté : 12 pour les Écoles ; 71 pour les enseignants ; 3.292 pour les élèves et 88 pour les classes. Au cours des années 58 à 66, nous avons un accroissement assez important dû à l'augmentation des subventions allouées par l'État : 74 enseignants, 2.695 élèves, 56 classes et 3 écoles construites. En l'absence des statistiques de 67 et 68, il faut constater une diminution des effectifs entre 69 et 70 : une baisse de 11 écoles et 23 classes. Cette baisse étant sans doute à mettre en relation avec la crise qui se vit au sein des institutions protestantes et avec l'évolution de la situation économique²¹⁶. Malgré les efforts con-

²¹⁶. Il faut signaler que les effectifs de certaines Écoles pendant ces années sont aléatoires. Les rapports de fin d'année scolaire 69-70 des écoles primaires de Man et de Soakpé donnent un effectif de 372 élèves tandis que les chiffres communiqués par la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant fait état de 267 élèves. Il en est de même pour les écoles de Daloa, Facobly, Bouaké.

sentis le taux de moyen de croissance globale des effectifs n'atteint que 2,3% contre 1,78% au niveau national pour la période ; ce qui est assez nettement inférieur au taux de croissance démographique (3,5%). Lorsqu'on considère les entrées, on peut certainement parler d'augmentation et non de recul. Sur le plan des recrutements il y a eu presque constamment une hausse des effectifs. Les effectifs ont souvent triplé à tous les niveaux entre 54 et 67.

Tableau 3 : État des Écoles protestantes de 1971 à 1979

Années	Écoles	Maîtres	Élèves	Classes
1971	12	60	2844	73
1972	27	139	6792	73
1973	25	158	8155	170
1974	28	173	7799	187
1975	30	198	8791	207
1976	32	223	10682	236
1977	36	223	10682	236
1978	37	262	11137	255
1979	46	282	11218	264

Source : Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant

La diminution observée en 1971 provient d'une part d'un changement de régime scolaire de l'École ivoirienne : c'est la période des grandes mutations pour la mise en place de l'enseignement télévisuel et le départ des derniers enseignants missionnaires des écoles primaires protestantes. Cette transition a certainement dû jouer psychologiquement sur les parents : « *après le départ des missionnaires tout le monde se demandait si le rendement des écoles protestantes serait aussi bon que dans le passé ; aussi on doutait même de l'avenir des écoles protestant* ». Ensuite, les écoles protestantes traversaient une période de crise financière. L'aide des Missions a fortement diminué ; il y a plus d'enseignants moniteurs sans diplôme professionnel que d'enseignants diplômés, donc moins de subventions de l'État, etc. Enfin, il faut mentionner le départ dans le public de plusieurs enseignants diplômés dont les salaires subventionnés supportaient les traitements des non diplômés et les frais de fonctionnement des écoles.

L'accroissement observé à partir de 1974 est dû aux subventions allouées par l'État dans le cadre de la convention collective de 1974. Les salaires des enseignants et les frais de

fonctionnement étant pris en compte par l'État, les écolages et les dons ont servi à la création de nouvelles écoles (soit 16 écoles créées et 77 nouvelles classes), aux traitements des non diplômés et à la création des postes d'enseignants (soit 109 recrutés). Cette confiance et reconnaissance de l'Enseignement Protestant expliquent l'augmentation des effectifs (soit 3.338 inscrits).

Tableau 4 : État des Écoles protestantes de 1980 à 1989

Années	Écoles	Maîtres	Élèves	Classes
1980	42	318	12.073	286
1981	40	289	10.167	252
1982	43	296	10.082	261
1983	44	325	10.358	291
1984	44	319	10.095	265
1985	44	325	9.926	297
1986	46	336	15.255	297
1987	47	360	10.656	314
1988	47	296	6.363	293
1989	40	289	9.000	275

Source : Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant

Il y a certes un développement quantitatif des écoles protestantes qui nécessite quelques remarques. Les données concernent 18 années de fonctionnement (1971 à 1989). Au total 172.203 élèves ont été formés. La moyenne annuelle minimale est de 9.566 élèves formés par an. Le taux de croissance dans l'enseignement protestant entre 1971 et 1989 a donc triplé : 28 écoles ; 229 enseignants ; 6.156 élèves ; 202 classes.

La situation de l'Enseignement Protestant Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI) à partir de 1992

En ce qui concerne les écoles protestantes méthodistes de Côte d'Ivoire, elles comp- taient, en 1960, trois écoles de garçons : Abidjan (1931) ; Dabou (1934) et Grand-Lahou (1929) et deux écoles de filles : Abidjan (1933) et Dabou (1933). Les statistiques établies en 1992 font état des données suivantes :

Tableau 5 : État des Écoles primaires et secondaires méthodistes en 1993

	Nombres d'Écoles	Effectifs	Enseignants
Primaire	37	10.120	260
Secondaire	3	2.803	87

Sources : Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste (DGEM). Service de la Planification et des Statistiques (MNEFB).

Sur les 37 écoles primaires, il y a 4 écoles maternelles. Les effectifs de 10.120 élèves représentent 5,65% de l'ensemble des effectifs que compte l'enseignement privé (soit 179.000 élèves). Le privé représente 11,29% de l'ensemble des élèves de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire.

Les 3 cours secondaires méthodistes sont situés à Abidjan (Plateau et Cocody) et à Dabou. Avec 2.803 élèves, ils représentent 2,5% du secondaire (contre 80.900 du privé).

Avec 260 enseignants du primaire, la moyenne est de 39 élèves par maître ; sur les 87 professeurs à plein temps, 34 sont affectés par l'État (des fonctionnaires) ; il y a 13 éducateurs. L'enseignement protestant méthodiste gère un effectif global de 520 agents.

Les statistiques de 1995 font état de 38 écoles et de 11.119 élèves dont 4.660 filles et 6.459 garçons ; 39 instituteurs titulaires d'un CEAP dont 8 à la maternelle et 195 instituteurs ordinaires titulaires d'un CAP dont 7 bacheliers et 13 titulaires d'un BEPC ; 3 Cours Secondaires Protestants avec 2.907 élèves dont 1.323 filles et 1.584 garçons encadrés par 124 professeurs²⁴⁷.

La situation de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire

L'Enseignement Évangélique connaît aussi un accroissement de ses effectifs, de son personnel et de ses écoles. Les chiffres communiqués pour l'année 1993 donnent ceci :

²⁴⁷. En ce qui concerne l'évolution des effectifs du primaire et du secondaire, l'état des écoles et du personnel entre 1995 et 1999, voir Tableaux en Annexes. **Source :** Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste de Côte d'Ivoire (DGEMCI).

Tableau 6 : État des Écoles primaires et secondaires méthodistes en 1993

Écoles	Écoles et Effectifs				Personnel enseignant	
	Primaires		Secondaires		Primaires	Secondaires
	École	Effectifs	Écoles	Effectifs		
UEESO	23	6.794	1	315	154	13
CMA	16	3.250	-	-	112	-
AEE	7	1.241	-	-	37	-
	46	11.285	1	315	181	13

Source : Direction Nationale de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI)

Sigles : CMA = Alliance Chrétienne Missionnaire ; UEESO = Union des Églises Évangélique du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire ; AEE = Alliance des Églises Évangélique de Côte d'Ivoire.

Comme il s'agit d'une structure regroupant les Écoles de trois Directions régionales dont chacune a sa gestion, nous avons entrepris une enquête auprès d'une dizaine d'écoles évangéliques de la Direction régionale UEESO et de AEECI pour mieux apprécier l'évolution des effectifs de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI). Cette enquête concerne les effectifs, entre 1985 et 1990, de 8 écoles de la Direction régionale de Man et 2 écoles de Direction régionale de Bouaflé.

Elle révèle une baisse des effectifs. Il s'agit des écoles primaires à cycle complet, c'est-à-dire, à six classes. La diminution des effectifs est sensible dans toutes. Elle va de l'ordre de 25% à 50%. Certaines écoles comme Oumé I et Oumé II sont obligées de fonctionner pour mieux fonctionner. Comment expliquer ce fait ?

Tableau 7 : Évolution des effectifs des écoles protestantes évangéliques (85 et 90)

	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90
Soakpé	282	207	167	184	134
Logoualé	165	212	264	143	107
Daloa I	247	236	206	172	152
Daloa II	228	182	197	203	149
Oumé I	192	165	235	204	297
Oumé II	173	147	0	0	0
Man I	228	226	278	189	176
Man II	187	103	147	179	108
Bangolo	263	206	186	177	129
Duékoué I	247	208	198	184	159

Source : Direction Nationale de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI)



C d A (1998)

Photo A - École primaire AEECI de Minyoré (3 classes)



C d A (1998)

Photo B - École primaire AEECI de Bonon (6 classes)



CdA (1999)

Photo E - Groupe scolaire protestant CMA de Bouaké de 14 classes



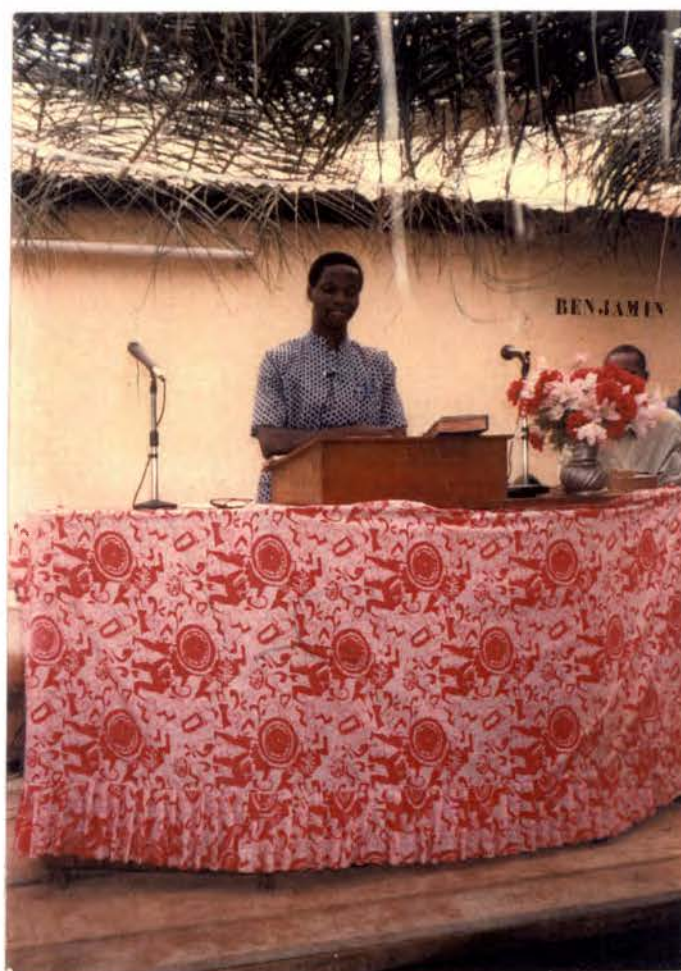
CdA (1999)

Photo f - Groupe scolaire protestant CMA de Bouaké de 14 classes



C d A (1998)

Photo G - Fête de l'École du dimanche à l'école primaire protestante AEECI d'Oumé



C d A (1998)

Photo H - Le Directeur régional des écoles AEECI dirigeant un culte en plein air

La baisse des recrutements pourrait s'expliquer de quatre manières : il y a le fait que, parallèlement à l'évolution de l'enseignement protestant, celle de l'enseignement public se développe. Les élèves formés par l'enseignement public versés dans la société acquièrent un statut social plus important que ceux de l'école protestante. Ils ont la possibilité d'aller plus loin dans les études, de gagner leur vie à des conditions plus avantageuses. Une des conséquences qui en résultent est que les parents préfèrent l'enseignement public à l'enseignement confessionnel marqué fortement par les grèves et les conflits entre 88 et 90 : *« pour assurer l'avenir de leurs enfants ils préfèrent le secteur public ou privé laïque non conventionné »*. La deuxième et la troisième raisons sont internes aux écoles elles-mêmes. La régression des recrutements proviendrait soit du fait que la sélection à l'entrée et en cours d'études est très sévère, ce qui occasionne des renvois fréquents et importants ; soit par le fait que les exigences morales des écoles étant très élevées, les jeunes gens ne se sentent pas capable de s'y soumettre, de les honorer. La quatrième raison provient des mauvais résultats accumulés par l'Enseignement Confessionnel Protestant ces dernières années. Les enseignants mécontents multiplient les grèves et désertent les écoles pour s'adonner à leurs propres affaires (travaux champêtres, commerce, etc.).

En ce qui concerne la totalité des personnes formées dans les écoles primaires protestantes, plusieurs années de données nous manquent. Celles que nous avons, entre 1954 à 1967, se chiffrent au total à 50.227 élèves formés au niveau du primaire. Cela nous donne une moyenne annuelle minimale de 3.863 élèves formés par an. L'enseignement protestant méthodiste a formé entre 1971 et 1989 127.670 élèves, soit une moyenne de 7.000 élèves par an. Entre 1971 à 1989 l'enseignement protestant évangélique a formé au total 172.203 élèves, soit une moyenne de 9.567 élèves par an.

Les chiffres des élèves formés jusqu'en 1992 dans le secondaire ne nous ont pas été communiqués par les directions nationales de ces ordres d'enseignement. Selon la Direction Nationale des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, entre 1988 et 1991, le privé confessionnel protestant a formé 10.900 élèves, soit une moyenne de 2.725 élèves par an. Ce qui donne 2,75% des effectifs scolarisés par le privé²⁴⁸. Entre 1992 et 1993, 6.973

²⁴⁸ **Source** : Direction Nationale des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, entre 1988 et 1991. Ce chiffre concerne l'ensemble des cours secondaires (4 au total) dont trois des méthodistes (Dabou, Abidjan Plateau et Abidjan-Cocody) et une (1) des évangéliques (le cours secondaire Jean Calvin de Daloa).

élèves ont fréquenté les cours secondaires méthodistes et évangéliques : 5.710 élèves (2.803 en 1992 et 2.907 en 1993) chez les méthodistes et 1.263 élèves dans le cours secondaire protestant de Daloa dont 537 en 1992 et 726 en 1995 (**Source** : Direction Nationale des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale).

Quelles ont donc été les orientations professionnelles des élèves sortis des écoles protestantes ? Aucune statistique n'a été élaborée pour déterminer l'orientation professionnelle des anciens élèves des écoles protestantes. En constituant au cours de nos enquêtes une liste (cf. Listes des anciens élèves des écoles protestantes, en annexes) retraçant l'orientation professionnelle des anciens élèves ayant fréquenté les écoles protestantes, pendant ces treize années, nous avons observé : la présence d'enseignants dans les écoles protestantes ; de personnes de la profession libérale (agriculteurs, banquiers, etc.) et d'agents de l'État, fonctionnaires, diplomates et parlementaires (Députés, Ministres, Défense, Éducation Nationale, Sûreté Nationale, Industrie, etc.). La diversité de ces fonctions témoigne le rôle majeur des écoles protestantes dans la mise en place des Ressources Humaines conduisant les politiques de développement du pays. Ces éléments seront exploités dans les chapitres consacrés à la contribution des protestantismes à la formation du citoyen et au développement socio-économique (Chap. VIII et IX / Partie III).

IV. – Freins au développement des écoles protestantes

La mise en place des premières écoles protestantes avait posé plusieurs séries de problèmes : les uns d'ordre politico-administratif, les autres en relation avec l'église catholique.

A. – Difficultés d'ordre politico-administratif

Les problèmes politiques et administratifs sont en rapport avec l'administration coloniale ou post-coloniale. Ils recouvrent deux domaines : premièrement le domaine des autorisations officielles à obtenir pour être en mesure de fonder des établissements scolaires (autorisation de construire, autorisation d'ouverture, autorisation personnelle de diriger et d'enseigner) ; le deuxième domaine touche à l'acquisition de terrains pour l'implantation

des écoles et le troisième domaine sur lequel nous ne reviendrons pas est le problème précédemment évoqué, relatif à la langue d'enseignement²⁴⁹.

Avant le décret du 19 janvier 1946 modifiant, pour toute l'Afrique Occidentale Française (AOF), les structures de l'enseignement primaire, l'administration coloniale scolaire accordait, ou refusait l'autorisation de construire une école en fonction de la nature de l'école à construire. Car celle-ci doit faire d'emblée partie du système colonial de formation en vigueur en Côte d'Ivoire : soit c'est une école primaire élémentaire (école de village), soit c'est une école primaire régionale, soit c'est une école d'enseignement technique et professionnel. Tout projet scolaire en dehors de ce cadre était refusé.

Les églises méthodistes avaient pu obtenir la création de trois écoles. Dans l'ordre de leur création, il y avait l'école biblique de Dabou (1926), les écoles protestantes de village (1926) et l'école de filles de Dabou (1929). L'école biblique n'avait obtenu « l'autorisation de construire » que parce que présentée comme un « séminaire protestant ». Pour les écoles protestantes de village, la Mission méthodiste les ayant « ouvertes » sans demander l'autorisation préalable, elles avaient failli être fermées si elles ne les avaient baptisées « *écoles de catéchistes* ». L'école de filles ne pouvait être autorisée que si elle s'appelait « *école régionale de filles*²⁵⁰ ».

La distinction de nature entre école primaire de village (niveau CP et CE) et école primaire régionale (niveau CM) et la dualité entre école indigène et école européenne sont supprimées ; les étapes à franchir pour l'obtention de l'autorisation de construire se compliquent. Tout projet visant à construire un établissement privé doit obtenir une approbation de la carte scolaire, du Ministère de tutelle avec les avis motivés du Sous-préfet ou du

²⁴⁹. A ce sujet voir, (Chap. IV / Partie II), la loi relative à l'enseignement et à l'exercice du culte. Ce problème linguistique avait créé beaucoup de difficultés aux « écoles de catéchismes » et avait failli entraîner leur fermeture n'eût été la détermination, entre autres, du pasteur français Edmond de Billy. Voir aussi, Edmond de Billy. *En Côte d'Ivoire. Mission Protestante d'A.O.F.* Paris, S.M.F.P., s.d., P. 42. Les missions protestantes avaient eu beaucoup de difficultés à s'établir et mettre en place leurs projets culturels à cause du fait qu'elles ne sont pas d'origine française. Car, malgré la présence et la collaboration de missionnaires français, elles étaient essentiellement composées de missionnaires d'origines anglo-saxonnes (britannique, américaine, canadienne ou australienne, etc.). Ne pratiquant pas la langue française ils prêchaient et enseignaient en Anglais ou en langues locales.

²⁵⁰. C'était la seule manière de « *déjouer les problèmes politiques et administratifs relatifs au domaine des autorisations officielles à obtenir pour être en mesure de fonder des établissements scolaires* », disait le pasteur Nathanaël Vé Tokpa. Entretiens. Op. Cit.

Maire, du Préfet, du Directeur Régional de l'Éducation Nationale, du Directeur de l'Enseignement Secondaire et du Directeur de la Planification, etc.²⁵¹

Une fois l'école construite, il faut obtenir de l'administration l'autorisation d'ouverture. Comme cette autorisation d'ouverture est subordonnée à plusieurs autres autorisations (autorisation de diriger une école, autorisation d'enseigner) elle n'a toujours été que provisoire. Le fondateur d'une école, au moment où celle-ci doit entrer en fonction, doit pouvoir répondre aux questions préalables du directeur d'école, d'enseignants, de qualifications des enseignants et de leur origine. L'administration coloniale recommande que les enseignants soient de nationalité française, aient des diplômes français. Une fois ces conditions remplies, elle peut autoriser l'école à ouvrir et donc à fonctionner.

Ce facteur constituait déjà un handicap majeur dans l'expansion du projet culturel des missions protestantes dont la plupart des missionnaires sont de langue anglaise. Il fallait nécessairement des diplômes français aux missionnaires d'origine anglo-saxonne pour être employés dans les institutions de formation. Cette mesure avait découragé la plupart d'entre eux et retardé le développement des écoles²⁵².

Ce n'était qu'en 1931 que quelques écoles protestantes avaient été officialisées : l'école régionale d'Abidjan (1931) et deux écoles régionales à Dabou dont la première était ouverte en 1933 et la seconde en 1934²⁵³. En 1935, les protestants n'avaient encore que 3 écoles régionales, avec CM et un certain nombre de classes allant du cours préparatoire au cours élémentaire (CP et CE) qui en dépendaient²⁵⁴.

Les premières autorisations d'enseigner attribuées aux protestants datent de 1929. L'arrêté 1924 du 29 octobre 1929 porte autorisation d'enseigner à Mlle Dunham Grace,

²⁵¹. Voir Annexes, « Document II : Autorisation de création – d'Ouverture et d'Extension d'une école primaire privée », pp. 17-46.

²⁵². Il convient de rendre hommage à Mme Stennett et M. Harrop. Ils étaient venus étudier à Paris. La première a obtenu une Licence en français et le deuxième, le Brevet d'Études Supérieures.

²⁵³. JOC-I, du 28 février 1934, p. 175. Décision du 3 février 1934.

²⁵⁴. Il n'y avait pas de statistiques précises sur l'ensemble de l'œuvre scolaire protestante à cette époque. Un effort remarquable a été fait à Dabou, par la Mission Méthodiste pour la création d'une école de filles et d'une école de garçons. Le nombre de stations missionnaires protestantes semblent en nombre limité à Grand-Bassam, Abidjan, Dabou, Grand-Lahou, Sassandra, Daloa, Bouaké.

Mary et à Mlle Roux Lydie, Julie, dans les écoles protestantes. M. André Faivre, titulaire du brevet élémentaire, directeur de l'école régionale protestante d'Abidjan reçoit son autorisation d'enseigner en 1931²⁵⁵. L'autorisation d'enseigner est accordée à M. Harrop, directeur de l'école protestante garçon de Dabou en 1933 ainsi qu'à Mme Stennett, directrice de protestante fille de Dabou en 1934²⁵⁶.

Les problèmes d'autorisation d'ouverture d'école privée posés par l'administration coloniale ont pu être changés partiellement par l'administration post-coloniale scolaire : Le fondateur doit fournir un certificat de nationalité justifiant son origine et les diplômes reconnus par l'État pour fonder un établissement privé. L'école une fois ouverte provisoirement doit être reconnue dans les deux années qui suivent sinon elle est menacée de fermeture²⁵⁷.

Après les autorisations 'de construire', 'd'ouvrir' et 'd'enseigner' viennent les problèmes fonciers. Dans le cadre strictement scolaire, les problèmes fonciers présentent moins d'acuité pour trois raisons : d'abord, une fois qu'une mission est admise à s'installer dans une localité, elle obtient la ou les superficie(s) de terrain qu'elle juge nécessaires à son installation ; ensuite, les terrains à l'époque étaient généralement achetés lors de la mise aux enchères organisée par l'Administration ; enfin la population plutôt favorable aux missions d'origines anglaises et à l'instruction leur octroie gratuitement les superficies voulues. D'autres chefs de canton et de villages craignaient le développement des écoles de catéchistes dans les villages. Ils étaient persuadés que la distribution de l'instruction aux masses paysannes telle que les Protestants le faisaient était trop dangereuse - à brève ou longue échéance - pour la stabilité de leur pouvoir. Certains d'entre eux comme les chefs de canton des Odjukru dans la région de Dabou, du canton Péomé dans la région de Man avaient

²⁵⁵. JOC-I du 30 novembre 1931, p. 836. Décision du 12 novembre 1931.

²⁵⁶. JOC-I du 28 février 1934, p. 175. Décision du 3 février 1934.

²⁵⁷. Cf. Annexes, « Document II : Autorisation de création – d'Ouverture et d'Extension d'une école primaire privée », Op. cit. « Document III : Modèle de pièces à fournir pour un dossier de candidature à un poste d'enseignement primaire protestant », pp. 47-59. « Document IV : Modèle d'autorisation d'enseigner dans les écoles primaires privées », pp. 60-89.

lutté dans l'ombre pour que ces écoles fussent fermées²⁵⁸. Après l'indépendance de la Côte d'Ivoire, les terrains appartenant à l'État sont vendus ou donnés gratuitement par le Président Houphouët-Boigny au nom de l'État aux Églises et Missions.

B. – Difficultés avec l'Église catholique en Côte d'Ivoire

Il semble que la querelle scolaire entre Protestants et Catholiques dans certains villages de la région de Man prennent souvent des formes politico-religieuses. La cohabitation dans les petits villages de deux confessions religieuses aux méthodes divergentes ne se passe pas sans conflits. Cependant, les témoignages qui en rendent compte doivent être pris avec beaucoup de réserves. Il reste toutefois évident que, installée autour des années trente dans certains villages de la sous-préfecture de Facobly, l'Église catholique se sent menacée par la présence de l'Église protestante, qui y est venue ouvrir des lieux de culte et des écoles primaires. Le témoignage de ce notable, montre bien qu'il s'agissait d'une certaine rivalité dans l'attraction, exercée sur les populations et sur les enfants en âge d'être scolarisés, une histoire de scapulaire, de « vol de chrétiens » qui indique bien une distinction entre Catholique et Protestant, entre l'Enfant catholique et Enfant protestant et entre scolarisables dans les écoles catholiques et non scolarisables dans les écoles protestantes : « *Le missionnaire Richard de la Mission Biblique avait bonteusement ému les attaques d'un prêtre de l'Église catholique contre notre Église. Le prêtre passait dans les villages pour 'voler les fidèles protestants de leurs églises' [tromper ou persuader jusqu'au détournement] ; il réunissait tous les enfants, catholiques, protestants et autres, et leur distribuait des cordes à mettre au cou [il s'agit des scapulaires]. Ensuite il venait se plaindre auprès de mon père que les missionnaires protestants obligeaient les enfants catholiques à devenir protestants et à fréquenter les écoles protestantes. Le missionnaire protestant Richard était décidé à ne pas se laisser faire. Lorsque, en tournée dans un village, il apprenait que de telles choses se sont passées, il récupérait les scapulaires et les confisquait en attendant de les remettre aux prêtres en question. C'est ainsi qu'un jour le missionnaire Richard était convoqué chez le chef à Séably. Ayant intuitivement pressenti ce qu'une telle convocation pouvait signifier, il s'y était rendu, avec une boîte pleine de scapulaires. Effectivement le prêtre était là qui l'attendait. Il lui avait remis ses scapulaires en lui disant de ne plus recommencer. Tout le*

²⁵⁸. Pasteur Mouhi Gaston de l'Église UISSO-CI à la retraite. Entretien à Soakpé-Douédy, le 12 février 1997. Voir aussi Pasteur Laurent G. Lassm. Cité par Légbédji Aka Bertin-Charles. *École Protestante et Société dans la Côte d'Ivoire coloniale : Cas de la Région Ecclésiastique de Dabou 1924-1944*. Op. cit., p. 232.

*monde, chrétiens catholiques, chrétiens protestants et les païens avait eu honte*²⁵⁹. » Il semble que les églises méthodistes aient connu les mêmes difficultés dans le Sud du pays notamment dans les régions d'Abidjan et de Dabou²⁶⁰.

Mais il s'agit ici de cas isolés, exceptionnels. Il n'y avait pas eu entre mission catholique et missions protestantes un conflit ouvert, voire une 'guerre scolaire'. L'implantation scolaire de la mission catholique a été beaucoup plus importante que celle des missions protestantes. Ceci parce qu'elles étaient mieux organisées que les missions protestantes demeurées très ponctuelles et souvent assez indépendantes.

V. - Les acteurs des différents ordres d'enseignement protestant

Nous entendons inclure dans le concept d'acteurs de l'enseignement protestant en Côte d'Ivoire les enseignants, les élèves, les parents d'élèves et la communauté ecclésiale locale. Dans la perspective des méthodes nouvelles telles que nous les examinerons plus loin, et plus particulièrement les méthodes actives qui respectent la personne de l'enfant et lui accordent une large autonomie dans le processus du savoir et du savoir-faire, l'usage du concept d'acteurs de l'enseignement protestant explicite mieux le contenu de ce concept tel que nous venons de l'esquisser. Ce qui n'est pas le cas dans les méthodes dites « anciennes » et principalement les « méthodes d'autorité » qui s'insurgent contre l'autonomie de l'enfant. Il convient maintenant de parler, en premier lieu, des enseignants.

A. – Les enseignants des Écoles protestantes

Il s'agit des catéchistes, des moniteurs, des instituteurs dans le primaire et des professeurs dans le secondaire. Il faut rappeler toutefois qu'en matière d'évangélisation et d'éducation, les églises protestantes en Côte d'Ivoire avaient fait une large part à la participation des laïcs. Les catéchistes, généralement laïcs, étaient plus formés pour travailler auprès des adultes et des grands adolescents qu'auprès des enfants.

²⁵⁹. Entretien du 9 janvier 1997. Op. Cit.

²⁶⁰. Edmond de Billy. *En Côte d'Ivoire. Mission Protestante d'AOI*. Op. Cit. P. 57.

Les catéchistes sont des Agents formés soit dans les écoles bibliques (Dabou, Bouaké et Man), soit au Collège Protestant Méthodiste de Porto-Novo, Section Catéchistes des églises méthodistes de l'Afrique Occidentale Française (AOF).

Les catéchistes étaient formés en premier lieu pour être employés comme premiers auxiliaires des missionnaires, donc en priorité pour l'encadrement des adultes. Ils ont ensuite été utilisés à la formation chrétienne des enfants et petits-enfants des premiers convertis, exposés à la concurrence catholique qui se faisait de plus en plus pressante. Aussi par manque de personnel plus qualifié, les missionnaires avaient mobilisé les catéchistes pour l'enseignement des adolescents et des enfants parallèlement à leurs activités auprès des adultes.

Les premiers catéchistes qui avaient commencé les activités de type scolaire chez les méthodistes étaient des étrangers (Béninois, Togolais, Camerounais) venus avec les premiers contingents de missionnaires européens (1924-1925). Les catéchistes étrangers changeaient d'écoles ou avec l'accord des missions et églises en ouvraient de nouvelles dès que les catéchistes autochtones, formés dans les écoles bibliques de Dabou et Porto-Novo (Bénin), étaient responsabilisés. Ainsi les écoles de catéchismes commençaient à se multiplier à travers toute la région de Dabou et sur tout le territoire Méthodiste dans son ensemble. Les autres missions évangéliques (Man, Bouaké) avaient elles-mêmes formé leurs catéchistes. Les écoles de catéchismes de Sassandra, de Man, de Guiglo, de Gagnoa et de Bouaké étaient tenues par les nationaux.

En plus des catéchistes nous avons comme acteurs chargés des écoles protestantes les moniteurs. Ce sont des personnes qui n'ont reçu aucune formation spéciale qui les destine à l'enseignement, une formation pédagogique par exemple. Ils sont utilisés bénévolement pour seconder les catéchistes et les instituteurs dans leur travail scolaire²⁶¹.

²⁶¹. A partir de 1933 le recrutement des futurs candidats se faisait au sein des élèves de l'école primaire protestante de garçons de Dabou. Lorsqu'il a été demandé aux écoles primaires de revoir à la baisse l'âge des enfants à recruter, les écoles catéchétiques ne pouvaient que tourner en vase clos.

En fait, l'institutionnalisation des moniteurs dans les écoles de villages fut l'initiative, dans la région de Dabou, du pasteur Suisse, Louis Schutz (1904-1957)²⁶² et dans la région de Man du missionnaire Richard (1927-1967). Dans les régions où les églises méthodistes sont installées, le pasteur Schutz avait nommé un responsable au niveau de son Circuit pour s'occuper de la formation pédagogique des moniteurs. Ce responsable était le catéchiste Gnagne Lassm Laurent qui venait juste de sortir (juin 1936) du Collège Protestant de Porto-Novo. Il a occupé ce poste jusqu'en mars 1939. M. Gnagne Lassm réunissait tous les moniteurs du Circuit périodiquement et leur donnait quelques éléments de pédagogie. Il avait personnellement, sous ses ordres, trois de ces moniteurs : Robert Kakou, Pierre Dogo et Brathélémy Akpro²⁶³.

Agents bénévoles, les moniteurs étaient à la charge des communautés locales. Sur le plan alimentaire donc, la générosité de la communauté locale, des familles et même des élèves s'exerçait plus à leur égard qu'à celui des maîtres titulaires. Dans certains villages, les élèves tenaient à apporter à leur moniteur leurs propres dons en nature : riz, poisson, igname, banane, etc.

B - Les élèves

Les élèves constituent le deuxième groupe d'acteurs au sein des écoles protestantes qu'il nous faut prendre en compte. Nous allons considérer le recrutement et les origines familiale et sociale comme un des aspects de la vie scolaire protestante.

Les dispositions d'esprit des premiers chrétiens protestants avaient favorisé le recrutement des élèves, même avant que l'école ne soit obligatoire. Aussi les écoles évangéliques n'étaient fondées que dans les villages où les communautés protestantes étaient prêtes à les recevoir. Pourtant chaque enfant recruté implique pour ses parents une perte partielle de leur potentiel économique, puisque déjà vers l'âge de 7 à 8 ans l'enfant représente une force de travail. C'est pourquoi bien que le recrutement était généralement facile dans les premières années de l'école, il ne posait pas moins de sérieux problèmes aux parents qui de-

²⁶². En 1936, le pasteur Schutz a été nommé Surintendant du Circuit de Dabou après avoir assumé durant trois ans la direction de l'école biblique (1933-1936) où il enseignait depuis 1930.

²⁶³. Aka Charles-Bertin Légbedji. Ibid.

vaient désormais apprendre à compter d'une nouvelle façon avec la durée. Pour les ménages où il n'y avait qu'une fille ou qu'un fils unique, c'était un véritable sacrifice que ce consentement à laisser partir leur progéniture pour l'école. C'est pourquoi le recrutement des élèves a été une opération ayant revêtu quelquefois le caractère d'une longue négociation entre maître et communauté locale, entre communauté locale et parents d'élèves et entre maître et parents d'élèves ou même les trois partenaires ensemble.

Le recrutement des élèves était donc une opération qui mettait à l'épreuve non seulement la patience des enseignants, mais tout à la fois leur patience, leur capacité de négociation et de persuasion. Les églises étant perçues comme un milieu persuasif, l'intégration ne se faisait pas par la force. Ce qui faisait que les inscriptions s'étalaient parfois sur une longue période de l'année scolaire.

« Au départ on pouvait ouvrir l'école à n'importe quel moment de l'année, par exemple en février 1926 pour l'école biblique de Dabou. Mais on peut aussi continuer à recruter jusqu'en avril et mai (école biblique) et même jusqu'en juin (école régionale de filles)²⁶⁴. »

Les enseignants étaient appelés, à la fois, à témoigner aux parents qu'ils les comprenaient parfaitement et qu'ils partageaient leurs soucis et leurs problèmes ; ils étaient tenus de leur faire comprendre par la suite que l'avenir de leurs églises reposera sur les gens qui savent lire, écrire et compter²⁶⁵.

Il y avait trois modes de recrutement des élèves : le recrutement dans les églises locales ; le recrutement au niveau des parents et enfin le recrutement au niveau du maître lui-même. Les parents apportent eux-mêmes au maître celui ou ceux de leurs enfants qu'ils désirent voir fréquenter l'école. La communauté locale intervient quand le nombre d'enfants est insuffisant pour justifier l'ouverture d'une école ou d'une classe. Enfin, le maître intervient quand il constate que certains enfants éveillés, présentant des aptitudes scolaires, sont maintenus à la maison. Le maître peut aussi intervenir autrement en choisissant parmi tous les enfants d'âge scolaire de la communauté ceux qu'il estime propres aux études.

²⁶⁴. Entretiens du 21 mars 1996.

Les familles qui s'estiment victimes, soit parce que tous leurs enfants sont maintenus ou parce qu'aucun de leurs enfants n'est pris, font valoir 'leur droit' pour qu'on leur restitue un ou deux enfants, ou au contraire pour qu'on leur prenne un ou deux enfants afin que leur avenir en tant que famille ne soit pas totalement obstruée dans la nouvelle société en gestation. C'est dire qu'en soi le recrutement était déjà une forme de transformation de la société villageoise comme le sera bientôt la formation proprement dite, dans sa nature et dans son organisation²⁶⁶.

Quelles étaient donc les origines sociales des familles qui, par le don de leurs enfants à l'école, ont fait un tel pari sur l'avenir ? Les élèves sont d'origines familiales diverses et de toutes conditions sociales. Installées généralement en milieu rural ou dans les quartiers pauvres les écoles protestantes ont des élèves dont les parents sont de conditions sociales pauvres²⁶⁷. Les questions de stratification sociale, en principe, étaient proscrites dans le mode de recrutement des écoles protestantes comme le souligne Georges Hardy :

« [...] néanmoins on trouve dans les écoles de catéchistes des élèves de toutes conditions sociales. Et cela d'autant plus que dans la région de Dabou, le recrutement à l'école évangélique se faisait par classes d'âge. Et comme chaque classe comprend trois à quatre sous-classes ou promotion, lorsque l'école s'adresse à une promotion d'âge ou de classe, c'est en principe à tous les enfants qui en sont membres qu'elle s'adresse. Qu'il y ait des questions de force majeure qui aient empêché certains enfants d'aller à l'école, cela n'a pas manqué; mais elles tiennent plus souvent à des questions d'équilibre au sein de la famille qui opère un choix parmi les enfants que l'on destine à l'école et ceux que l'on garde avec soi pour aider aux travaux des champs par exemple qu'à des questions de stratification sociale. De fois au contraire, cela provient de l'école elle-même qui rebute certains enfants à cause des corrections corporelles que le maître inflige quotidiennement et qu'ils ne peuvent ni ne veulent supporter : alors ils désertent l'école. Et comme le plus souvent les parents

²⁶⁵. Nous ne sommes pas en mesure de dire exactement ce qu'a été la nature de ces longues et pénibles négociations, vu que les écoles de catéchistes ne tenaient pas de registres de matricule d'appel.

²⁶⁶. La transformation de la société villageoise avait commencé dès le moment où ses membres, dans leur grande majorité, avaient invité les missionnaires à leur apporter l'école.

²⁶⁷. Les effectifs d'une dizaine d'établissements primaires dans les zones urbaines ont été analysés pour l'année scolaire 92/93. Cette analyse fait apparaître une prédominance des parents paysans (70%).

les accueillent au lieu de les obliger à y retourner, ils restent en famille comme force de travail d'appoint²⁶⁸. »

Cette affirmation devrait être prise avec beaucoup de réserve vu que la plupart des familles non chrétiennes interrogées affirment que « *le plus souvent, c'est après avoir inscrit les enfants des chrétiens que les directeurs examinent les cas de leurs enfants* ». Ce qui est évident c'est que la priorité est accordée soit aux enfants des chrétiens qui ont financé par leurs maigres ressources la construction des écoles. Dans d'autres cas, le nombre de place dans une école est proportionné à la cotisation qu'une communauté ou une famille a versée au moment de la construction de l'école. Il y a des bases arrêtées comme c'était le cas de l'école de garçons de Dabou (pour 1.000 francs C.F.A. de cotisation, une communauté ou une famille avait droit à l'inscription d'un élève) et suivant la cotisation qu'elle avait versée, la communauté locale se voyait attribuer un certain quota d'inscriptions. L'inscription est aussi soumise aux conditions matérielles et financières des familles. Les écoles protestantes étant payantes, même les familles protestantes démunies se trouvent obligées d'inscrire leurs enfants dans les écoles publiques. C'est ce qui s'est fait et se fait encore dans les villages.

C. - Les parents d'élèves

La troisième catégorie d'agents de l'éducation est les parents. Ils sont en majorité membres des Églises protestantes. Les Écoles protestantes étant filles des églises locales, elles ne pouvaient attendre d'eux qu'un soutien inconditionnel à sa cause. « *Notre devoir est de soutenir notre École. Nous l'avons construite pour accueillir nos enfants. Si les enfants des chrétiens protestants ne fréquentent pas l'École protestante où voulez-vous qu'ils aillent fréquenter ? Chez les catholiques ? Loin de procéder par sélection lors du recrutement des élèves, nous devons accueillir dans notre École tout ce qu'il y a d'enfants scolarisables de notre église*²⁶⁹. »

Or cet accueil 'massif' des enfants n'avait pu s'opérer que parce que les parents d'élèves avaient bien voulu laisser partir des éléments qui représentaient pour eux des valeurs économiques. C'était un véritable sacrifice que de se séparer de leur progéniture au

²⁶⁸. Georges Hardy. Une Conquête Morale. L'Enseignement en Afrique Occidentale Française (AOF). Op. Cit. P. 76.

²⁶⁹. Guéi Benoît. Ex-président des parents d'élèves de l'école protestante de Soakpé-Douédy. Entretiens. Soakpé-Douédy, le 10 janvier 1997.

bénéfice de l'école. Au demeurant, le caractère de 'régime d'obligation scolaire' que les écoles protestantes avaient semblé revêtir en ses débuts ne pouvait se justifier que sur la base du soutien des parents. Ce soutien massif émane du caractère associatif que constituaient les églises protestantes. La force sociale du protestantisme réside non dans l'usage de la violence physique ou des intimidations, mais bien dans la persuasion. Associations à caractère normatif, les Églises protestantes, généralement, en même temps qu'elles se fondaient sur des récompenses d'estime pour opérer leur intégration sociale, recherchaient au plus haut point la participation de leurs membres.

Dans le cas des Écoles, les Églises protestantes avaient obtenu, en plus des élèves, la participation des parents d'élèves, de plusieurs manières, à la genèse et au développement de ces Écoles. La plupart d'entre eux, par famille entière, se rendaient disponibles pour entreprendre les travaux préliminaires de la fondation, soit comme organisateurs ou animateurs, soit comme main d'œuvre²⁷⁰.

Les parents d'élèves se devaient d'assurer, au cours de l'année scolaire, la subsistance de leurs enfants pour ne pas les démoraliser, les décourager et les démobiliser. En dehors de leur disponibilité pour toutes les circonstances, ils se faisaient, comme un devoir moral, d'être généreux à l'égard des enseignants et d'avoir constamment avec eux des relations d'hospitalité.

« Dans tous les villages où se trouvaient les écoles protestantes, les parents d'élèves qui étaient cultivateurs ou planteurs, pêcheurs, chasseurs, etc. apportaient aux maîtres et aux moniteurs, de temps en temps, du poisson ou de la viande et de la nourriture (at-tiéké, riz, bananes, ignames, etc.)²⁷¹ »

Les parents d'élèves savaient à quel point l'entente, l'harmonie conjugales et la coopération avec les enseignants étaient bénéfiques à la réussite du travail scolaire de leurs enfants. En apportant les soins quotidiens à leurs enfants et en manifestant la générosité aux maîtres, ils témoignaient de leur amour pour leurs enfants et leurs éducateurs. Ils attendaient des enseignants des informations sur le comportement scolaire de leurs enfants. Cet échange d'informations était une richesse sur le plan psychopédagogique pour le maître. Il

²⁷⁰. Ces prestations volontaires étaient de nature totalement différente de celles qu'exigeait l'Administration coloniale : celles-ci sont obligatoires.

était aussi l'occasion pour les parents de mieux comprendre la conduite et les difficultés éventuelles que leurs enfants rencontraient à l'école.

Bien qu'ignorant la nécessité de l'interpénétration de la famille et de l'école, toutefois, selon leur intuition ou leur degré de compréhension et de motivation, les parents n'étaient pas moins, quelquefois du moins, une force motrice dans le développement et les succès des écoles protestantes de villages.

D. – Les églises locales

Il a existé en tout temps une confiance totale entre l'État et les Églises en matière d'éducation de la jeunesse. La plupart des Missions (catholiques et protestantes), ont saisi cette occasion pour dispenser leur enseignement religieux. Pour certaines d'entre elles, l'École est à la fois un lieu d'enseignement 'profane' et un lieu d'enseignement religieux ; un instrument de moralisation et de loyalisme politique à l'égard du pays. Le témoignage du père Joseph Gorju, pour la Mission Catholique, est patent :

« M. Binger ayant été appelé à d'autres fonctions était remplacé à cette époque (1896), après le court passage de M. Bertin, [...] par un autre Gouverneur titulaire, M. Mouttet, [...]. M. Mouttet devait être le véritable organisateur des écoles catholiques à la Côte d'Ivoire. Dépourvu, on peut le dire, de tous sentiments religieux pratiques, il était arrivé à la conclusion, après une tentative infructueuse d'enseignement laïcs, que la Mission seule [entendons par là la Mission Catholique Romaine] devait avoir la charge de faire connaître notre langue française aux générations de la colonie tout en leur inculquant l'amour de la France. Il avait compris, lui du moins, que la religion est un des plus puissants facteurs de civilisation et il savait apprécier à sa juste valeur, le concours loyal et désintéressé des missionnaires : sa présence lors de l'inauguration de l'église de Bassam en avait été un éclatant témoignage²⁷². »

Devant cette situation où, en l'absence d'une École publique nettement définie et clairement orientée, tout enfant ou adolescent qui allait à l'École devrait devenir catholique. Les parents décidés à demeurer protestants, eux et leurs enfants, étaient non seulement exposés aux mauvais traitements mais aussi leur obstination les vouaient à manquer délibérément le train de la civilisation. Certains protestants par contre qui tenaient absolument

²⁷¹. Entretiens du 17 février 1997.

²⁷². Joseph Gorju. *La Côte d'Ivoire chrétienne*. Lyon, éd. Emmanuel Vitte, 1915.

que leurs enfants entrassent de plain-pied dans la nouvelle société en gestation, avaient, du même coup, accepté la douloureuse séparation religieuse avec les autres. L'École catholique pour ces jeunes gens et jeunes filles faisait la force de l'Église catholique de demain. Elle était aussi et en même temps le fer de lance que la Mission Catholique envoyait à l'assaut des bastions des Missions Protestantes. Il fallait amener les protestants au catholicisme par tous les moyens : soit par la persuasion, soit par les moqueries et les mépris dus à l'anti-protestantisme hérité de leurs missionnaires²⁷³.

L'arrivée des protestants et la mise en place des Écoles évangéliques dans les villages étaient donc accueillies avec une joie inouïe par les populations des régions du Sud, de l'Ouest, du Centre et du Centre-Ouest entre 1925 et 1940. Autant la présence des missionnaires protestants allait leur apporter une sécurité autant l'école protestante qu'ils mettaient en place était pour elles l'instrument idéal de leur libération.

« Nous avons trouvé en eux [il s'agit des missionnaires protestants] non seulement les porteurs de la Parole de Dieu que nous attendions depuis déjà des années, mais vu nos conditions d'existence, des protecteurs. Les païens du village nous disaient : 'enfin, eux aussi avaient leurs Blancs à eux ! il semblerait qu'ils sont américains et anglais ; un peu plus fort que les Français'. Maintenant nous sommes déterminés à avoir, à l'instar des autres, nos 'lettrés' à nous, qui pourront, non seulement défendre nos intérêts, mais au besoin même dominer ces soi-disant lettrés qui jusqu'alors nous avaient raillés et méprisés. Nos écoles, en langue maternelle ou en langue française, étaient pour nous l'instrument idéal de notre libération. C'est pourquoi, en même temps que nous mettions en place des temples, nous ouvrons aussi des écoles²⁷⁴. »

Ainsi dans chaque village où les missionnaires protestants étaient invités à venir installer une école les communautés protestantes locales ou régionales étaient préalablement mobilisées à bien accueillir celle-ci et à lui préparer un bon avenir.

« Nous étions toujours mobilisés pour offrir aux maîtres des conditions de logement qui peuvent leur convenir, pour apporter de l'aide même dans leurs travaux personnels (champs de cultures vivrières, etc.). Nous avons toujours témoigné toutes sortes de marques de générosité selon les règles d'hospitalité traditionnelles : dons collectifs et individuels de nourriture, dons spontanés ou à périodicité fixe, etc.²⁷⁵ »

²⁷³ L'anti-protestantisme était manifeste dans la Colonie. La population protestante n'avait ni du côté des lettrés autochtones, ni à plus forte raison du côté des Blancs et surtout des autorités administrative et politique, aucun soutien.

²⁷⁴ Entretiens à Daloa, le 15 décembre 1997.

²⁷⁵ Jean. Entretiens. Ibid.

L'enthousiasme des chrétiens était justifié. Les Écoles protestantes étaient non seulement des foyers d'évangélisation mais aussi de centres de formation des chrétiens d'où sortaient les catéchistes et les moniteurs.

« Les écoles de la mission formaient autrefois des chrétiens solides, d'élèves qui sont individuellement suivis ; presque tous devenaient des serviteurs de la Mission. Maintenant les missionnaires se trouvent à la tête de groupes scolaires de plusieurs centaines d'élèves, parfois plusieurs milliers, en sorte que les élèves sont là essentiellement pour un but d'instruction. Leur formation chrétienne n'est qu'un accessoire « plaqué ». Les écoles ne suffisent donc plus pour éduquer la jeunesse des villes d'Afrique dans l'évangile. D'autre part le travail indirect du missionnaire évêque ne permet plus de susciter des vocations solides comme autrefois (catéchistes, moniteurs), les cadres subalternes de l'église sont déficients²⁷⁶. »

De plus les Écoles ont un rôle apologétique.

« Une solution serait d'abandonner l'œuvre scolaire de la mission ; puisque les écoles sont moins qu'autrefois des foyers d'évangélisation et d'utiliser les forces dirigeantes des écoles pour ce travail urgent auprès des évolués des villes. A cela les missionnaires éclairés répondent qu'un abandon des écoles signifierait le transfert en masse des élèves que nous avons en ce moment vers les écoles catholiques et l'arrêt radical du recrutement des églises. Cette opinion se justifie entièrement et il n'est pas question d'envisager cette mesure à laquelle nous avons un moment pensé²⁷⁷. »

En plus de la solide éducation chrétienne qui y était donnée, de leur rôle apologétique, les écoles protestantes ont contribué largement à la formation des cadres, tant pour les Églises que pour l'administration coloniale et post-coloniale.

Les Missions et les Églises étaient nécessairement conduites à avoir un rôle éducatif dépassant la simple évangélisation par l'obligation de se donner des auxiliaires et de préparer la formation d'églises autochtones. Dans bien des cas, elles allaient au-delà de ces besoins internes, soit que les responsabilités éducatives leur étaient confiées par l'administration coloniale ou post-coloniale ; soit qu'en les assumant, elles s'attachaient à former des élites politiques et sociales favorables à leur cause.

²⁷⁶. Pierre Cadier. Rapport sur l'état des églises et des œuvres missionnaires en Afrique Occidentale Française (AOF). Polycopié. Paris, Archives du DEFAP, 1957.

²⁷⁷. Ibid.

CHAPITRE SIXIÈME

ORGANISATION, ORIENTATION ET PROGRAMMES

DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT EN CÔTE D'IVOIRE

Introduction

Les problèmes éducatifs sont d'une telle complexité qu'ils exigent une *stratégie*, entendue ici comme « un *mode de conduite d'un projet* ». La traduction dans les faits de toute politique éducative (enseignement et scolarisation) ne se fait nécessairement qu'à travers un système déterminé d'organisation, d'orientation de l'ensemble du système, de programmes, de conception générale, etc. Aussi la transmission des connaissances qui se réalise dans l'exercice du métier d'enseignant est un art auquel il faut être initié, et les progrès ultérieurs ne s'obtiennent qu'à travers une pratique suivie et contrôlée.

Dans ce chapitre, nous allons faire, dans un premier temps une brève présentation des organes centraux de gestion qui cordonnent les activités de l'Enseignement Protestant (Méthodiste et Évangélique). Notre deuxième considération portera sur le Service de l'enseignement protestant en tant que structure de contrôle dans la mise en œuvre de la politique scolaire ainsi que le cadre de l'élaboration des nouvelles mesures exigées par les circonstances. La troisième et la quatrième orientation aura trait à la gestion pédagogique, l'évolution des méthodes pédagogiques et les lignes de force de l'éducation traditionnelle.

I. - Structures de l'enseignement protestant entre 1948 et 1990

Nous ne reviendrons pas sur les structures de l'Enseignement telles qu'elles ont été définies par l'arrêté n°3179 – I.P. du 12 juillet 1948 dans les détails. Il convient cependant de rappeler quelques aspects qui nous paraissent importants pour notre analyse des Écoles confessionnelles protestantes. Cet arrêté distingue dans son **Article 2. Alinéa 2-3**, deux catégories d'enseignement privé :

- « a) L'enseignement scolaire, défini par les programmes officiels, donné dans les établissements spécialement affectés à cet usage, aux heures normales de classes et sanctionnés par les examens officiels.
- « b) L'enseignement para-scolaire qui comprend toute forme d'instruction échappant de l'enseignement scolaire proprement dit, soit par la répartition des matières enseignées, soit par la qualité des élèves,

soit par les horaires et les locaux choisis, soit par la qualité des personnes appelées à la donner. »

Certaines écoles de catéchistes font partie de l'enseignement para-scolaire. D'autres ne sont pas du tout pris en considération (**Art. 1^{er}. Alinéa 3**).

« Une garderie n'est pas une école ; de même une école de catéchisme où l'enseignement général ne comprend que les rudiments ne dépassant pas le niveau de cours préparatoire des écoles primaires ne sera pas considérée comme école »

Cet arrêté détermine les formalités et les conditions de l'autorisation d'ouvrir, de diriger un établissement, d'enseigner dans un établissement d'enseignement, les obligations des directeurs et le contrôle des établissements publics²⁷⁸.

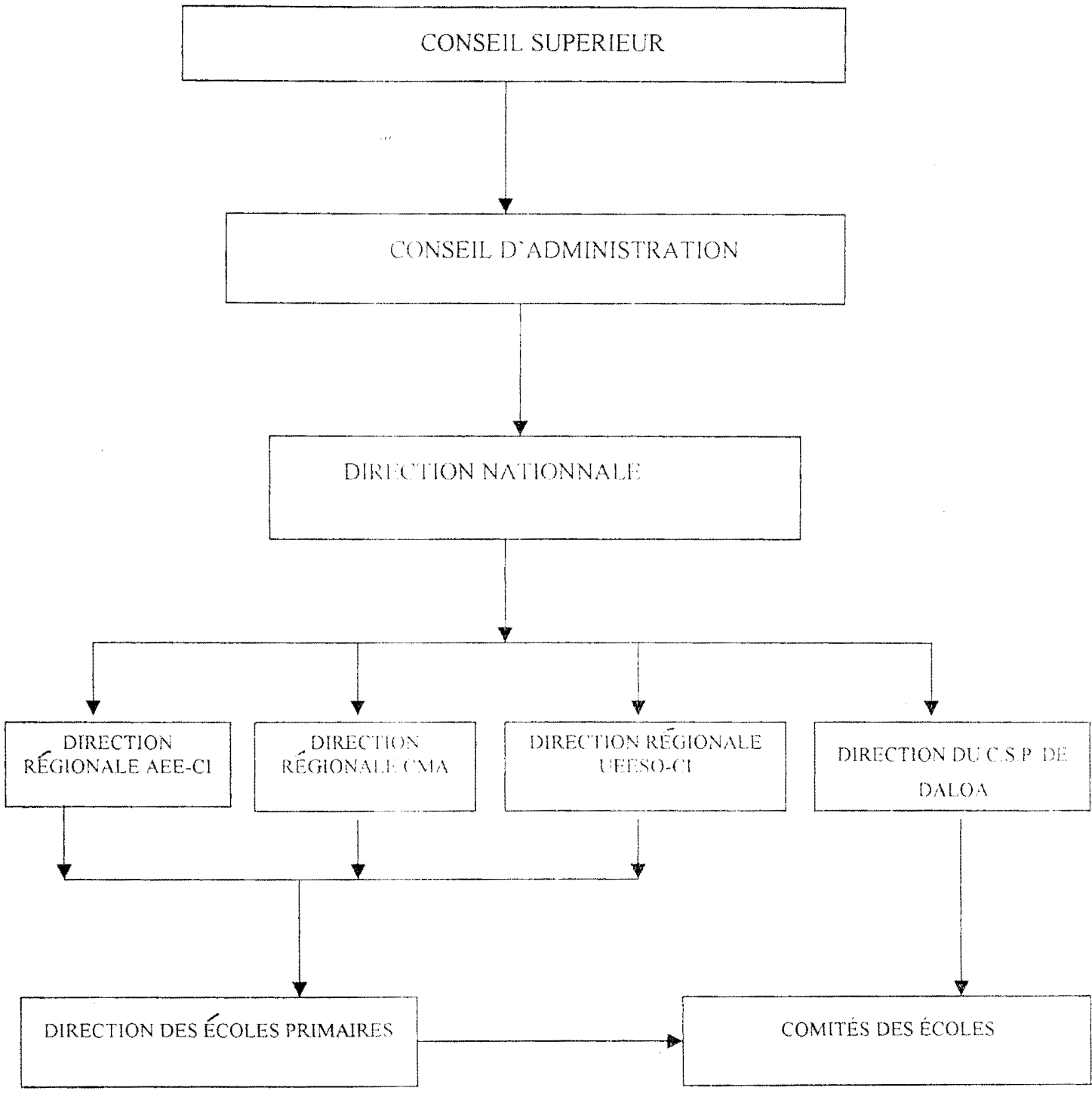
Après l'indépendance de la Côte d'Ivoire, son organisation et ses programmes changent peu. Il dure six ans et conduit au Certificat d'étude primaire. Il est dispensé dans les écoles primaires dont le nombre varie de deux à six : les écoles à 2 classes comportent deux années de cours préparatoire et doivent évoluer progressivement de 3 classes à 6 classes ; les écoles à 4 classes comportent le cours préparatoire et le cours élémentaire ; les écoles à 6 classes possèdent la totalité de l'enseignement primaire du cours préparatoire au cours moyen et conduisent au certificat²⁷⁹.

Il faut remarquer que cette structure est conçue pour les enfants et pour les adolescents. Il ne prend pas en compte les adultes. L'alphabétisation et l'éducation post-scolaire ne sont pas prises en compte par une telle structure. Les changements sociaux, économiques et culturels ne peuvent surgir que de l'activité de la population active en majorité analphabète (hommes et femmes). Du côté des écoles protestantes, il faut signaler quelques initiatives dans ce domaine (le cas du village de Soakpé-Douédy, la mise en place d'une politique d'alphabétisation par le RED, par la SIL etc.).

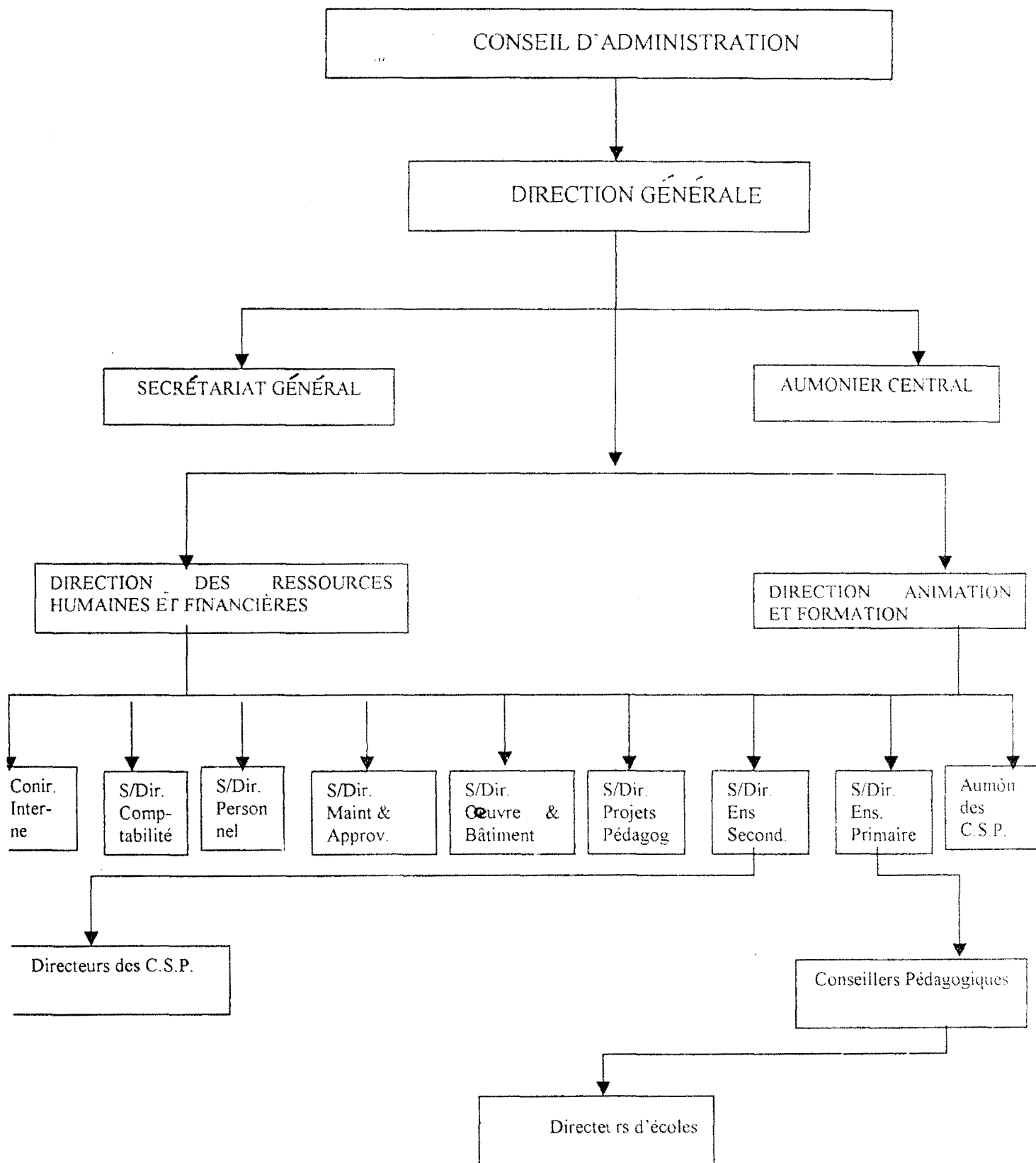
²⁷⁸. Organisation de l'enseignement privé en AOF. Arrêté n°3179 - I.P. du 12 juillet 1948. Cf. Titre II Chapitre I, II et III.

²⁷⁹. À ce propos, voir Annexes, « Document II... » Op. cit.

ORGANIGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT ÉVANGÉLIQUE



ORGANIGRAMME DE LA DIRECTION GÉNÉRALE DES ÉCOLES MÉTHODISTES



II. – Organisation administrative des services de l'Enseignement Protestant

L'enseignement protestant est marqué par une centralisation administrative excessive autant sur le plan de sa gestion que sur celui de son contrôle. L'Enseignement Protestant Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI) présente un type d'organisation différent de celle de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI)²⁸⁰.

A. - Enseignement Protestant Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI)

Deux services centraux de gestion coordonnent les activités de l'Enseignement Protestant Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI) : Le Conseil d'Administration (CA) et la Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste (DGEM).

Le Conseil d'Administration (CA) est l'organe supérieur des établissements scolaires primaires et secondaires de l'église Méthodiste de Côte d'Ivoire. Il conçoit et définit la politique générale d'Éducation et représente l'Enseignement Protestant Méthodiste (EPMCI) devant les autorités de la Côte d'Ivoire. La Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste (DGEM) est le service central qui assure l'organisation, l'administration, la gestion financière et les prévisions au sein de l'Enseignement Protestant Méthodiste. Un organigramme de gestion et de développement spécifiant les différentes fonctions a été élaboré pour définir les orientations générales de cet ordre d'enseignement.

Deux grands services se rattachent à la Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste (D.G.E.M.) :

- la Direction des Ressources Humaines et Financières (DREHF) ; elle est chargée de l'exécution de la politique financière et du personnel, selon les orientations données par la Direction Générale.

²⁸⁰. Les informations contenues dans cette section proviennent essentiellement des Statuts et Règlements intérieurs de ces ordres d'enseignement. Cf. la brochure de présentation des Écoles méthodistes : Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire. Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste (D.G.E.M.) "AKWABA". Ce que vous devez savoir sur l'Enseignement Méthodiste de Côte d'Ivoire.

- la Direction de l'Animation et de la Formation (DAF) ; elle se charge de la traduction dans les faits de la politique de formation et d'animation pédagogique définie par la Direction Générale.

Les orientations en matière de formation ont donné lieu à un certain nombre de dispositions qui ont conduit la Direction Générale des écoles méthodistes à :

- relever au baccalauréat le niveau de recrutement des instituteurs.
- négocier avec l'État de Côte d'Ivoire des places de formation initiales dans ses structures tels que le Centre d'Apprentissage et de Formation Pédagogique (CA-FOP), l'École Normale Supérieure (Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant), l'Institut National de Formation Sociale (INFS) en vue des formations au CAP d'instituteurs, au CAPES et au Diplôme d'éducateur social.
- négocier des bourses à cet effet avec des organismes étrangers lesquelles vont permettre de former non seulement des compétences dans le préscolaire, le primaire et le secondaire mais aussi, dans le cadre de l'enseignement méthodiste, pour une meilleure gestion de la politique financière et pédagogique de la DGEM.

Une des caractéristiques de ce modèle est sa centralisation administrative excessive. Les moyens d'action et de contrôle de l'action éducative sont regroupés dans un centre unique : la Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste (DGEM). La DGEM a compétence de l'orientation générale de la politique éducative, l'implantation des écoles, du recrutement des enseignants, de la politique financière, des méthodes d'enseignement jugées souhaitables, etc. En ce qui concerne la formation initiale, elle est perçue à la Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste (DGEM), d'une manière générale, comme un facteur essentiel d'amélioration et de qualification. En matière de formation continue des programmes annuels, tous les domaines nécessitant des recyclages ou des actions de perfectionnement (pédagogie, finances, spiritualité, administration, etc.) ont été établis.

Cette centralisation a des conséquences autant sur la gestion que sur celui du contrôle. L'administration est concernée pour la création, la gestion et le contrôle des établissements scolaires.

B. – L'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI)

Au sein de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI) il existe quatre grands organes de gestion : Le Conseil Supérieur (CS), le Conseil d'Administration (CA), la Direction Nationale et les Directions régionales²⁸¹.

Le Conseil Supérieur (CS) est l'organe supérieur des établissements scolaires primaires et secondaires de l'EPECI. Il conçoit et définit la politique générale d'Éducation et représente l'EPECI devant les autorités de la Côte d'Ivoire²⁸².

Le Conseil d'Administration est l'organe qui traduit en décisions applicables les orientations données par le Conseil Supérieur à travers la politique générale. Il veille à l'exécution de ces décisions par la Direction Nationale. Il approuve le budget annuel de fonctionnement de la Direction Nationale, en contrôle l'exécution chaque trimestre et prend les mesures d'ajustement ou de redressement de ce budget. Il assure le contrôle de gestion de la Direction Nationale et en dresse un rapport qu'il soumet au CS²⁸³.

Le Conseil d'Administration crée en son sein trois commissions de travail :

- une Commission des Affaires Administratives et Juridiques (CAJ) ;
- une Commission Économique et Financière (CEF) ;
- une Commission des Affaires Spirituelles (CAS)²⁸⁴.

La Direction Nationale est chargée de l'exécution de la politique financière et du personnel ; de la traduction dans les faits de la politique de formation et d'animation pédagogique. Elle s'occupe à la fois des ressources humaines, financières, de l'animation et de la

²⁸¹. Il faut rappeler que l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI) est constitué de trois dénominations : Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEISO-CI), Églises Protestante Évangélique de l'Alliance Missionnaire Chrétienne (CMA-CI) et Alliance des Églises Évangélique de Côte d'Ivoire (AEECI).

²⁸². Statuts de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire. Art. IV et V.

²⁸³. Op. cit., Art. XIII, XVIII et XIX.

²⁸⁴. Op. cit., Art. X.

formation. Elle contrôle la réalisation d'objectifs antérieurs en examinant les résultats des politiques de recrutement, d'orientation ou toute autre action de 'pilotage' du système. Elle constitue un outil privilégié de détermination d'une politique cohérente au niveau de l'orientation de la formation et son adéquation aux besoins économiques²⁸⁵.

Les Directions Régionales assurent le suivi des enseignants en vue d'évaluation du rendement interne des formations mises en place (taux de passage, de redoublement, d'abandon ; taux de placement des enseignants au niveau des écoles ; taux de transfert ; etc.). Elles établissent un bilan annuel des besoins et des ressources élaborant la structure de l'emploi et les besoins en personnel à court et à moyen terme.

Dans ce modèle, les structures nationales (CS, CA et DN) se bornent à définir les cadres généraux de l'action éducative sans intervenir directement dans l'organisation et la gestion des écoles. Les Directions régionales et les Comités locaux se trouvent dotés d'une certaine autonomie de décision. Ils définissent des priorités, accordent des moyens, exigent des évaluations internes et externes du rendement de leurs écoles, etc.

C. - Comités des écoles au niveau régional et local

Les responsabilités principales des Comités des écoles mis en place par les Assemblées Générales des Églises ou même institués dans les églises locales se situent à deux niveaux : d'une part l'administration des écoles au niveau local et d'autre part les relations personnelles avec le corps enseignant et les institutions. Ce rôle dévolu aux comités est d'ailleurs reconnu par l'ensemble des Présidents des Églises en tant que tel : « *Notre rôle en tant qu'Églises dans la direction des écoles se limite à ces deux aspects ; le contrôle professionnel de l'instruction incombe aux Directions Nationale et Régionale ou à l'État*²⁸⁶. »

Ces deux aspects ont été essentiels pour les Églises Évangéliques d'autant qu'elles tendent à exercer une influence efficace sur l'éducation. Les Églises évangéliques privilégient les relations humaines et les soins pastoraux au détriment de l'administration : « *S'il fallait choisir entre l'administration des écoles et les relations personnelles avec le corps enseignant, il ne fait*

²⁸⁵. Le Directeur National a rang de Directeur Général. Il représente l'ÉPÉ:CI devant les autorités administratives et politiques. Op. cit., Art. XXII- XXVIII.

²⁸⁶. Entretiens du 12 février 1997.

pas de doute que, ce sont les relations avec le personnel enseignant que nous allons retenir, car pour nous, ce sont les relations humaines et les soins pastoraux qui importent le plus²⁸⁷. »

L'ensemble des Écoles protestantes étant régi par les Églises, pour répondre aux besoins des communautés locales il a fallu constituer des comités : *« Autant chaque Église a son Comité des écoles au niveau national autant chaque église locale a son comité d'école au niveau local. Les comités se composent généralement des représentants des enseignants, des personnes choisies dans les églises et de représentants du service de l'Enseignement public²⁸⁸. »*

Les aspects administratifs qui incombent à ces comités locaux ou régionaux comportent les ouvertures des nouvelles écoles avec toutes les questions légales qui s'y rapportent et la question budgétaire : équipement, gestion de la scolarité, achats en gros et distribution des fournitures, construction et entretien des bâtiments. Il a fallu souvent embaucher une personne qualifiée à plein temps pour assurer la gestion des écoles : *« Il a été fait des reproches de nous tenir distant de l'administration de nos écoles ; cela est vrai car nos obligations d'enseignement devraient nous inciter à ne pas négliger cette tâche ; aussi les Directions Nationale et régionale consentent à s'en charger sans cependant obliger les églises à se désintéresser d'autres aspects de leur mission²⁸⁹. »*

Les églises locales sont unanimes à reconnaître que leur contribution aux écoles se situe dans le domaine des relations avec le personnel enseignant et de l'aide pastorale qu'elles peuvent apporter aux enseignants. Le recrutement du personnel fait partie des fonctions des comités scolaires et des conseils de direction qui sont au service de toutes les institutions dépendant des églises : *« Nous sommes une petite église. Nos écoles constituent une lourde charge, en particulier la mise en place de plusieurs conseils et comités ; en collaborant avec les églises sœurs et en mettant en commun nos ressources nous sommes arrivés à poursuivre jusqu'à maintenant notre ministère à travers les écoles²⁹⁰. »*

²⁸⁷. Ibid.

²⁸⁸. Entretien du 17 juin 1997.

²⁸⁹. Ibid.

²⁹⁰. Ibid.

Les comités des écoles ont jusqu'à présent exercé leur action principalement au niveau local. Parallèlement à la diminution de leurs possibilités de choix individuels, la place réservée aux comités des écoles dans la prise de décisions et dans la gestion quotidienne des écoles s'est également restreinte. La plupart des responsables d'Églises appellent au changement dans la participation des comités à la gestion individuelle et collective de la scolarité des enfants. Autour des comités des Écoles, les parents non seulement peuvent mieux suivre la scolarité de leurs enfants mais aussi ils peuvent avoir une grande marge d'action pour lutter contre les dysfonctionnements engendrés par la rigidité du système scolaire ivoirien en général et protestant en particulier.

III. - Service de l'Enseignement protestant et Stratégies de gestion des Ressources Humaines

Le Service de l'enseignement est la structure de contrôle de la mise en œuvre de la politique scolaire ainsi que le cadre de l'élaboration des nouvelles mesures exigées par les circonstances. Ce double aspect est sensible dans l'action de ce service ; il s'est agi, d'une part, d'une tâche de gestion qui a consisté à suivre dans leur application les diverses dispositions adoptées pendant plusieurs décennies et qui continuent à demeurer en vigueur dans les divers compartiments de l'appareil scolaire, qu'il s'agisse du statut des maîtres et de leur rémunération, de l'effort de formation pédagogique, du contrôle de la conformité des écoles confessionnelles à la réglementation les concernant ; d'autre part, la course-poursuite a continué, par laquelle était tentée cette tâche difficile de redresser et de corriger l'évolution réelle des divers aspects de la politique scolaire pour la mettre en accord avec les principes émis à l'origine et qui devait régir cette politique, d'où l'élaboration de nouveaux arrêtés²⁹¹.

A. - Situation critique des Écoles dans le contexte colonial et post-colonial

Il nous sera donné dans la partie suivante, d'évoquer brièvement le rôle déterminant joué, durant la période coloniale, par les écoles confessionnelles, dans l'œuvre de la scolari-

²⁹¹. Dans l'Enseignement Confessionnel Protestant ce service est assuré par les Directions nationales : la Direction Générale de l'Enseignement Méthodiste (DGEM) et la Direction Nationale de l'Enseignement Évangélique (DNEP)

sation et de la constitution de certains groupes restreints qui ont pu recevoir une initiation à la lecture et à l'écriture dans les langues locales. Cette tâche a été en grande partie accomplie par des maîtres ayant reçu une rapide formation dans les divers instituts missionnaires.

Le projet missionnaire auquel ces enseignants ivoiriens prêtaient une active collaboration avait une visée essentielle : la diffusion d'un message religieux dont le contenu s'estimait supérieur à celui dont, précédemment, les populations concernées tiraient leurs réponses aux grands problèmes de l'existence ; l'institution scolaire des missions était en mesure, durant un bref laps de temps, de s'adonner presque exclusivement à la réalisation de ce projet ; une des conséquences bénéfiques en a été le développement des langues locales.

L'insertion dans l'ère coloniale avait imprimé à ces écoles une évolution qui va connaître une étape décisive dans la phase historique ; l'équilibre sera de plus en plus difficile à réaliser entre projet missionnaire et projet colonial, et une distinction plus nette se fera jour entre les catéchuménats ou écoles-catéchismes, situés surtout dans les villages, et les écoles proprement dites ou écoles de français.

Pour les écoles confessionnelles, le grand tournant date de l'arrêté de septembre 1922, organisant l'enseignement officiel en Côte d'Ivoire, qui confère une position prédominante aux écoles de l'administration officielle déjà installées ou en voie de création ; d'une situation où elles détenaient un quasi-monopole de fait, les écoles confessionnelles vont entrer dans une ère de concurrence avec un système scolaire officiel qui bénéficie à tous les niveaux de nombreuses prérogatives et de multiples avantages.

Les responsables de l'administration française donnaient un premier statut d'ensemble à l'enseignement privé. Il reconnaissait l'existence des écoles privées déjà en fonctionnement mais stipulait que désormais « nul ne peut créer ou entretenir une école privée s'il n'y est spécialement autorisé par le Gouverneur de la République²⁹² ». A partir de ce moment s'enclenchait un processus de différenciation qui allait croissant et affectait tous les aspects de ces deux parties distinctes du dispositif scolaire : effectifs, recrutement, formation et rémunération des maîtres, tout se ressentira de la mise en place de ce double sys-

²⁹². Cf. Arrêté réglementant l'enseignement privé en Côte d'Ivoire de 1922. Op. cit., pp. 213-214.

tème.

Une des nouvelles dispositions dont l'effet était immédiat durant ces premières années sur l'évolution des écoles privées, c'était la décision de la gratuité, dans les écoles publiques, de l'enseignement et des fournitures scolaires. Un certain taux de frais scolaires avait toujours été réclamé aux élèves de tous les établissements. Il en était résulté, selon le témoignage des responsables des écoles confessionnelles, des effets bénéfiques sur la régularité de la fréquentation scolaire comme il ressort dans ces propos de Benjamin Dérrou, ex-Directeur régional des écoles de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEESO-CI) :

« [...] Payant ses frais de scolarité, l'écolier ne tenait pas à en perdre le bénéfice. Les retardataires n'étaient point inscrits au registre des présences qu'on annotait dix minutes après l'entrée en classe. Comme il fallait un nombre requis de présences pour être admissible à l'examen de fin d'année, tout notre monde écolier était à l'heure [...] ».²⁹³

La gratuité des frais de scolarité des élèves des écoles publiques comportait, entre autres, comme incidence une certaine désorganisation des écoles privées : *« d'une part elle leur avait, en effet, enlevé un certain nombre d'élèves attirés par l'absence des frais scolaires, que pour leur part, elles étaient obligées de continuer à percevoir ; d'autre part, il était devenu difficile aux enseignants d'exiger la possession de la totalité des manuels scolaires aux élèves. »*

Selon M. Dérrou, *« [...] Si les Missions insistent auprès des parents pour que leurs enfants aient leurs livres classiques au complet, beaucoup répondent : 'Nous ne pouvons pas payer : nous enverrons donc nos enfants à l'école laïque'. Et pour éviter les défections, force est aux écoles de céder [...] ».²⁹⁴*

Un effort intense était entrepris pour restaurer cette discipline stricte qui faisait la renommée de ces établissements et créait un climat propice aux études et à la formation du caractère ; mais si les écoles privées devaient s'habituer à un nouveau contexte de concurrence pour ce qui concerne la stabilité de l'effectif des élèves déjà scolarisés, l'handicap ac-

²⁹³. Dérrou Benjamin. *Annexes*, « Document IX. Tableaux statistiques des effectifs et des cours suivis de quelques modèles de rapport de fin d'année », pp. 219-246. Cf. Rapport annuel sur les Écoles de l'UEESO (année scolaire 1965-1966) adressé le 27 novembre 1966 à la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant.

²⁹⁴. Ibid.

cusé était encore plus grand, s'agissant du personnel appelé à réaliser l'œuvre d'éducation accomplie dans les établissements confessionnels.

B. - Le recrutement et la formation des enseignants protestants avant 1974

Une des difficultés des établissements confessionnels, était celle du personnel ; ce personnel existait : les maîtres qui avaient contribué au développement progressif de l'œuvre missionnaire. Certains d'entre eux avaient dû subir une première 'reconversion' à la langue anglaise (les missionnaires et les catéchistes anglophones). Cette transition ne s'était pas fait sans difficultés ; elle nécessitait un délai de mutation.

Ce personnel se répartissait en trois catégories : dans la première catégorie pouvaient se ranger les missionnaires qui réussissaient progressivement à accomplir leur reconversion ; la deuxième catégorie était constituée par un groupe, très réduit, de maîtres recrutés du Bénin (Dahomey) et Togo et d'anciens élèves des écoles protestantes, sortis du Cours normal protestant et enfin une troisième catégorie constituée d'anciens élèves titulaires de leur certificat d'études. À l'exemple de l'enseignement public, les responsables des écoles protestantes ne recourraient pas, sur une échelle plus large, au recrutement de maîtres venant du Bénin et du Togo. Deux raisons, au moins, les en dissuadaient : d'abord, le souci de travailler avec des collaborateurs bien connus et dignes de confiance ; ensuite il leur était impossible de proposer les alléchantes conditions financières qui venaient à bout des hésitations des candidats à l'expatriation. Les écoles méthodistes, par exemple, pendant la phase critique des années 1965 et 1975, n'avaient engagé que 23 maîtres triés sur le volet.

Plus généralement, le niveau d'instruction et de culture générale de ces maîtres ainsi que les exigences de leur formation pédagogique étaient au centre de longues discussions et de laborieuses tractations entre les autorités officielles et les responsables des écoles protestantes.

L'ensemble des maîtres des écoles confessionnelles avaient souvent été eux aussi, dans une certaine mesure, bénéficiaires, des dispositions concernant la formation pédagogique au fur et à mesure que les écoles étaient reconnues. Ainsi entre 1950 et 1960, une série de leçons, sous le titre de « cours de langue française à l'usage des débutants », préparée par le service de l'enseignement public, proposait aux enseignants du privé laïc et confessionnel une méthode de langage en actions, simple et pratique. Ce fascicule, destiné aux

directeurs d'écoles, était accompagné d'une instruction spéciale de la Direction de la formation pédagogique²⁹⁵. Ce texte donnait, parmi diverses consignes, celles qui suivent :

« A vos moniteurs qui ne sont pas très familiarisés avec notre langue, le directeur de l'école expliquera les leçons et au besoin les leur fera apprendre par cœur. Les maîtres répéteront à leur tour la leçon à leurs élèves. Cette façon de procéder permettra de mener de front l'instruction des moniteurs et celle des élèves [...] Dès maintenant, je me préoccupe de faire rédiger un cours de français pour la 2^{ème} année. Toutefois il ne faut pas perdre de vue que l'usage constant d'une langue est le meilleur moyen d'arriver à faire de rapides progrès²⁹⁶. »

Les cours de perfectionnement pédagogique annuel étaient ouverts aux maîtres de l'enseignement privé laïc et confessionnel. En 1954, 2 instituteurs et 4 moniteurs de la mission protestante de Dabou et de Man avaient pu y participer.

Le 12 septembre 1953, une circulaire²⁹⁷ du responsable par intérim de l'administration scolaire attirait l'attention des commandants de cercle sur le degré d'instruction, à son avis insuffisant, de certains moniteurs de l'enseignement privé laïc et confessionnel, et les invitaient à assurer l'exécution des décisions réglementant l'enseignement privé laïc et confessionnel, et notamment celle qui concernait l'examen d'intégration que ces maîtres étaient invités à subir dans un délai d'une année. Quelques jours après, le responsable de l'administration publique de Man faisait parvenir aux responsables des Écoles UEESO à Man une lettre en conformité avec les directives de la circulaire précitée²⁹⁸. La réponse de M. Richard avait fait valoir que des assurances verbales leur avaient été données par Monsieur le Gouverneur, concernant l'esprit libéral et l'attitude de compréhension qui présideraient à l'application de ce texte²⁹⁹. À propos du délai qui leur était accordé pour se mettre

²⁹⁵. À ce sujet, voir « Instruction du 7 décembre 1952 », dans Rapport annuel du service de l'Enseignement en Côte d'Ivoire 1952.

²⁹⁶. Op. cit. p. 14

²⁹⁷. Circulaire du 12/09/1953, envoyée par l'Inspecteur de l'enseignement, aux commandants de cercle au sujet de l'Enseignement privé. Rapport annuel du service de l'Enseignement de Côte d'Ivoire 1953, Abidjan, A.N.C.I. p. 149.

²⁹⁸. Lettre du 17.09.1953 de l'Administrateur des Colonies aux Responsables des Écoles des Missions. Archives de l'Enseignement Évangélique UEESO, Man, doc. N° 13/265.

²⁹⁹. Lettre de M. Richard au Directeur du Service public de l'enseignement du Cercle de Man. Archives de l'Enseignement Évangélique UEESO, Man, doc. N° 13/265.

règle il précise notamment :

« [...] Aussi ai-je été profondément étonné et peiné de l'esprit qui semble se faire jour dans la note de Monsieur le Commandant de cercle de Man [...]. La réponse à cette note - qui ne tient aucun compte des possibilités actuelles est 'NON' et ne peut être raisonnablement que 'NON'. Encore une fois, comment pouvons-nous, après un an, présenter des candidats à un examen de Brevet élémentaire, alors que le Gouvernement lui-même n'en présente pas après 9 et 4 ans ? [...] ³⁰⁰ ».

Manifestement, le délai d'un an était insuffisant pour que les maîtres arrivent au niveau requis de connaissance de la langue française et de formation pédagogique. Le retard à combler était trop important ; l'effort déployé s'exerçait donc dans deux directions : il concernait tant les maîtres déjà en activité que les élèves susceptibles d'assurer la relève ; s'agissant des maîtres, la ferme volonté qui animait la plupart d'entre eux de réussir leur reconversion se manifestait par leur participation, après les classes, aux cours du soir réservés aux adultes ; ce qui avait permis à quelques-uns d'entre eux, de se présenter avec succès, en 1957 : M. Nathanaël Vé Tokpa pour l'examen du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et M. Dérrou Benjamin pour le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). En 1958, 11 moniteurs étaient reçus : 5 des écoles catholiques d'Abidjan, 4 des écoles protestantes de Man et 2 de l'école méthodiste de Dabou³⁰¹. Désormais, chaque année un certain nombre de moniteurs réussissaient à passer cet examen qui était le minimum requis pour pouvoir espérer persévérer dans la voie de l'enseignement.

La formation post-primaire était assurée depuis 1947 par le Cours Normal de Daloa pour les maîtres des écoles évangéliques. Entre 1948 et 1965, 6 élèves sortis du Cours Normal de Daloa étaient reçus à l'examen du Certificat d'élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) : 2 en 1958, 4 en 1965³⁰². Afin de pouvoir assurer la formation d'un plus grand nombre d'enseignants pour ces écoles, la Mission Biblique et l'Église Protestante Évangélique de l'Alliance Missionnaire Chrétienne (CMA) avaient entrepris d'intensifier leur politique de formation en orientant la plupart des élèves sortis de leurs écoles primaires

³⁰⁰. Lettre de M. Richard au Directeur du Service public de l'enseignement du Cercle de Man. Op. cit.

³⁰¹. Lettre du 20 septembre 1953, Archives de l'enseignement protestant, Abidjan, doc. N° 16/269.

³⁰². Marcel Husser. Rapport annuel sur les écoles de PUEESO pour l'année 1957. Archives de la Direction régionale des écoles UEESO à Man. Document non classé.

vers le métier d'enseignant. En 1966, 21 élèves (12 en 1^{ère} année, 9 en 2^{ème}) se préparaient à la profession de moniteurs d'enseignement. La plupart des élèves de 2^{ème} année qui s'exprimaient parfaitement en français étaient allés, en 1967, grossir les rangs du personnel déjà en fonction dans les écoles protestantes et contribuer au relèvement du niveau de ces établissements.

« [...] Le français parlé a beaucoup profité du fait de l'adjonction au personnel enseignant de nouveaux maîtres entièrement formés dans nos classes de français. Ces maîtres qui sont les premiers fruits de notre Cours Normal parlent couramment le français et l'emploient avec aisance et facilité. Possédant mieux le français, ils ont plus confiance en eux-mêmes et à leur contact, les écoliers ont fait des progrès appréciables en conversation française [...]»³⁰³ »

L'effort entrepris durant ces premières années par l'Enseignement évangélique pour se doter d'un personnel muni des diplômes exigés par les autorités officielles ne porta ses fruits que très progressivement : en effet, sur 140 maîtres en service dans l'enseignement protestant en 1965, on comptait 13 instituteurs (dont 6 avaient le Brevet élémentaire), 17 instituteurs adjoints issus du cours normal, et titulaires du CEAP, 49 moniteurs munis du certificat d'études primaires et 61 moniteurs sans titres. Les années suivantes il y avait eu une légère variation dans les proportions : sur les 95 enseignants des écoles protestantes, en 1970, nous avons 17 instituteurs (augmentation : 4), 34 instituteurs adjoints diplômés, issus du cours normal (augmentation : 17), 23 moniteurs munis du certificat d'études (diminution : 33) et 21 moniteurs sans titres (diminution : 40).

Ces chiffres ne revêtent qu'une signification relative. L'obtention des diplômes professionnels peut être, bien entendu, le signe d'une certaine préparation intellectuelle. Lorsque la préparation intellectuelle n'existe vraiment que dans une proportion insuffisante, la bonne volonté ne peut en aucun cas y suppléer ; mais l'absence de diplômes n'est pas toujours la marque évidente d'un manque total de préparation comme ces propos en témoignent : « [...] *Et c'est avec le personnel non diplômé que nous avons obtenu les magnifiques résultats dont vous avez entendu parler. Ce qui montre l'importance toute relative des diplômes. Ce qui importe, c'est le*

³⁰³. Rapport annuel sur l'Enseignement protestant en Côte d'Ivoire. Op. cit.

travail de la direction et de surveillance. Cela, nos écoles l'ont toujours eu[...]»³⁰⁴.

Le nombre réduit de maîtres diplômés n'était sans doute pas sans influence sur la qualité pédagogique des écoles, mais il comportait encore une incidence majeure : une étroite relation existait en effet, entre les titres des maîtres et les fonds qui pouvaient être alloués par l'administration scolaire aux écoles confessionnelles ; ce n'était cependant pas l'unique critère. En fait, l'évolution des écoles privées dépendait de l'interaction de divers facteurs : formation intellectuelle et pédagogique des maîtres, ressources des missions et rémunération accordées aux enseignants.

C. - Tentatives de réforme au sein du Service de l'Enseignement Protestant

En tant que structure de contrôle de la mise en œuvre de la politique scolaire le Service de l'enseignement confessionnel avait eu à apporter quelques réformes dans le cadre de l'élaboration des nouvelles mesures exigées par les circonstances, notamment au niveau du personnel enseignant et des effectifs par classe.

S'agissant notamment du personnel enseignant, leur nombre avait augmenté par rapport à la stabilisation des effectifs des élèves pratiquée dans le cadre de la politique d'économie et de compression budgétaire³⁰⁵. C'était ainsi que le personnel enseignant était passé de 140 en 1965 à 37 en 1969 et enfin à 95 en 1970.

Les dispositions sur le statut et la hiérarchie des cadres n'avaient aussi pratiquement pas subi de changements, se distinguant nettement de ceux du personnel enseignant du service de l'enseignement public dès le début de l'année scolaire 1965³⁰⁶.

En 1968 il y avait eu une amputation sur la solde du personnel enseignant suite au retard accusé par l'aide de l'État dans le versement des subventions. Elle s'était traduite en

³⁰⁴. Dérout Benjamin. Entretiens, Op. cit.

³⁰⁵. Arrêté du 12.10.1964 sur les soldes du personnel enseignant du service public de l'enseignement. JO-Cl, 1964, p. 85.

³⁰⁶. Voir Article 12 de l'arrêté n° 670 du 27.10.1965 réorganisant l'enseignement privé. Rapport annuel du Ministère de l'Éducation Nationale de 1965. Il est prévu qu'une commission spéciale se réunissant tous les trois ans propose des modifications à ce nombre et le texte fixait la première réunion de cette commission au mois de mars 1965.

janvier 1969, par la suppression de l'indemnité spéciale dont bénéficiaient tous les enseignants depuis 1949. Il en résultait, notamment, pour le personnel de l'enseignement protestant, une nouvelle grille de rémunérations³⁰⁷. Pour ce qui est de la diminution de solde décidée en janvier 1968, les maîtres subventionnés de l'Enseignement Confessionnel Protestant se la verront appliquer quelque temps en 1969³⁰⁸.

Le statut et la progression dans la hiérarchie de ce personnel avaient lentement évolué. Les premiers enseignants ayant accédé au grade d'instituteurs l'ont été en 1968 après avoir passé l'examen donnant droit à ce titre. En 1964 tandis que les moniteurs et monitrices d'enseignement sont désormais classés comme auxiliaires temporaires de l'enseignement, les instituteurs, inscrits au tableau d'avancement passent du grade d'auxiliaires de 2^e classe à celui de 1^{ère} classe.

Une des caractéristiques de la décennie 1954-1964 était la relative évolution des institutions d'encadrement et d'animation pédagogique mises en place précédemment. Au bénéfice de l'ensemble du personnel enseignant, celui des écoles officielles et, dans une moindre mesure, celui de l'enseignement privé, une certaine action de formation pédagogique avait continué de s'exercer. Le cours de pédagogie, devenu permanent, s'adressait alternativement, selon les années, soit à des maîtres déjà exercés - c'était le cas pour le cours qui avait fonctionné du 1^{er} septembre 1960 au 30 juin 1964 - soit à des moniteurs moins entraînés qui étaient destinés à conduire des classes moins difficiles, cours préparatoires ou classes à une division. C'était à cette dernière catégorie qu'était réservé le cours qui s'était ouvert à la rentrée d'octobre 1963. Les vacances des enseignants, d'autre part, continuaient à être partiellement consacrées à des sessions de recyclage avec notamment l'organisation de causeries de culture générale destinées à améliorer la valeur professionnelle de ce personnel : ainsi en 1964, ces causeries avaient été assurées avec la collaboration du Service de santé et de l'agriculture. Les rapports du Service de l'enseignement estimaient que les résultats obtenus sur ce point avaient été dans l'ensemble, satisfaisants, les maîtres faisant preuve d'une

³⁰⁷. Cf. Arrêté n°161 du 24.03.1969. JO-CI de 1969, p. 259-260. Cet arrêté introduira quelques modifications dans le statut du personnel des Écoles protestantes, supprimant, par exemple, le grade de moniteur, remplacé par celui d'instituteur auxiliaire.

³⁰⁸. Arrêté n° 25 fixant le nombre de moniteurs subventionnés des Missions. JO de 1969, p. 68.

plus juste compréhension des méthodes à adopter et des buts à atteindre³⁰⁹.

L'optimisme de ces appréciations paraissait un peu forcé, car, justement, si les buts à atteindre semblaient clairement définis, les moyens à mettre en œuvre choisis à bon escient, les résultats ne s'inscrivaient toujours pas intégralement dans les perspectives envisagées. S'il en fallait une preuve, la parution, en l'espace de deux années de deux nouveaux textes organiques, proposant et précisant encore une fois buts et moyens de la politique scolaire, pourrait nous fournir certains éléments.

Les textes rendus publics entre 1965 et 1974 semblaient se répéter, proposant avec une inlassable constance le même thème fondamental assorti de modulations différentes selon le ou les points sur lesquels, à telle ou telle occasion, l'accent étaient plus particulièrement porté. Manifestement, une série de facteurs contribuaient à imprimer à l'institution scolaire un mouvement qui correspondait à l'objectif initialement visé.

En juillet 1965, la Conférence des Églises Évangéliques de Côte d'Ivoire insistait, dans une circulaire, sur la nécessité « *d'inculquer à la jeunesse scolaire, en même temps que les principes d'une instruction suffisante, l'amour du travail et surtout du travail manuel*³¹⁰ ».

Le Directeur des Écoles UEESO avait envoyé entre octobre 1966 et en janvier 1967 deux circulaires pour encourager les écoles protestantes à travailler dans l'esprit de la Conférence des Églises. Ces textes énonçaient les dispositions destinées à faire face aux diverses données de la situation scolaire qui, souvent, étaient demeurées identiques ou avaient évolué dans le sens de la complexité.

L'affluence des élèves, venant parfois à pied, de plusieurs kilomètres, postuler des places dans les écoles, ne se démentait pas. Les responsables des Églises s'en réjouissaient mais étaient incapables de proposer les structures d'accueil qui auraient été requises. La solution préconisée depuis 1965 et réitérée dans les deux derniers textes résidait dans la fixation d'un nombre maximum d'élèves par catégories de cours, ainsi que d'un âge minimum et maximum d'admission. Dans le texte de 1966, il est prescrit que les écoles protes-

³⁰⁹. JO-CI de 1964, p. 91.

³¹⁰. Circulaire du 27 juillet 1965. Archives de l'Enseignement Protestant, Abidjan.

tantes dans les villages pouvaient recevoir jusqu'à 60 élèves, celles des villes, 40 élèves. Les âges d'admission devaient varier entre les extrêmes de 6 à 10 ans pour le cours préparatoire 1^{ère} année, et jusqu'à 13 - 15 ans pour l'entrée au cours complémentaire. En outre, la fréquentation peut être rendue obligatoire pour tous les enfants de 7 à 12 ans partout où le nombre des écoles le permet - ce qui n'est presque jamais le cas - ; la priorité donnée à un certain nombre de personnes (enfants des enseignants, des fonctionnaires, etc.)³¹¹.

Une œuvre persévérante aurait été déployée au cours de cette période à tous les divers stades de la politique scolaire protestante : formulations et mises au point théorique se seraient succédées ; une organisation bien visible reposant sur la création d'infrastructures matérielles et la formation d'un personnel adéquat auraient été mises sur pied ; un effort aurait été fait pour offrir de bonnes conditions d'études aux élèves doués susceptibles de poursuivre leur scolarité ou appelés à rentrer dans la vie professionnelle avec une certaine qualification.

Des résultats obtenus étaient indéniables. Les problèmes les plus importants qui avaient surgi tout au long de ces décennies n'avaient pas reçu des solutions fondées sur une analyse pertinente de toutes les données disponibles. Comment expliquer l'écart permanent entre les objectifs théoriques et les réalisations effectivement enregistrées ?

Les responsables des écoles étaient toutefois sensibles à cette question et aux réponses à y apporter. Mais ils redoutaient le nombre important d'enfants scolarisables et l'ampleur de leur œuvre d'instruction en faisant l'aveu suivant :

« Nous avons la tâche de pousser l'instruction des enfants particulièrement doués qui constitueront l'élite du pays, mais sous peine de créer dans ce pays, qui n'offre aucun débouché, un prolétariat intellectuel dont les aspirations et les ambitions ne peuvent être satisfaites ; nous ne pouvons, pour l'instant, souhaiter que la plus grande partie de la population scolaire dépasse le niveau du primaire³¹². »

La signification de ce passage paraît bien claire : nous avons lancé une entreprise dont nous ne saurions développer toutes les virtualités, énonçant ainsi un des aspects de

³¹¹. Rapport annuel de la Direction des Écoles U.E.F.S.O. de 1966. Op. cit.

³¹². Rapport du Secrétaire général de la Fédération évangélique de Côte d'Ivoire lors de l'AG de 1963. Archives du D.E.F.A.P., Paris. Op. cit. p. 5.

l'aporie fondamentale à laquelle se trouvait confrontée la politique scolaire en Côte d'Ivoire et dont l'issue ne semble pas près d'être trouvée.

D. - Formation pédagogique des enseignants protestants entre 1965 et 1970

La transmission des connaissances qui se réalise dans l'exercice du métier d'enseignant est un art auquel il faut être initié, et les progrès ultérieurs ne s'obtiennent qu'à travers une pratique suivie et contrôlée³¹³.

Le souci d'aider les moniteurs nouvellement engagés dans le personnel enseignant local à acquérir une formation pédagogique plus approfondie était d'autant plus présent à l'esprit des responsables de l'œuvre scolaire que l'urgence des besoins les avait contraints à ne pas faire preuve d'une sévérité excessive dans le recrutement des premières années. De nombreuses initiatives étaient donc prises pour faire accéder les enseignants novices à une connaissance plus ample de ces notions pédagogiques sans lesquelles il leur était impossible de se perfectionner dans leur métier.

Durant les vacances scolaires qui suivaient leur recrutement, des cours particuliers étaient dispensés aux moniteurs stagiaires dans le but de compléter leur instruction générale et pédagogique et de leur faciliter l'entrée dans le cadre des instituteurs. Cet effort d'initiation pédagogique prenait assez rapidement la forme d'une formation continue poursuivie durant l'année scolaire et dont les temps forts se déroulaient pendant les vacances. Les moniteurs en service dans les grandes villes, notamment, avaient pu profiter de la présence sur place des autres instituteurs, chargés de l'animation pédagogique. Leur pratique quotidienne pouvait ainsi faire de temps à autre l'objet de vérification et de rectification ; c'était ainsi que la journée du jeudi où les classes vquaient, était consacrée à la correction d'une composition française, à des lectures expliquées, à des leçons d'arithmétique et de sciences.

En 1967, le cours de perfectionnement des grandes vacances était organisé au Cours Normal Protestant de Daloa du 1^{er} au 31 août et concernait tous les moniteurs de

³¹³. Il faut remarquer qu'il est difficile de déceler les problèmes méthodologiques, pédagogiques et organisationnels qui étaient en jeu. Il manque de données. Les notes de cours d'un enseignant et le recoupement de plusieurs témoignages nous ont permis de reconstituer ce qui vient d'être présenté.

l'enseignement protestant évangélique. Ce sont MM. Marcel Husser, Ex-Directeur du cours normal de Daloa, Dérou Benjamin, Directeur Régional des écoles UEESO et Paul Michel Monguéli, enseignant qui avaient animé ce séminaire de formation pédagogique.

À la lumière de l'expérience des années écoulées, les leçons portaient sur les points qui, de l'avis des responsables revêtaient un caractère fondamental. Deux aspects étaient mis en évidence : d'abord le but de l'école et de l'importance du rôle du moniteur ; ensuite le programme de l'année scolaire et leur répartition mensuelle.

S'agissant des qualités requises du moniteur et du comportement d'ensemble qu'il doit adopter en classe et en dehors de la classe, un livret d'une quarantaine de pages était confectionné en 1967³¹⁴. Dans l'avertissement placé en exergue au fascicule, l'auteur notait le caractère de simplicité de ces conseils pour les mettre à la portée de tous :

« La simplicité même de ces instructions en fait l'essentiel des connaissances professionnelles qu'un instituteur ne peut ignorer, et si élémentaires que soient ces instructions, elles demandent à être étudiées minutieusement, ligne par ligne, mot par mot, et à être fréquemment reprises³¹⁵ ».

Une mise en garde concluait ces propos liminaires :

« C'est au soin que mettront instituteurs et moniteurs à s'assimiler ces instructions que l'on jugera de leur désir de bien faire. L'enseignement ne pouvant conserver des maîtres incapables ou négligents, il est de l'intérêt de tous de faire preuve dans ces circonstances de la plus haute conscience professionnelle³¹⁶ ».

Le texte de ces 'instructions' se présente en deux parties, l'une consacrée aux principes généraux, l'autre aux enseignements particuliers. La première partie reprend, en leur conférant une plus grande précision, les observations classiques concernant le rôle de l'école, les devoirs des maîtres en classe et en dehors de la classe, les principes essentiels de l'enseignement, et notamment la nécessité pour le maître de bien connaître ses élèves afin

³¹⁴. Marcel Husser. Instructions pédagogiques destinées aux instituteurs et moniteurs de l'Enseignement Évangélique, 1969.

³¹⁵. Marcel Husser. Op. cit. p. 2.

³¹⁶. Ibid. p. 4.

de pouvoir intelligemment adapter à leur niveau l'enseignement qu'il leur dispense. Cette connaissance, selon l'auteur, est l'une des conditions essentielles aux enseignants pour corriger ses propres défauts, à savoir « le verbalisme, cette tendance fâcheuse qui le pousse à utiliser des mots, des formules et des définitions hors de la portée des élèves ». D'autres développements sont consacrés à des points précis : l'utilisation du tableau noir, la réalisation d'une leçon, la tenue des cahiers, la confection des résumés, la correction des exercices écrits, la tenue des registres, les compositions etc.³¹⁷

A travers ces cours de mise à niveau les moniteurs des Écoles évangéliques avaient pu disposer d'un manuel qui leur avait été, sans doute, d'une aide appréciable dans leur effort pour acquérir une maîtrise plus grande des techniques et des méthodes d'un métier à la pratique quotidienne si astreignante.

Les cours de pédagogie destinés aux instituteurs se tenaient au cours de l'année scolaire. La proportion des maîtres admis à le suivre ne pouvait chaque année dépasser un certain seuil : 25 instituteurs sur 73 avaient suivi le cours de 1968. La raison en était bien simple : deux exigences difficiles à concilier s'imposaient en même temps aux responsables de l'enseignement : faire tourner les classes existantes tout en s'efforçant dans le même moment d'assurer la formation du personnel ; en conséquence, assez souvent, la réouverture du cours de pédagogie devait s'accompagner de la fermeture provisoire de certaines classes.

Bien que l'effectif total du personnel ait augmenté, quelques classes ont dû être fermées à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire, par suite de la réouverture du cours de pédagogie. C'était aussi l'occasion pour les enseignants d'éliminer une fois de plus de leurs classes les irréguliers, les paresseux et les élèves trop âgés.

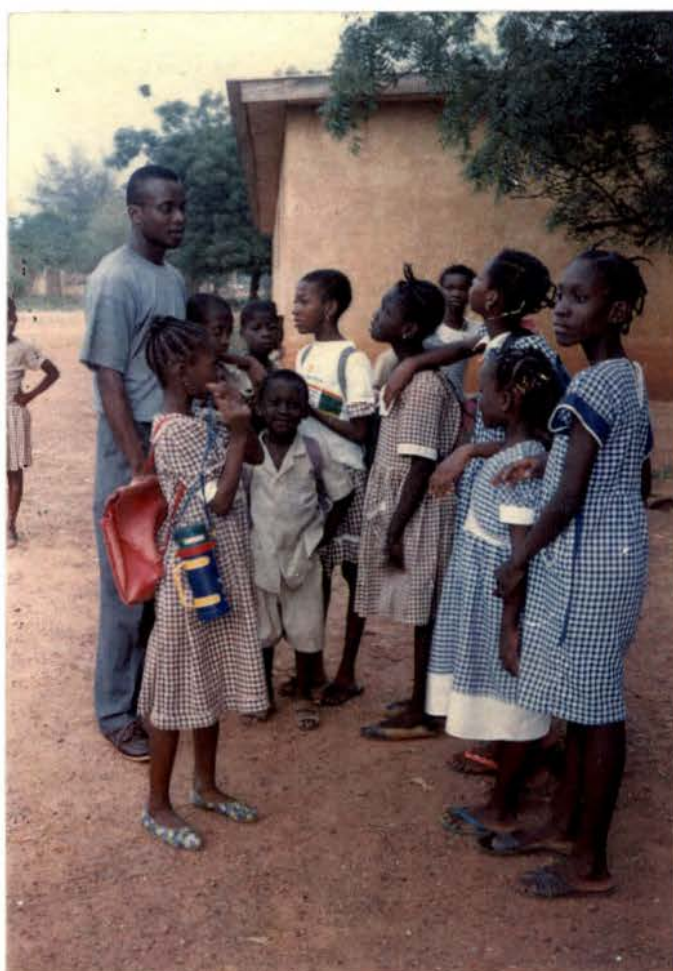
Il convient enfin de remarquer que le souci permanent des responsables de l'Enseignement Protestant avait été au cours de ces années l'amélioration de la pratique pédagogique. Mais les problèmes méthodologiques surgissent lorsqu'on pose la question de savoir comment ces enseignants réalisent concrètement la scolarisation et quelle structure du système d'éducation ils adoptent.

³¹⁷. Ibid. p. 12-22.



C d A (1998)

Photo I - Journée d'encadrement pédagogique à la Direction Régionale des Écoles AEECI



C d A (1998)

Photo J - Instituteur des Écoles primaire protestantes AEECI en compagnie des ses élèves

IV. - Gestion pédagogique et évolution des méthodes pédagogiques (1974-1990)

Trois faits importants sont intervenus après les années soixante-dix : le départ des missionnaires de l'enseignement primaire UEESO, la responsabilisation des enseignants africains dans la gestion des Écoles protestantes et la formation à l'École Normale Supérieure (ENS) des premiers formateurs pédagogiques des Écoles protestantes. Ces faits ont entraîné des changements dans l'évolution de la méthodologie, de la pédagogie et de l'organisation de l'Enseignement Protestant³¹⁸.

A. - Objectifs fluctuants et permanence d'un esprit

Le point névralgique du système scolaire était, bien entendu, le contenu de l'enseignement dispensé, tel qu'il était prescrit par les programmes en application en Côte d'Ivoire pendant et après la colonisation. Dès le début de l'enseignement en français, il était indiqué que le programme suivi par des écoles confessionnelles de Côte d'Ivoire devait être en conformité avec celui des écoles officielles, établi par l'administration scolaire³¹⁹. C'était le Service d'enseignement qui précisait les orientations ou infléchissait le cours de l'évolution de la politique scolaire. Georges Hardy et Albert Charton avaient marqué la période coloniale (1919 à 1939). L'illusion de l'assimilation complète à travers laquelle l'administration scolaire coloniale entendait faire passer les sujets ou administrés français n'était pas totalement dissipée. Georges Hardy s'était montré, dans cette perspective, un ardent défenseur de la vertu civilisatrice de la langue française, qui était l'arme essentielle de cette 'conquête morale' :

« qui doit suivre, approfondir, pérenniser la prise de possession par la France dans la conquête militaire³²⁰ ».

³¹⁸. À ce propos, voir Annexes, « Document VIII. Quelques modèles de séances de formation pédagogique entre 1980 et 1990 », pp. 181-218.

³¹⁹. Paul Yao Akoto et Roger Gineste. Chroniques ivoiriennes, cent ans d'enseignement en Côte d'Ivoire. Op. cit., pp. 41-62.

³²⁰. Georges Hardy. Une conquête morale, l'enseignement en A.O.F. op. cit., cité par Roland Colin. Op. cit. p. 308.

C'était dans un tel contexte idéologique que, la politique scolaire en Côte d'Ivoire s'était déroulée jusqu'à l'accession du pays à l'indépendance en 1960.

Une des caractéristiques de la politique scolaire post-coloniale entre 1960 et 1975 était la relative stabilité des institutions d'encadrement et d'animation pédagogique mises en place précédemment. Les réformes sur le contenu de l'enseignement, les méthodes pédagogiques et les dispositions sur le statut et la hiérarchie des enseignants étaient demeurées pratiquement inchangées jusqu'en 1975.

À tout ce qui vient d'être mentionné s'ajoutent les données diverses de l'évolution de la situation scolaire : engorgement des classes ; rythme inférieur du recrutement des maîtres ; limites des ressources financières susceptibles d'être consacrées à l'enseignement ; surtout, comme nous le verrons plus tard, l'incapacité de l'économie ivoirienne de fournir des emplois à tous les scolarisés. Tous ces éléments avaient conduit à la progressive mise en place d'un système accru de sélection, donnant la priorité pour l'accession à un enseignement plus élaboré, aux plus doués, et préconisant pour la masse une formation plus pratique basée sur l'enseignement professionnel et agricole. D'excellents textes théoriques élaborés par certains inspecteurs généraux comme Albert Charton avaient essayé de préciser une nouvelle orientation³²¹. En indiquant les axes de la nouvelle politique, il écrit :

« Nous grouperons ces formules d'action sous quatre rubriques dont le rapprochement permettra de faire saisir le caractère à la fois pratique et culturel que l'on s'efforce de donner à notre œuvre d'éducation : a) l'école d'un nouveau genre de vie ou l'école populaire ; b) l'école de formation des cadres ; c) la conquête morale ou l'imprégnation française ; d) la culture franco-africaine...³²²»

Les incidences de ces orientations n'avaient pas suffisamment pesé pour infléchir de façon significative le cours que prenait la politique scolaire sous la poussée de la demande des scolarisables ivoiriens ; au demeurant - et c'est ce qui nous intéresse surtout, en occurrence - l'esprit demeure identique : à savoir, malgré quelques timides efforts dans le libellé des programmes, la négation ou la dépréciation des éléments du contexte culturel ivoirien,

³²¹. Albert Charton. « Rôle social de l'enseignement en A.O.F. », Revue générale de colonisation Outre-Mer, Juin 1934, 6^e année, n° 2, pp. 188-202.

³²². Op. cit., p. 196. Voir aussi : « Culture française et culture africaine », Chroniques d'outre-mer, n°41, janvier 1958.

même dans les écoles protestantes.

Les Écoles avaient toujours été des foyers d'évangélisation pour les missions et les Églises. Tout projet scolaire des Missions et Églises devait comporter une place réservée à l'éducation chrétienne. Selon Kangah David l'enseignement devait nécessairement passer par l'intégration de l'enseignement religieux dans les écoles :

« L'enseignement protestant devrait intégrer dans son programme la religion chrétienne. Notre priorité étant l'évangélisation et l'instruction morale des élèves qu'on nous confie nous tenons à la qualité spirituelle de nos instituteurs.³²³. »

Ce secteur d'activité des Missions et Églises est utilisé non seulement comme un moyen pour atteindre leur objectif mais aussi un moyen pour faire face à la sécularisation graduelle de tous les secteurs de la vie.

B. - Les méthodes pédagogiques et leur évolution (1975-1990)

On relève au sein des Écoles protestantes l'existence de plusieurs méthodes pédagogiques regroupées en deux grandes familles : les méthodes dites déductives ou analytiques et les méthodes dites inductives ou synthétiques. Les méthodes déductives, analytiques, sont généralement appelées méthodes traditionnelles ou anciennes ; elles comprennent les méthodes 'didactiques', 'intuitives', etc. Quant aux méthodes inductives ou synthétiques, elles sont appelées aussi méthodes nouvelles et comprennent les méthodes 'libertaires' et les méthodes 'actives' proprement dites³²⁴.

À partir de quelques exemples tirés des cours d'animation pédagogique, nous évoquerons l'évolution des méthodes d'enseignement pratiqué entre 1975 et 1990 qui ont marqué l'Enseignement Confessionnel Protestant³²⁵.

³²³. Entretiens du 12 février 1997.

³²⁴. En ce qui concerne ces méthodes pédagogiques, voir P. VAAST et R. MEDARD. *Pédagogie pratique et Morale professionnelle*. Afrique – Madagascar. Éd. Didier, Paris, 1959).

³²⁵. Cf. Ayé Akpré. *Illustration de la méthodologie : Lecture au CP*. Il est conseiller pédagogique. IEP/Oumé. M. Bamba Jean Pouégnan. *Stage de I.A.T. 1979-1980*. À cette époque, il était chargé de l'Animation pédagogique. Il fut l'un des premiers enseignants protestant à faire l'ENS, au compte de l'État. Il a été ensuite Directeur Régional des Écoles UEESO de 1992-1998. Il est maintenant à la retraite.

L'étape des écoles post-missionnaires appliquait un principe pédagogique essentiellement centré sur l'enfant dans son milieu de vie. Une analyse des composantes et des interactions révélait les changements apportés à la pédagogie traditionnelle.

Analyse des composantes et des interactions de la pédagogie traditionnelle

La classe était considérée comme un système constitué d'un groupe d'élèves, d'un maître, d'un espace aménagé, de ressources qui étaient autant de composantes en relation entre elles. Ces relations ou interactions étaient établies, partie par l'institution scolaire, partie par le maître pour que le fonctionnement de la classe atteigne les objectifs assignés à l'éducation.

D'autre part, à l'entrée du système scolaire, il y avait les enfants ayant leurs modes de pensée et d'action, des comportements particuliers propres à leur âge et à leur milieu. A la sortie du primaire, se trouvaient les élèves du CM dont les capacités devaient être conformes aux objectifs éducatifs poursuivis : les élèves de CM possédant des aptitudes et des attitudes générales se traduisant par des résultats (compétences et performances) à évaluer.

Pour atteindre ces buts, le maître avait recours aux ressources et tenait compte des contraintes particulières de sa classe et de son milieu. Par ressources il fallait entendre l'expérience et le savoir des élèves, les connaissances du maître, les documents et livres, le milieu ; par contraintes, aussi bien l'absence de certaines de ces ressources que l'effectif, l'emploi du temps, la préparation de la classe, la volonté des parents ou l'application des textes administratifs.

L'évaluation de l'efficacité de l'action pédagogique et le discernement des points critiques de l'organisation à modifier étaient nécessaires au maître pour la compréhension de sa classe, des composantes, des interactions et des détails à modifier dans l'organisation du système.

Plan d'étude des composantes

Était-il nécessaire de définir les composantes les plus déterminantes dans l'organisation pédagogique de la classe et de préciser les interactions les plus significatives

de son bon fonctionnement ? En réponse à cette question les responsables de l'animation pédagogique avaient élaboré quatre brochures³²⁶ :

1. L'enfant et son évolution au cours des six années de scolarité primaire : son profil psychologique à l'entrée et à la fin de la scolarité ; l'apport du milieu familial sur son comportement ; la logique de l'apprentissage.
2. L'enfant et l'orientation de son éducation : les objectifs finaux de l'enseignement primaire ; les principes généraux pour les atteindre ; la contribution des disciplines instrumentales et les activités scolaires.
3. L'enfant et l'organisation de la classe rénovée : les activités de l'élève, l'enfant et l'espace scolaire ouvert sur le milieu de vie.
4. Redéfinition du rôle du maître dans l'organisation et le fonctionnement de l'école : la part du maître et les principes généraux de conduite de la classe et les fonctions du maître.

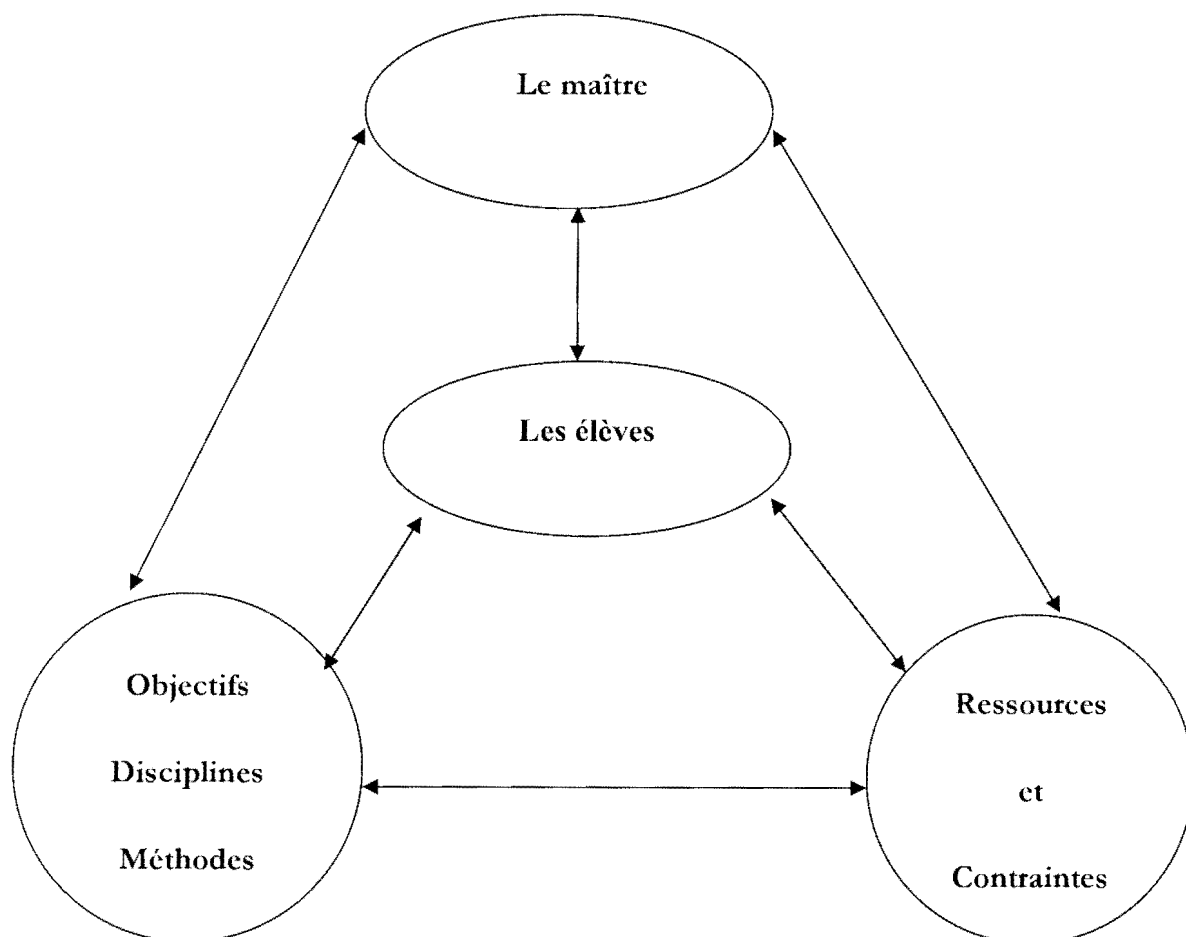
L'élève et son avenir au centre du système

Cette analyse du fonctionnement avait fait apparaître la convergence des relations vers l'enfant. Il se trouvait à l'entrée, tout au long de la scolarité, et à la sortie du système. Les buts assignés à l'éducation, les actions pédagogiques entreprises par le maître, le choix des ressources, la prise en compte des contraintes, ne pouvaient ne pas tenir compte de l'enfant.

C'était en ce sens que le principe pédagogique centré sur le développement de l'enfant était opposé à celui fondé essentiellement sur la transmission unilatérale du savoir par le maître. Son illustration se faisait par le schéma suivant :

³²⁶. Ces brochures appartenant au Réseau École Développement (RED) sont mises à la disposition de tout le personnel de l'Enseignement Confessionnel Protestant depuis 1994.

Schéma de la méthode pédagogique renouvelée



Source : Cours de formation pédagogique : stage I.A.T., 1979-1980

Si le premier schéma (pédagogie traditionnelle) accorde un rôle primordial au maître il ne faudrait pas croire que le second schéma (pédagogie renouvelée) exprime l'effacement complet du maître au bénéfice de l'élève. Le maître joue un rôle essentiel dans l'organisation complexe du système-classe. Il établit et choisit les relations qui sont les plus déterminantes pour atteindre les objectifs assignés à l'école. Il sait aussi que ce tout complexe et organisé qu'est une classe ne peut se clore sur lui-même parce qu'il entretient des relations avec des systèmes administratifs, culturels, sociaux et économiques plus ou moins étendus. Il ouvre donc sa classe sur le monde qui l'environne.

Il est strictement demandé au maître de se garder de tout principe réducteur conduisant le fonctionnement complexe de sa classe à des causes et des principes simples et ra-

tionnels. Une telle analyse tient compte de la complexité de la vie. Avec ce qu'elle peut offrir de chaleur humaine et de conflits, d'organisation et de désordre, de ressources et de contraintes aléatoires, de créativité et de répétitions ou de normes. Une telle analyse recommande à la fois au maître une vue panoramique du fonctionnement du système - classe et une écoute des manifestations de la vie de sa classe ; l'évolution scolaire de l'enfant et le climat éducatif favorable à son épanouissement en dépendent.

V. - Méthodes pédagogiques et lignes de force de l'éducation traditionnelle

A. - La connaissance de l'élève comme principe de rénovation pédagogique

La rénovation apportée à la pédagogie traditionnelle se situait au niveau de la compréhension de la nature des élèves à éduquer. Il était à la fois question du développement de l'enfant pendant la période scolaire et du rôle joué par la famille avant et pendant la scolarité. Cette compréhension de l'enfant permettait à l'enseignant de considérer l'élève comme un être singulier, en continuelle transformation physiologique, psychique, sociale. Il importait donc de savoir la manière dont évoluait, dans ses structures mentales, l'élève d'une part, et la manière dont pouvait s'exercer sur l'enfant l'action éducative de l'école, de l'autre. Ces notions générales de psychologie avaient permis d'éclairer et de justifier quelques choix de méthodes, de programmes ou d'organisation et d'indiquer la direction générale du développement infantin. Deux éléments seront évoqués ici à titre d'exemple : l'un en rapport avec l'entrée de l'enfant à l'école et l'autre fait apparaître les traits psychologiques d'une catégorie d'élèves comme étant un cadre de possibilités et de limites de l'action éducative.

1. - L'École comme une rupture avec le milieu de vie

Le premier contact avec l'école est ressenti par le nouvel élève comme une rupture avec son milieu de vie. Les personnes qui composent ce nouveau cadre de vie lui sont souvent étrangères ; le mode de communication est nouveau et souvent incompris.

« Mes premiers contacts avec mon maître ont été importants. Plus que de compréhension, c'est l'affection que M. Sibó René a fait preuve. Il a atténué les effets de la rupture que je venais de vivre avec mes parents et tous mes amis³²⁷. »

La plupart des élèves qui fréquentaient les écoles protestantes n'avaient pas reçu une éducation préscolaire dans un jardin d'enfants ou une école maternelle. Avant l'entrée à l'école, l'enfant a grandi à l'ombre de ses parents, notamment sa mère, puis ses sœurs et des frères aînés. Il a découvert l'affection de ses parents, le climat de son environnement le plus immédiat, les moyens de communiquer avec son entourage, les interdits du groupe, le rôle des parents, la hiérarchie vitale qui régit les relations de parenté, etc.

Par contre, ils avaient reçu, presque tous, dans leur famille, une formation qui déterminait un certain type de comportement et faisait acquérir un certain nombre de savoirs, d'attitudes et de savoir-faire. L'enseignant ne pouvait ignorer le résultat de cette formation qui allait d'ailleurs se poursuivre en même temps que celle de l'institution scolaire. Ainsi, en même temps que la personnalité de l'élève se formait, se trouvait valorisée la culture traditionnelle africaine.

2. – Traits psychologiques propres aux enfants scolarisés

Le deuxième élément porte sur les traits psychologiques propres à une catégorie d'élèves dans le primaire donnant aux enseignants le cadre des possibilités et des limites de leur action éducative. Nous ne mentionnerons que trois d'entre eux.

Le premier trait psychologique est en rapport à la perception du monde et du corps de l'élève. Le nouvel élève issu du milieu traditionnel est encore marqué par le syncrétisme. Il perçoit les objets d'une manière à la fois globale (le tout) et pointilliste (juxtaposition de détails). Il n'établit pas de relations entre les parties ; ce qui le conduit à ne pas percevoir l'organisation interne (la structure).

L'apprentissage des disciplines instrumentales et les activités d'éveil tenait compte de cette particularité psychologique : l'enfant reconnaissait un signe (par exemple un mot) ou un objet d'une manière globale, sans nécessairement en connaître toutes les parties. Dans

³²⁷. Entretiens à Paris, le 24 septembre 1996.

les écoles protestantes les lectures des textes bibliques par exemple étaient des méthodes d'apprentissage qui s'appuyaient simultanément sur deux éléments essentiels :

- la reconnaissance rapide et globale des mots et groupes de mots qui donnent la signification au message ;
- la reconnaissance de chacun des signes qui composent le mot si l'on veut éviter des confusions dans la lecture, l'écriture, la compréhension des messages.

Le deuxième trait psychologique porte sur le comportement social de l'enfant notamment sur l'égoïsme. Les témoignages des enseignants sont unanimes à reconnaître cet aspect du comportement des nouveaux élèves :

« Les groupes d'enfants de cet âge n'ont pas de cohésion... Les intérêts des enfants sont trop divers et mobiles... Les conflits sont fréquents mais peu durables... Ils sont le fait de ce que l'enfant ramène tout à lui et est incapable de se mettre à la place d'autrui.³²⁸ »

L'intégration de l'enfant au groupe se fait lorsque son maître lui donne l'occasion de manifester des intérêts profonds ou de participer à une activité personnelle dans un cadre collectif (éducation corporelle s'appuyant sur des jeux d'imitation dans le cadre d'un thème).

Cet égoïsme est aussi manifeste dans le langage des enfants : *« On assiste à des monologues, chacun suivant sa propre pensée. Son comportement moral est conformiste. Les règles de son milieu de vie lui apparaissent fondées et il s'attache à elles³²⁹. »*

Il revient à l'école la tâche d'inculquer d'autres valeurs, en créant des habitudes dans les comportements moraux, sociaux ou d'hygiène, complémentaires de celles acquises dans la famille.

Le troisième trait apparaît dans la fréquence de la fabulation chez l'enfant. Son questionnement continu révèle qu'il s'intéresse aux activités pratiques. Il subsiste cependant un certain nombre de confusions entre l'imaginaire et le réel, notifiant ainsi la présence du

³²⁸. Entretien des 14, 17 et 23 mars 1997.

³²⁹. Jean Bamba Pouégnan. Entretien à Man, le 22 février 1998.

syncrétisme et l'égoïsme Il incombe au maître d'en tenir compte dans ses explications de vocabulaire et de favoriser un mode global d'expression qui est propre à l'enfant³³⁰.

B. - Le développement de l'enfant au cours de sa scolarité (le cas du primaire)

Il s'agit de considérer, d'une part les comportements et les modes de pensée de l'enfant au cours de l'évolution psychique et d'autre part le rôle psycho-éducatif joué par le groupe social et familial de l'enfant pendant son cycle scolaire.

1. - L'évolution de l'enfant dans la famille traditionnelle

Tout au long de la scolarité, le développement familial selon un certain nombre d'étapes marquées par une éducation 'dans la tradition' dessine la personnalité de l'enfant. Il y a nécessairement un piège qu'il convient d'éviter : l'affrontement des deux formes de culture : celle de la famille et celle de l'école. La plupart des enseignants qui ont répondu à nos questionnaires évoquent la coexistence et même la conciliation de la vitalité de la culture traditionnelle et la nécessité d'une culture intellectuelle, scientifique et technologique, nécessaire au développement du pays.

Qu'ont-ils fait pour que l'école soit ouverte à la vie du village et intégrée au milieu ? En réponse, certaines personnes affirment qu'*« il nous fallait à la fois intégrer dans nos cours de formation pédagogique la tradition et la modernité, tout en motivant l'activité des élèves. Il fallait aussi puiser dans l'héritage culturel et dans l'expérience acquise par les enfants dans le groupe social notamment le respect, le 'savoir se tenir', l'obéissance, la discrétion, le courage.³³¹ »*

Pour d'autres, *« il y a eu une adaptation de l'éducation pratique aux capacités physiques de chaque enfant ; mais celle-ci est restée en rapport étroit avec l'activité productrice, chaque élève s'essayant à reproduire les gestes des adultes. Les jeux, mis à l'honneur par l'éducation nouvelle, entrent dans une large part dans l'éducation traditionnelle avec une fonction sociale précise du fait de leur caractère collectif mais aussi compétitif et gradué³³². »*

³³⁰. Ibid.

³³¹. Entretien à Abidjan, le 24 mai 1997.

³³². Entretien à Abidjan, le 12 février 1997.

Il s'agit en fait d'un code sévère de morale s'appuyant sur une échelle stricte de sanctions qui fera de l'enfant un membre digne de la communauté familiale. En même temps, il faut noter le développement des aptitudes physiques comme une source de stimulation à la créativité. Le prolongement de ces motivations à l'école devrait enrichir tous les moyens d'expression des enfants.

2. - L'évolution de l'enfant à l'école primaire

L'observation du développement de l'enfant dans les domaines de la perception, de la motricité, de la vie sociale, de la pensée et de l'affectivité nous aidera à comprendre ses comportements, ses modes de pensée au cours de l'évolution psychique et le rôle psycho-éducatif joué par son groupe social et familial pendant son cycle scolaire.

Il y a une évolution rapide de la psycho-motricité chez les scolarisés issus des milieux ruraux. Le milieu familial et la vie de l'école accélèrent la maturité sensori-motrice et l'élimination progressive du syncrétisme. Le milieu scolaire développe l'aptitude à l'observation, à l'identification, à la comparaison, à la classification, à l'ordre lesquels permettent de saisir les nuances, les similitudes, les différences.

« Dans nos séances de formation pédagogique nous invitons les enseignants à armer l'élève pour cette connaissance des données sensibles et le doter des moyens d'expression lui permettant d'abstraire ces données en notions. Des exercices sensori-moteurs sont prévus au cours des premières semaines du CP. Ces exercices de discrimination de formes et de position, poursuivis tout au long de l'année en 'expression - création', mettent en jeu l'audition, la vision, le toucher, l'habileté motrice. Dans les jeux, dès qu'il commence à savoir gagner ou perdre, l'enfant prend conscience que les règles sont nécessaires. Après le cours élémentaire, il s'y intéresse de plus en plus et devient même capable de les mettre en cause, si elles doivent enrichir le jeu³³. »

Le passage progressif de l'égoïsme à la socialisation se fait par des étapes graduées selon ses différents témoignages. Il y a dans cette évolution tout un aspect de la socialisation de l'enfant que le maître est invité à développer par l'organisation systématique des jeux collectifs. Ensuite vient le passage progressif à l'organisation du travail, à l'initiative et à la responsabilité. Enfin, la formation morale s'opère lentement.

³³. Entretiens. Op. cit.

« Nous invitons nos enseignants - à organiser nos classes en communauté de vie pour que l'enfant ait l'occasion de vivre les valeurs morales et d'en prendre conscience ; à exploiter les événements de la vie scolaire pour favoriser la formation morale des élèves³³⁴. »

Cette formation morale est la résultante des actions et réactions de l'enfant et du milieu social. Les résistances des choses et des êtres, les interdits et acceptations rencontrés à l'école et en dehors de l'école, conduisent l'enfant progressivement à se maîtriser et à prendre conscience des valeurs morales.

De réflexes à peine conscients au CP émergent des activités intellectuelles de plus en plus abstraites, élaborées, conscientes. Même si, au CE, le syncrétisme perceptif commence à disparaître, il subsistera dans l'expression. L'emploi correct des termes établissant des rapports abstraits n'est assimilé que si l'entraînement progressif à leur utilisation est réalisé en classe. Sinon la juxtaposition des éléments de la pensée se poursuivra et l'enchaînement d'idées ne pourra ni être compris ni être exprimé.

L'école primaire joue un rôle prépondérant dans la disparition du syncrétisme par un entraînement systématique à l'analyse et à la synthèse. Ce facteur s'opère aussi bien dans les apprentissages systématiques et organisés que dans les activités globales personnelles. Elle joue encore un rôle important en donnant à l'élève les contenus de la pensée.

« Il y a eu une évolution de ma pensée à la fin de mon cycle primaire. L'espace, par mon expérience sensori-motrice, est de mieux en mieux perçu et conçu. Mes relations de position sont établies par les mathématiques et le dessin par exemple. Le temps m'est devenu moins subjectif et la maîtrise des repères m'a permis un éveil à l'histoire. Même pour l'explication des causes de certains phénomènes, les hypothèses animistes que j'avais ont disparu : l'enseignement scientifique que j'ai reçu, tel qu'il est conçu en étude du milieu, m'a donné les notions et les méthodes qui m'ont permis d'expliquer objectivement le monde physique et d'agir sur lui³³⁵. »

Comme on le constate, le raisonnement au CM devient plus assuré. Dans des activités scientifiques, par un entraînement motivé et systématique, la mise en pratique des notions acquises pendant les formations pédagogiques accélère la mise en place de cet outil intellectuel. En fin de scolarité, l'enfant devrait pouvoir accéder à des lois scientifiques, des

³³⁴. Ibid.

³³⁵. Ibid.

propositions universelles, à condition qu'il ait eu l'occasion de tâtonner, manipuler, mesurer, expérimenter fréquemment.

Le programme de mathématiques prévoit justement de passer par de longues manipulations qui mettent en place les notions mathématiques dans les premières années, aux raccourcis qui les éliminent grâce à des expériences mentales telles que les schémas opératoires, les rapports métriques, les règles de calcul des aires et volumes, etc. Ainsi s'opère l'acquisition progressive du raisonnement et la maîtrise lente de l'induction qui permet d'aller du particulier au général.

Il s'agit là de toute une éducation intellectuelle conduisant l'enfant à l'abstraction indispensable à toute scolarité secondaire mais aussi à toute connaissance réfléchie du milieu et à toute vie active. Les moyens de s'exprimer bénéficient aussi de toute cette lente transformation des modes de pensée de l'enfant. La rigueur acquise dans les activités mathématiques et scientifiques se retrouve en français en fin de scolarité.

3. - La logique de l'apprentissage dans les écoles primaires

Il existe une opposition entre la situation d'enseignement et la situation d'apprentissage. Dans la première, l'adulte transmet des connaissances scolaires. Dans la situation d'apprentissage, l'enfant joue un rôle actif. Il devient l'artisan de ses savoirs (connaissances et capacités) dans un milieu de vie qui stimule les situations d'apprentissage. Il est cependant nécessaire, pour qui veut faciliter la maîtrise d'un apprentissage, de comprendre le fonctionnement psychologique de l'élève, ses possibilités et ses limites, aux différentes étapes de son évolution.

Les considérations psychologiques précédentes ont montré que la nature psychologique de l'enfant évoluait, se transformait constamment avec l'âge et au contact des milieux de vie ; la psychologie génétique, qui a étudié comment se développe l'enfant, a permis de préciser son profil, ses aptitudes, ses manières d'agir, de penser, d'être, à différents stades de sa vie.

C'est à ces notions d'évolution, de développement psychologique, qu'est justement liée la notion d'apprentissage. Les principes qui régissent les modes d'apprentissage de l'élève suivent ceux qui régissent le fonctionnement psychologique de l'enfant, aux diffé-

rents moments de son évolution. C'est en ce sens qu'il faut parler d'une logique de l'apprentissage, elle-même fondée sur le mode de fonctionnement et de développement psychologique de l'enfant.

Quelques-uns des principes qui sous-tendent ces notions et sur lesquels reposent l'acte d'apprendre et les principales étapes de cette logique de l'apprentissage avaient été indispensables aux enseignants des écoles protestantes.

Le premier principe consistait à considérer l'enfant dans sa totalité. L'intelligence, la mémoire, la psycho-motricité sont des fonctions interdépendantes les unes des autres. Elles sont liées et intégrées les unes aux autres. Elles donnent à l'apprentissage son caractère global.

Le deuxième principe est que l'activité de l'enfant s'effectue à travers une confrontation avec son environnement. L'acte d'apprendre de l'enfant ne s'isole pas de son milieu de vie. Une continuelle adaptation aux situations imposées par le milieu l'oblige à un continuel tâtonnement. Ainsi s'exerce l'ensemble des fonctions physiologiques et psychiques. Ainsi se motivent les activités de l'enfant. Cette relation de l'enfant à son milieu qui se traduit par ses activités, donne à l'apprentissage un caractère de tâtonnement et de dynamisme.

Le troisième principe est que l'enfant qui apprend se trouve pris dans un réseau de relations sociales. Les institutions (famille, école, etc.) le transforment en un être de plus en plus social, l'être humain. Elles influencent ses manières d'être, d'agir, de penser. Ce principe donne à l'apprentissage un caractère de socialisation indéniable.

Le quatrième principe est que, dans tout apprentissage, il faut tenir compte du stade d'évolution de l'enfant. A chaque phase de développement correspond un type d'attitudes, de comportements, de connaissances. Les contenus de la pensée de l'enfant à l'entrée au CP sont très différents de ceux escomptés au CM2. Ces derniers dépendent de la transformation et de la réorganisation globale de la pensée qui s'ensuit. Le fonctionnement mental d'un moment s'explique donc par les modes de fonctionnement antérieurs. Ce principe donne à l'apprentissage son caractère de dépendance à l'égard de l'histoire personnelle de l'apprenant.

Le cinquième principe, c'est que les apprentissages deviennent de plus en plus complexes au fur et à mesure que l'enfant se développe et devient autonome. Ce principe se trouve illustré dans les différentes étapes d'apprentissage et dans le processus de formation des concepts.

Il est constaté en effet que, dans des activités d'apprentissage de connaissances, la logique de l'acte d'apprendre va vers une complexité de plus en plus grande. De plus, cette logique veut qu'une étape supérieure ne puisse être atteinte que si les étapes précédentes sont maîtrisées. Ces étapes qui vont des activités élémentaires, comme la manipulation, à des activités supérieures, comme la création qui intègre les différentes formes du savoir, sont donc hiérarchisées. Ce dernier principe impose à tout apprentissage une progression hiérarchisée tendant à la complexité.

L'ensemble de ces principes et leur résultante donnent à l'acte d'apprentissage son efficacité. D'autre part, l'acte d'apprentissage est lié à la manière dont se forment les notions et les idées générales et à leur réutilisation par l'enfant. Il faut aussi tenir compte de la manière dont s'effectue le long cheminement vers l'abstraction.

Les objectifs de la logique d'apprentissage comme les activités qu'ils impliquent sont hiérarchisés. Ils débutent par des comportements simples et relativement concrets pour aboutir à des comportements plus complexes et abstraits : l'acquisition des connaissances élémentaires qui sont mémorisées (nommer des objets par exemple) se trouve à la base ; puis vient la compréhension aboutissant à la formation des concepts, enfin termine l'intégration de celle-ci dans la communication, la résolution des problèmes, la création. A un second niveau, il y a les aptitudes qui permettent d'analyser les informations disponibles et de les réutiliser, soit dans des situations similaires, soit dans des situations nouvelles (c'est le transfert).

L'ensemble des remarques psychologiques et des considérations sur l'apprentissage que nous venons d'exposer tend à nous montrer que l'éducation est la résultante :

- de la logique du développement biologique et psychologique de l'enfant ;
- de la lente action des milieux sociaux sur ses aptitudes ;
- des tâtonnements, des réactions de l'enfant pour s'adapter à son environnement.

La famille joue certes un rôle important. À elle, revient l'orientation de l'éducation affective, sociale, pratique qui s'effectue 'en situation', selon les circonstances de la vie, par une lente et profonde imprégnation. Mais l'école protestante a aussi un rôle essentiel à jouer. D'abord, en prolongeant cette éducation active de la famille. Ensuite, en donnant à l'enfant systématiquement et progressivement, selon cette logique de l'apprentissage ici décrite, les moyens de connaître, de lire le monde qui l'entoure et d'agir sur lui.

C. – Traditions éducatives ivoiriennes à l'épreuve de l'école de français

Nous avons eu à examiner, en général, l'expérience scolaire d'élèves dont les parents avaient déjà peu ou prou vécu une certaine scolarité et non, de façon privilégiée, le cas d'élèves pris du monde de l'éducation traditionnelle et directement immergés dans le cadre de l'école de français.

Cependant même les élèves de la région côtière de la Côte d'Ivoire subissaient un double flux culturel dans la mesure où le monde traditionnel demeurait présent pour eux à travers l'éducation reçue à la maison, les fêtes de quartier ou de village, les cérémonies traditionnelles périodiques au cours desquelles se célébraient la mémoire des événements marquants de l'histoire du groupe ethnique de leur appartenance³³⁶. Ce monde traditionnel restait la toile de fond consciente ou inconsciente à partir de laquelle s'élaboraient leurs attitudes et comportements.

La première différence fondamentale à mentionner, à propos de l'éducation traditionnelle ivoirienne, dans sa confrontation avec l'école, est le caractère de globalité et de totalité auquel elle prétend ; et ce, dans les deux cadres principaux où elle se déroule, le milieu familial - famille étant entendue au sens large - et le groupe de camarades de classes d'âge.

Le milieu familial a, comme partout ailleurs, mais ici plus qu'ailleurs, une importance fondamentale. Y jouent un rôle déterminant dans cette prise en charge globale de l'enfant, la mère, d'abord ; c'est d'elle que les enfants africains recevaient les premiers rudiments de

³³⁶. Plusieurs exemples perdurent encore de nos jours : la fête de la Reine Pokou par laquelle le groupe Akan commémore le souvenir de leur exode et leur installation en Côte d'Ivoire ; la fête de Pigname en pays Akan ; les sorties des initiés en pays Wê ; la fête des générations chez les Ébrié, Abouré, etc.

l'éducation, apprenaient à saluer et à remercier, apprenaient les termes conventionnels par lesquels on désigne les différents membres de la famille suivant leur rang et leur degré de parenté (grand-père, père, mère, grand-oncle, oncle, grand-tantes, tante, etc.).

Toutes ces personnes avaient leur mot à dire et surtout avait à livrer une part de la sagesse ancestrale dont ils étaient détenteurs, qu'ils monnayaient pour l'enfant à éduquer en préceptes de 'savoir-vivre' et dont les supports étaient les contes, les proverbes, les légendes, les devinettes, les sentences, les dictons, les langages tambourinés, les chants et les danses³³⁷.

Cette phase que Pierre Erny décrit pour l'Afrique en général, en la qualifiant « d'intégration verticale dans la lignée³³⁸ » se prolonge, pour le jeune, dans les rites d'initiation vécue en compagnie des camarades de sa génération, et qui marquent le passage d'une classe à l'autre ; ainsi s'effectue peu à peu cet apprentissage de la vie en société qui lui permet de savoir établir avec les autres « des relations plus ou moins démocratiques et le conduire à s'orienter dans la société, i.e. de se former³³⁹ ».

Conclusion

Nous avons distingué deux périodes importantes dans la gestion au sein des écoles primaires et secondaires protestantes. La première est celle de la gestion informelle, de la création des écoles à 1974, année de la signature de la première convention entre l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant et l'État ivoirien : cette période au cours de laquelle on constate l'existence d'un équilibre dans le partage des responsabilités entre les différents acteurs n'est régie par aucune réglementation écrite ; les parents d'élèves et les directions locales et régionales des Écoles se répartissent les tâches en fonction de leurs compétences respectives. La seconde période correspond à celle de la gestion for-

³³⁷. Pierre Erny. *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. L'Harmattan, Paris, 1987. F. Ggaguidi. « L'enfant au sein de la famille traditionnelle », in *Enfance et jeunesse togolaises, Rencontres*, (n° spécial), n° 3, 1953. Compte-rendu des 3e Journées Sociales du Togo, (pp. 20-28) p. 25. J.-L. Gimenez. *Une ethnie menacée : les Ouatchi du Togo, Approche ethno-sociologique*, diplôme E.H.E.S.S., Paris, EHESS, 1977, p. 132. F.-N. Agblemagnon. *Sociologie des sociétés orales d'Afrique Noire, les Ewé du Sud Togo*, Paris, 1969.

³³⁸. Pierre Erny. *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. L'Harmattan, Paris, 1987, pp. 54-81.

³³⁹. K. Sodoke. *Le changement social et les problèmes de développement dans le Kloto au Togo, Pénétration européenne, résistances paysannes*. Diplôme E.H.E.S.S., Paris, EHESS, 1977, p. 83-92.

melle. Elle part de 1974 à 1992, l'année de la révision de la convention de 1974. La mise en place des comités de parents d'élèves, de comités de gestions et d'organes consultatifs, appelés à aider à la gestion des écoles est exigée au sein de chaque école. Ces différents organes créent ainsi un pont entre les parents et l'école d'une part et les directions nationales et l'État d'autre part. On constate un déséquilibre dans le partage des responsabilités entre les différents acteurs, déséquilibre qui joue en défaveur des comités des écoles et des parents d'élèves.

Il convient pour clore ce chapitre de faire deux remarques suite à l'analyse de ces différentes phases.

D'abord facteur de mutation, l'école de français l'est d'abord et surtout par la nouveauté des valeurs, des modèles et des comportements qu'elle véhicule et qui viennent se juxtaposer aux éléments de l'éducation traditionnelle, entrer en conflit avec eux, parfois les supplanter ou les laisser dans un état où ils n'opèrent plus que de façon diminuée.

À partir de ce bref aperçu des lignes de force de l'éducation traditionnelle ivoirienne, il est possible de saisir quelques traits de la véritable nouveauté qu'a constitué l'école, en général, et protestante singulièrement ; en effet, au lieu de la 'paideia' quotidienne par laquelle se réalisait un apprentissage progressif des modalités de l'existence et qui tendait à l'intégration de l'individu dans son groupe ethnique, c'est l'enseignement continu, mais temporaire d'une culture étrange et étrangère qui va être proposé à une certaine proportion d'adolescents³⁴⁰ ; à la démarche éducative qui s'exerçait à l'égard de l'enfant « en atteignant son être compris comme nœud de relations personnelles au sein d'un entourage familial » se substitue une action qui s'adresse à lui « en tant qu'individu subitement affronté à d'autres individus, les camarades de sa nouvelle 'classe' où chacun est pour soi et le maître pour tous [...]»³⁴¹ ; du coup, contrairement à l'éducation traditionnelle laquelle tendait, par sa diffusion générale et son caractère d'uniformité à créer les conditions de l'intégration de l'adolescent puis d'adulte dans la société de ses semblables, l'enseignement de l'école,

³⁴⁰. A. Ferrari. « École et changement social ». *Annales de l'Université d'Abidjan*, série F., Tome 1, 1969, p. 138.

³⁴¹. C. Pairault. « Les changements d'aujourd'hui au Sud du Sahara ». *Annales de l'Université d'Abidjan*, Série F, Tome 5, 1973, p. 142.

s'adressant à l'individu d'abord et n'atteignant qu'une minorité, devient facteur de différenciation sociale.

Signalons ensuite que, malgré l'ambition du cours de morale de l'école laïque et républicaine de faire vouloir ce qui est bien, cet enseignement est demeuré souvent abstrait, et n'a eu que de lointains rapports avec l'osmose qui, au sein du monde éducatif traditionnel, fruit d'une expérience séculaire, s'est instauré entre « la pratique et la théorie, les connaissances et la connaissance, l'émotionnel et le notionnel, l'appris et le vécu, le travail et le jeu, la rigueur du maître et l'initiative des disciples, l'individu et la société [...]»³⁴².

Si, en l'absence, généralement, d'un brutal passage du monde traditionnel à l'école, un dépaysement profond n'est pas ressenti par les scolarisés ivoiriens, une source de difficultés psychologiques d'une analogie gravité n'en existait pas moins, il s'agit du mouvement de va-et-vient constamment effectué entre l'univers nouveau et attrayant de l'école et la vie quotidienne au village ou à la maison dont le soubassement profond demeurerait, même si une référence explicite n'y est pas toujours faite, la culture traditionnelle. La lutte est encore incertaine entre le nouveau et l'ancien, dépaysement et déracinement semblant, du reste, pouvoir être compensés ou supportés grâce aux perspectives de promotion sociale.

³⁴². C. Pairault. Op. cit., p. 144.

TROISIÈME PARTIE

CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT

PROTESTANT AU DEVELOPPEMENT DE

LA CÔTE D'IVOIRE

CHAPITRE SEPTIÈME

CONTRIBUTION DES ECOLES PROTESTANTES À L'EXPRESSION CULTURELLE DE LA PERSONNALITÉ IVOIRIENNE

Introduction

Au début de ce siècle, dans la plupart des territoires africains sous la colonisation, l'École a été investie d'une mission civilisatrice. Suivant les cadres politiques, elle doit, soit se soumettre aux modèles existants soit se fondre dans des nouveaux modèles, les particularismes propres aux différents peuples colonisés. Après la deuxième guerre mondiale, et plus particulièrement après les indépendances des pays colonisés, les institutions scolaires étaient chargées en outre de diffuser les techniques et les nouvelles valeurs de la société moderne dans l'ensemble du système social encore majoritairement traditionnel. La constitution progressive des identités nationales et la transformation rapide des mentalités et des modes de vie, entre les années 1975 et 1980, en ce qui concerne la Côte d'Ivoire, confirment amplement la réussite de cette entreprise.

L'École figure parmi les multiples et divergents moyens pour parvenir à la mission d'évangélisation des païens par les Missions et les Églises. La création des écoles obéit à des 'constantes'. La mise en place des écoles à côté des églises locales répondait au souci matériel du bien-être et au souci spirituel du bien vivre. La transcription des langues locales, l'alphabétisation, la diffusion de la Bible et de la littérature chrétienne comme véhicules de l'Évangile répondent à la fois au souci d'instruire et au souci d'évangéliser : posséder la Bible en langues locales, posséder les écoles et encore d'autres œuvres de charité étaient les marques caractéristiques des Missions, notamment des missions chrétiennes (catholique et protestantes)³⁴³. Que le choix de l'École soit une option de développement culturel et social en Côte d'Ivoire, c'est ce qu'il nous faut démontrer dans ce chapitre.

³⁴³. Cette analyse va concilier les diverses approches de la colonisation. Nous allons à la fois insister sur l'importance des phénomènes de la déculturation menée de concert par les Missions et l'Administration coloniale et sur la contribution à la formation des cadres qui vont conduire leurs pays à l'indépendance et vont donner aux Missions des auxiliaires auxquels était revenue l'évangélisation de leurs frères non-chrétiens et l'organisation des Églises naissantes. La marge de manœuvres des actions missionnaires étant faible, la

Il s'agit de montrer, dans ce chapitre, comment les écoles protestantes, en tant qu'institutions sociales, politiques et culturelles, avec leur idéologie chrétienne, ont contribué au développement de la personnalité de leurs élèves, et à travers et par ces derniers, comment elles ont contribué au développement de la société ivoirienne.

Deux moments importants vont nous situer dans notre appréciation de la contribution protestante au développement de la Côte d'Ivoire à travers leurs écoles. D'une part, de 1945 à la fin de la décolonisation (1958), les écoles protestantes n'auraient formé sur le plan culturel que des instruments de leur idéologie. Au demeurant, le développement que ces écoles protestantes auraient opéré ne serait qu'un développement culturel conforme à l'idéologie religieuse protestante en général, idéologie religieuse dont elles seraient une des diverses formes d'action. Et de fait, sur le plan socio-culturel, elles n'auraient pas formé à *court terme* de véritables agents de développement, mais seulement des agents de leur propre développement.

Mais ce qui est non moins clair, c'est que malgré cela, ces hommes et ces femmes formés par les écoles protestantes, en tant qu'agents de développement des institutions protestantes, auraient, bien entendu *sur la longue durée* transformé la société ivoirienne. Cette transformation, ils l'auraient opérée dans tous les domaines (politique, économique, culturel, social, moral, bien sûr avec une insistance inégale d'un domaine à l'autre), d'une part par leur implication dans le processus de la décolonisation (1945-1960) et d'autre part, pendant la période post-indépendance, par contribution à la politique générale de développement nationale (formation des cadres, alphabétisation, promotion des langues nationales, etc.

I. - Écoles, facteurs de changements sociaux en Côte d'Ivoire

Le développement de l'instruction par la croissance de la scolarisation, entre 1945 et 1990, a fait subir à la Côte d'Ivoire et à son environnement une mutation politique, économique, religieuse, etc. Elle n'est pas exempte de contradictions, de ruptures, de déséquilibres et d'équivoques, notamment entre la cohérence de la société traditionnelle et

divergence des objectifs entre une Administration coloniale souvent bienveillante mais jalouse de ses prérogatives et les Missions et Églises soucieuses de l'évangélisation.

l'émergence d'une nouvelle organisation, individuelle ou en société, des rapports sociaux et comportementaux. Ces bouleversements présentent une concomitance dont l'ambiguïté est attestée.

A. - Concomitance ambiguë entre œuvres coloniales et œuvres missionnaires

La notion de « colonie » mérite une attention particulière d'autant qu'il existe des liens étroits entre le colonialisme et la mission à l'aube des temps modernes. Cette notion même de « mission » présuppose également le cadre de la colonisation occidentale dans les territoires d'outre-mer, ainsi que la soumission de leurs populations. Les missions modernes, particulièrement celles qui se sont installées en Côte d'Ivoire au début de ce siècle, ont pris naissance dans le contexte du colonialisme occidental récent³⁴⁴.

Comme nous l'avons déjà constaté (chap. IV), l'expansion coloniale, en s'alliant étroitement avec les missions, retrouve des accents religieux. Les autorités politiques en arrivent même à recevoir les missionnaires à bras ouverts dans les territoires coloniaux. Du point de vue de l'administration coloniale, les missionnaires représentent en effet de précieux alliés. Ils vivent parmi les autochtones, dont ils parlent la langue et comprennent les coutumes, influencent les indigènes récalcitrants pour les amener à se soumettre à la civilisation européenne³⁴⁵.

Pour exercer leur influence culturelle, politique et économique, les autorités coloniales ne sauraient disposer de meilleurs agents que les missionnaires, un corps missionnaire zélé, des éducateurs, ethnologues, des agents de santé et des agronomes, tous 'dignes de confiance', heureusement à sa disposition et dont les activités peuvent être subventionnées par des fonds gouvernementaux adéquats³⁴⁶.

³⁴⁴. Cf. à ce sujet : Jean-Noël Loucou. Histoire de la Côte d'Ivoire. Abidjan, éd. CEDA, (Formation des peuples I), 1984. Cheikh Anta Diop. L'unité culturelle de l'Afrique noire. Paris, Présence Africaine, 1959. Joseph Ki-Zerbo. Histoire de l'Afrique Noire. Paris, Hatier, 1972. David J. Bosch. Dynamique de la mission chrétienne. Histoire et modèle des missionnaires. Genève-Lomé-Paris, Labor et Fides – Haho – Karthala, 1995.

³⁴⁵. Amadou Hampaté Ba. Aspect de la civilisation africaine. Paris, Présence Africaine, 1972.

³⁴⁶. Cf. à ce sujet : Marc Spindler. La Mission combat pour le salut du monde. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, p.23. Roger Mehl. Décolonisation et missions protestantes. Paris, Société des missions, 1964.

Les missionnaires ont ainsi formé « l'avant-garde ou l'arrière-garde des puissances coloniales et sont devenus des pionniers de l'expansion impérialiste de l'Occident³⁴⁷ ». Les autorités coloniales souhaitent avoir dans leurs colonies des missionnaires pouvant former « l'avant-garde ou l'arrière-garde³⁴⁸ » de celle-ci : des Français à l'œuvre dans les colonies françaises, des Britanniques à l'œuvre dans les colonies britanniques, des Allemands dans les colonies allemandes, etc.³⁴⁹

Dans toutes les colonies françaises, particulièrement celles d'Afrique, toutes les Missions, qu'elles soient protestantes ou catholiques, ne jouent un rôle de premier plan que si elles sont françaises, souvent renforcé par le slogan : « catholique est synonyme de français ; protestant est l'équivalent d'anglais [...] »³⁵⁰, avec la tâche d'éduquer les indigènes des colonies et de les transformer en une main-d'œuvre efficace.

La plupart des Missions protestantes en Côte d'Ivoire, bien que d'origines anglo-saxonnes, ont fondé des « colonies missionnaires », sur le modèle de ce qui s'était passé lors de la répartition de l'Afrique au siècle dernier : La région du Centre appartient à la CMA, celle du Centre-Ouest et du Nord-Ouest à MEAO, celle du Sud à London Missionary Society (LMS) et à la Société des Missions Évangéliques de Paris (SMEP), celles de l'Ouest et du Sud-Ouest à la Mission Biblique et la région du Nord à la Mission Baptiste Américaine. Partout dans tout le pays, il s'était développé des Églises distinctes, les unes franco-suisse ou franco-anglaises, les autres américano-anglaises ou anglo-saxonnes, non moins libres de concevoir des projets aussi dépouillés de tout préjugé racial que ceux de leur base d'envoi. En effet, en l'espace de quelques décennies et sous l'influence de l'ère coloniale en

³⁴⁷. David J. Bosch. *Dynamique de la mission chrétienne*. Op. cit. 409.

³⁴⁸. Ibid. Selon M. Bosch, « l'ère victorienne représente pour l'Angleterre une période hautement *religieuse*, et pas seulement l'âge d'un *nationalisme* sans précédent [...] Le nationalisme britannique n'a jamais cessé d'être inspiré par ses origines religieuses, pour la raison, déjà mentionnée, que voici : en Grande-Bretagne, le mouvement des Lumières ne produisit pas de divorce absolu entre vie « religieuse » et vie « séculière », contrairement à ce qui se passa sur le continent européen ».

³⁴⁹. Ibid. En ce qui concerne l'exemple de l'Angleterre, « Les fonctionnaires coloniaux, et spécialement ceux de l'ère victorienne, se rendirent compte toujours davantage de l'atout primordial que le travail missionnaire pouvait représenter dans le cadre de l'Empire britannique ».

³⁵⁰. Cf. la correspondance du *Vicariat Apostolique de la Côte d'Ivoire*, Grand-Bassam, le 15 Mai 1915. A.N.C.I., Série A.S.M.A. dans le chapitre I de la deuxième partie. Voir l'exemple allemand : « Uniquement des missionnaires allemands pour les colonies allemandes », cité par David J. Bosch. Op. cit., p.418.

plein essor, aucun missionnaire occidental ou européen se rendant en Afrique n'aurait même pu imaginer une telle stratégie.

Certains missionnaires, arrivés en Côte d'Ivoire très tardivement (après 1940), étaient formés dans les structures missionnaires où était enseignée la supériorité de la race blanche en général. Selon Bosch,

« [...] L'idéologie de la « destinée évidente », unie à la conquête coloniale, avait réveillé le racisme latent des futurs missionnaires, et les avaient rendus des plus méfiants quant aux aptitudes réelles des Africains. [...] Les Noirs étant « les descendants maudits de Cham », il était exclu de les traiter en égaux des Occidentaux³⁵¹. »

Pratiquement, tous les organismes missionnaires avaient fait des déclarations semblables, à un moment ou à un autre. Voici ce que le pasteur Joseph Koffi Djéket, ancien employé du directeur de champ de la mission CMA et président des Eglises, issues de cet organisme missionnaire, écrit au sujet de la présence missionnaire américaine en Côte d'Ivoire :

« Sous la colonisation française, en Côte d'Ivoire, nos missionnaires protestants n'ont jamais dénoncé leurs pays coloniaux ; en se taisant, elles se sont aussi rendues coupables devant les méfaits de la colonisation.³⁵² »

L'idéal d'évangélisation des colonies avait toujours reçu l'aval de bases d'envoi missionnaires. Les sociétés occidentales, elles aussi, avaient cru à la crédibilité des organismes missionnaires et leur ont toujours accordé leur confiance et leur respect.

« [...] Sous l'influence de ces préjugés favorables, on n'hésita plus à s'engager sur la voie des compromis. C'est ainsi que, bon gré mal gré, les missions se muèrent en servantes et agentes de l'impérialisme occidental, voire en « meutes » de cet impérialisme contrôlées par les coups de sifflet de « César » [...]. Tant et si bien que, lorsqu'un organisme missionnaire se voyait dans l'obligation de critiquer son gouvernement, il s'empressait par ailleurs de réaffirmer sa loyauté patriotique et celle de ses missionnaires. [...]. Les sociétés missionnaires étaient tout simplement incapables de concevoir la réalité de manière différente, jusqu'au jour où le

³⁵¹ David J. Bosch. Ibid. Voir aussi les théories culturelles chez les assimilationnistes et chez les révolutionnaires.

³⁵² Entretien du 21 mars 1997.

« parasol protecteur et familial » du colonialisme leur fut brusquement retiré.³⁵³ »

Cette attitude de complicité ou de compromis entre les missions et l'administration coloniale pourrait être envisagée comme faisant partie intégrante d'un projet beaucoup plus vaste et décisif, à savoir la progression irrésistible de la civilisation technologique occidentale. Elle était prémonitoire au phénomène du néocolonialisme, « cette forme nouvelle et plus insidieuse, mais non moins tenace, de l'hégémonie occidentale³⁵⁴ ».

L'émergence des Sciences de l'homme, dans la compréhension de la société globale et de l'individu, a permis d'établir les rapports sociaux et les comportements nouveaux entre les missionnaires, les autorités coloniales et les populations indigènes. Ce sont les critères de « civilisation à différents niveaux » et de « l'ethnicité » ou de « la race » qui différencient les peuples. A propos du critère de « l'ethnicité » ou de « la race », Bosch écrit :

« [...] ; on l'explique comme étant le moule d'où la civilisation ou l'absence de civilisation est issue. Le « civilisé » se sent dès lors supérieur au « non-civilisé » ; plus encore, il se sent responsable de ce dernier.³⁵⁵ »

L'administration coloniale était chargée d'éduquer et de montrer aux indigènes « ce qui est bien » pour eux « et à le leur imposer »³⁵⁶.

Nées dans ce contexte idéologique, les structures politiques et les institutions de formation missionnaire et coloniale seraient-elles l'incarnation d'une même philosophie, appelée 'philosophie de la colonisation' ? Justifient-elles la colonisation comme une entreprise de 'civilisation', commandant de remplacer les systèmes politiques traditionnels par un État moderne, les visions du monde traditionnelles par une nouvelle vision du monde, pour, en fin de compte, bâtir une culture et une société nouvelle sur les ruines des cultures et des sociétés détruites ? Les réponses à ces questions devraient nécessairement tenir compte des changements sociaux apportés par la présence de l'École dans les sociétés traditionnelles.

³⁵³. David J. Bosch. Ibid.

³⁵⁴. Op. cit., p. 421.

³⁵⁵. Op. cit., p.422.

³⁵⁶. Ibid.

B. – Écoles et changements sociaux dans les structures traditionnelles en CI

Les contextes (social, politique, économique et culturel) traditionnels des sociétés traditionnelles ivoiriennes ont subi de violents changements sociaux lors de leur rencontre avec la colonisation et le christianisme. Il est sans aucun doute que l'instrument de ces transformations sociales était l'École. Ces constatations renferment un certain nombre de problèmes préjudiciels liés au concept de l'École³⁵⁷ qu'il convient d'élucider. Le premier problème est à situer du côté de l'École comme étant une institution à la fois étrange et étrangère aux sociétés traditionnelles en Côte d'Ivoire. Le deuxième relève de la question du rôle de l'École dans le processus de développement.

1. - Écoles, comme institutions étrangères et étrangères à la société traditionnelle

L'École, telle qu'elle existe aujourd'hui en Côte d'Ivoire, est considérée à la fois comme un phénomène étranger et étrange à la société traditionnelle.

L'École est un fait de civilisation et, en tant qu'institution sociale, elle n'est pas neutre. Elle est, par conséquent, enveloppée par les valeurs d'une civilisation étrangère, valeurs qu'elle est appelée à véhiculer. En tant que système, c'est-à-dire un ensemble structuré d'éléments interdépendants formant un tout organisé, l'École est une institution socio-politique et culturelle comportant plusieurs aspects : un esprit exprimé dans des programmes, des matières enseignées, des méthodes, et un corps, une structure matérielle, qui, en partie exprime cet esprit, mais en partie réagit sur lui, quelquefois lui imprime son empreinte et lui oppose temporairement ses limites³⁵⁸.

D'autre part, il y a des concepts systématiques propres au système scolaire qui apparaissent dans les notions suivantes qui ne sont pas exhaustives : action ou travail pédagogique, autorité pédagogique ou scolaire, système d'enseignement ; des différenciations typiques comme écoles maternelles, élémentaires ou primaires, secondaires et supérieures, comme écoles annexes, expérimentales ou d'application, comme écoles publiques ou écoles

³⁵⁷. Il ne s'agit pas ici de faire l'histoire de l'école ivoirienne ou même d'appréhender l'institution dans son histoire, sa forme, ses structures, son contenu, etc.

³⁵⁸. Émile Durkheim. *L'Évolution pédagogique en France*. PUF, Paris, 1969, pp. 2-3.

privées laïques ou confessionnelles et enfin comme écoles d'apprentissage ou de perfectionnement, collèges modernes ou d'enseignement général, lycées modernes ou professionnels, universités, facultés, instituts, etc.

Dans le contexte africain en général, et ivoirien en particulier, l'École est implantée dans un rapport de force inégal, donc imposée avec violence, même si cette violence est restée longtemps cachée, voilée, dissimulée, comme il est dans la nature de l'école de le faire³⁵⁹ - surtout l'école coloniale -, en particulier quand il s'agit de violence symbolique³⁶⁰.

L'École a contribué, en Afrique, à former des auxiliaires pour l'Administration coloniale³⁶¹. Que l'école en Afrique en général, en Côte d'Ivoire en particulier, soit par excellence le véhicule de l'idéologie coloniale, l'idéologie des puissances colonisatrices, c'est ce que des voix autorisées de la colonisation française en tout cas, ont elles-mêmes affirmé. Mais véhicule idéologique, l'école coloniale ne pouvait l'être que pour favoriser et faciliter l'exploitation économique³⁶².

L'École, en tant que phénomène social étranger a désarticulé la société traditionnelle dont elle a fait progressivement dépérir certaines valeurs de responsabilité (solidarité et entraide, spiritualité et foi). Elle a remplacé, en Afrique, l'éducation traditionnelle à vocation communautaire,

« [...] où l'individu était jugé, non pas par la quantité ni même la qualité des diplômes conquis, mais par son savoir-faire, son expérience et sa capacité d'intégration positive au sein de la communauté, par une instruction à vocation individualiste et basée sur une accumulation de connaissances livresques³⁶³ ».

³⁵⁹. Voir Bourdieu (P.) et Passeron (J. C.). La Reproduction. Élément pour une théorie du système d'enseignement. Éd. de Minuit, Paris, 1970.

³⁶⁰. Voir Bernard Dadié. « Misère de l'enseignement en Afrique Occidentale Française (AOF) ». In Présence africaine, n° XI, déc. 1956 – janv. 1957, pp. 58-59.

³⁶¹. Albert Sarraut. La mise en valeur des colonies. Payot, Paris, 1923. Voir aussi Grandeur et servitude coloniales. Sagitaire, Paris, 1931.

³⁶². Albert Sarraut. Grandeur et servitude coloniales. Op. cit. Il insiste sur l'idéologie basée sur l'exploitation économique. Op. cit. p. 12.

³⁶³. Colloque de Bouaké en Côte d'Ivoire. « Réflexion sur l'éducation en Afrique ». In Présence africaine, n°111, 1979, pp. 28-29.

Dans les sociétés traditionnelles, s'il existait un apprentissage progressif des modalités de l'existence tendant à l'intégration de l'individu dans le groupe tribal par l'intermédiaire des parents et de la famille, jamais n'avait existé l'enseignement continu, pour une majorité d'adolescents, d'une culture 'étrange et étrangère'. Ce qui est remarquable au premier abord, c'est l'aspect importé de cet enseignement, son placage artificiel sur un monde qui, tout en l'acceptant, n'en possède pas les mêmes racines. L'école représente une intrusion dans la société traditionnelle villageoise d'une réalité exogène, qu'elle dérive de l'emprise coloniale et missionnaire³⁶⁴, qu'elle fut d'abord établie et développée à partir de ceux-ci, au prorata des besoins de l'évangélisation pour les Missions et de l'Administration vers les centres importants (chefs-lieux de cercles ou de subdivisions), puis depuis l'indépendance, dans les villages pour les autres. « L'école vient de l'extérieur, de la ville : c'est une invention des 'blancs', les enseignants sont blancs ou vivent presque comme des blancs.³⁶⁵ »

Si l'École est 'étrangère', elle est aussi 'étrange' à la communauté naturelle de l'enfant qui y est inscrit. Dans une large mesure, la langue qu'on y parle n'est pas celle du peuple de l'enfant scolarisé. Ce fait en est un des éléments majeurs de la distanciation entre le monde scolaire et les enfants scolarisés ; ce dernier étant appelé à apprendre à parler, à comprendre ce qui est dit³⁶⁶. La difficulté principale et le caractère d'étrangeté de l'école se situent tant sur le plan linguistique que sur les moyens de communication, tant de l'expression parlée que de l'expression écrite.

Les problèmes d'expression ont été l'objet de débats houleux d'abord au début de la colonisation et ensuite après les indépendances. Ils attirent aujourd'hui de plus en plus l'attention des pédagogues. Selon les résultats d'une enquête effectuée en 1990 par le Ministère de l'Éducation Nationale auprès de personnes de tous âges et de deux sexes (parents d'élèves ou anciens élèves, parents d'enfants non scolarisés, jeunes gens, anciens élèves ou non élèves), dans le cadre de la campagne nationale d'alphabétisation, la question suivante a été posée : « La langue française est la langue officielle et d'enseignement de votre pays.

³⁶⁴. Voir Pierre Ernny. *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris, L'Harmattan, 1987. Notamment le chapitre XIII sur « Permanence et dégradation de l'éducation coutumière », pp. 270-281.

³⁶⁵. *Entretiens* du 22 avril 1997.

³⁶⁶. F. Furet & J. Ozouf. *Lire et Écrire*. T. I & II, Paris, Éd. Minuit, 1979.

Comment expliquer ou justifier cela ? » De manière très générale, les personnes interrogées estiment que les motifs conduisant au choix exclusif de la langue française comme langue officielle et d'enseignement de leur pays restent à la fois historique et socio-politique³⁶⁷.

L'explication profonde d'une telle politique pendant la période coloniale, notamment entre 1920 et 1958, selon cette enquête, est unique dans tous les territoires coloniaux : « la perpétuation du mythe de l'assimilation³⁶⁸ ». Selon Diégou, le caractère idéologique du discours colonial sur la langue, confirmé par la plupart des linguistes ou ethnologues majoritairement africanistes dont Louis Jean Calvet et Yves Person³⁶⁹, « était partout identique, traditionnellement raciste ou méprisant ». Citant M. Calvet, il note que le dogme colonialiste sur les langues indigènes stipule :

« Les langues indigènes étaient incapables de véhiculer des notions modernes, des concepts scientifiques [...], d'être langues d'enseignement, de culture ou de recherche [...] D'où l'impossibilité de ne promouvoir nulle part l'éclosion des langues, des cultures locales sans risquer de miner les fondations de l'édifice. [...] Les principes de base étaient solides et sauvegardés.³⁷⁰ »

L'idéologie de l'assimilation, en proposant une langue et une culture de remplacement, présupposait la disparition de la spécificité locale. Selon M. Calvet, le discours colonial étant « profondément fonctionnel, il est tout tendu vers un but, la justification de la

³⁶⁷. Cf. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base. Direction de la documentation, de la planification et des statistiques. Campagne Nationale sur l'état de la scolarisation en Côte d'Ivoire (CI). Septembre 1990. Document inédit. p. 3. À ce sujet, voir la décision de 1922, relative à l'organisation de l'enseignement et la circulaire d'application fournissant, à cet égard, des indications ayant toute la clarté voulue : « L'enseignement doit être donné exclusivement en français. Sont interdites les langues étrangères et les idiomes étrangers ». La circulaire précise : « La tâche d'enseignement de l'administration scolaire a pour fondement l'enseignement de la langue française, [laquelle était] autrefois répandue dans le monde entier et considérée par la diplomatie européenne comme langue officielle ». Dans *Journal officiel de Côte d'Ivoire* du 27.09.1922 et *Circulaire* du 28.09.1922, pp. 234-235. Cf. aussi notre analyse sur les difficultés linguistiques des Missions au début de l'évangélisation de Côte d'Ivoire (Chap. V). Cette enquête a été reprise et commentée par Bailly Diégou, rédacteur en chef du quotidien ivoirien : *Le Jour*, du 12 septembre 1995, sous le titre « Langue française comme langue officielle, 'la perpétuation du mythe de l'assimilation' », pp. 4-6.

³⁶⁸. Bailly Diégou. Op. cit. p.5.

³⁶⁹. Jean-Louis Calvet, cité par Bailly Diégou. Ibid. Voir Louis Jean Calvet. *Linguistique et Colonialisme*. Paris, Payot, 1974. Nouvelle édition P.B.P. 1979. PERSON Yves. « Impérialisme linguistique et colonialisme ». Dans *Temps Modernes*. Août-Septembre 1973.

³⁷⁰. Louis Jean Calvet. Op. cit. p. 123, cité par Bailly Diégou. Ibid.

‘glottophagie’ et de la politique qui l’englobe³⁷¹ ». Dans ce contexte idéologique, il est normal que les textes de la même époque concernant la politique française en ce domaine dans d’autres pays rendent un son identique.

En ce qui concerne Yves Person, selon Diégou Bailly, il a souligné avec force ‘l’incroyable fanatisme’ avec lequel les Français ont conduit dans leurs colonies cette entreprise funeste de négation totale des cultures locales³⁷².

« [...] Fait plus grave, les langues africaines furent systématiquement exclues et traquées dans la conscience de leurs usagers [...] Pour les langues, le résultat fut désastreux, même du simple point de vue scientifique. Ni étudiées, ni réduite à l’écriture, elles furent incapables d’échapper à l’oralité avant l’indépendance [...]»³⁷³ »

Pour ces différents auteurs, la dépendance de pays colonisés sur le plan linguistique trouve sa justification ou son explication dans leur passé colonial. L’adoption de la langue française comme langue officielle et d’enseignement aurait aussi remis en cause les réalités linguistiques nationales. Une politique linguistique et culturelle différente aurait certes tenu compte des données antérieures susceptibles de quelque utilité ; ce qui aurait, du coup, permis une tentative tout à fait originale de développement de quelques langues locales.

Autre question importante relative à la politique linguistique post-coloniale posée par Bailly Diégou dans son article est celle-ci : « Qu’est-ce qui a changé depuis l’accession de la Côte d’Ivoire à l’indépendance dans la politique linguistique et culturelle ? ». La situation linguistique n’a pas changé comme le note Bailly Diégou :

« [...] La situation linguistique et culturelle de la Côte d’Ivoire post-coloniale n’était guère différente de celle qui avait été menée sous la colonisation³⁷⁴. »

³⁷¹. Bailly Diégou. Op. cit., p. 4. La « glottophagie » est la négation des langues nationales.

³⁷². Yves Person. « Impérialisme linguistique et colonialisme ». Dans *Temps Modernes*. Août-Septembre 1973, n°324-326, p. 99. Cité par Bailly Diégou. Op. cit. p.4.

³⁷³. Yves Person. « La France et l’Afrique Noire : histoire d’une aliénation. » Dans *Revue française d’études politiques africaines*, n° 63, Mars 1971, p. 73-74. Cité par Bailly Diégou. Ibid.

³⁷⁴. Bailly Diégou. Op. cit., p.5.

Cette affirmation est confirmée par le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base, le professeur Pierre Kipré :

« La Côte d'Ivoire a adopté le 'monolinguisme' impliquant le maintien de la langue du colonisateur, devenue langue dominante de la majorité, à laquelle doivent s'assimiler les membres de toutes les tribus du pays³⁷⁵. »

La complexité et la diversité linguistique et culturelle de la Côte d'Ivoire étaient les raisons majeures avancées pour expliquer le maintien de la politique linguistique et culturelle pratiquée sous la colonisation, entraînant des décisions d'ordre socio-politique.

La situation linguistique et culturelle est particulièrement complexe. Le pays compte plus d'une soixantaine de langues différentes, sans parler des dialectes de chaque langue, appartenant à quatre familles de langues différentes. Cette complexité et la diversité linguistique et culturelle de la Côte d'Ivoire sont telles qu'aucune langue ne saurait ni entièrement les refléter à elle seule ni servir de langue d'enseignement³⁷⁶.

Il y a, selon d'autres informateurs au cours de l'enquête, le fait que chaque langue apporte plutôt un éclairage particulier sur le pays, en exprimant une facette bien précise ; et ce n'est qu'ensemble qu'elles expriment le tout. Ce qui explique, selon le ministre Pierre Kipré, cette constance :

« Le choix du français comme langue nationale respecte la diversité linguistique et culturelle de la Côte d'Ivoire. C'est une perspective tout à fait valable qui appelle chaque Ivoirien à l'humilité et au respect de l'autre. Elle l'appelle ainsi à quitter l'ethnocentrisme, qui consiste à prendre son propre point de vue comme étant le seul valable³⁷⁷. »

Pour d'autres informateurs, la Côte d'Ivoire étant un jeune État où l'émergence d'une conscience nationale n'avait pas encore pu se réaliser l'opinion des responsables politiques était surtout sensible aux facteurs d'unité et méfiante à l'égard de toutes forces centrifuges.

« A l'époque il nous fallait dépasser le cadre étroit des idiomes locaux. Notre souci était l'unité nationale. Tout ce qui pouvait contribuer à la

³⁷⁵. Pierre Kipré. Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base. Cf. Campagne Nationale sur l'état de la scolarisation en Côte d'Ivoire. Op. cit. p.27. Cité par Bailly Diégou. Ibid.

³⁷⁶. Pierre Kipré. Op. cit. p.38.

³⁷⁷. Entretien du 21 juillet 1997. Cf. Pierre Kipré. Op. cit. p. 17.

consolidation de celle-ci était bon pour notre politique. Le français comme langue nationale était pour nous un facteur d'unité³⁷⁸. »

Il y avait enfin la conviction que le 'particularisme tribal' ne pouvait servir de cadre adéquat à la recherche d'une pédagogie moderne. Il fallait concevoir et penser l'école à l'échelon national pour qu'elle ait pour mission de dépasser, sinon pour combattre le tribalisme, l'attachement ethnocentrique à des particularités régionales³⁷⁹.

Ce qui est certain, c'est qu'il n'y a pas eu des tentatives de réforme linguistique et culturelle en Côte d'Ivoire³⁸⁰. Depuis l'indépendance du pays, la croissance économique a été la principale préoccupation des Ivoiriens au détriment de l'expression linguistique et culturelle. Les divers plans quinquennaux ont certes permis au pays de se doter d'infrastructures économiques exceptionnelles lui permettant d'envisager de nouveaux progrès, mais ce processus de développement n'a pas vraiment pris en compte la dimension culturelle notamment sur le plan linguistique. Il semble qu'il lui ait manqué les valeurs culturelles qui auraient dû constituer son socle. Une des conséquences de cette assimilation culturaliste est l'abandon de l'identité propre de chaque culture nationale et l'adoption de la culture dominante dans tout ce qu'elle a de profond et de superficiel (valeurs, croyances, langue, coutumes)³⁸¹.

2. - Spécificité des écoles missionnaires dans le contexte colonial et post-colonial

Pourquoi les missions (catholiques et protestantes) ont-elles voulu des écoles au début de ce siècle en Côte d'Ivoire ? Est-ce parce qu'il y a eu une demande particulière de l'administration coloniale pour la formation des cadres africains ou bien pour des questions de stratégie d'évangélisation ? Les réponses apportées à ces questions donnent quelques

³⁷⁸. Entretien du 27 juillet 1997. Cf. Pierre Kipré. Op. cit. p. 19.

³⁷⁹. Pierre Kipré. Op. cit. p.28.

³⁸⁰. Diégou Bailly, Ibid. p. 6. Pascal Kokora. « Pour un modèle d'enseignement de concept de base en vue d'une meilleure structuration de la pensée du jeune apprenant : Le cas de l'éducation préscolaire en langue maternelle dans le cadre d'un projet de développement intégré, dit Projet-Nord ». Rénovation de l'Enseignement des Mathématique et Informatique en Afrique. Symposium International de Yamoussoukro, tenu du 13 au 18 avril 1987.

³⁸¹. Bailly Diégou. Ibid. Kokora Pascal. Op. cit. p. 9.

éclairages sur la spécificité des écoles missionnaires. Nous ne mentionnerons ici que trois raisons essentielles.

D'abord, il faut dire que les écoles servent de moyen d'évangélisation, d'éducation religieuse et de formation de la personnalité aux Missions et Églises. La priorité accordée aux écoles par les Catholiques vient de la conscience de l'impossibilité d'agir sur les vieux³⁸². Par conséquent, tous les témoignages convergent à dire que « *l'École est le moyen par excellence pour atteindre les deux générations (jeunes et vieux)* ».

Dans la vie de l'école, à travers leur expérience scolaire, les enfants font leur éducation religieuse, d'une part, par les relations d'ordre personnel et, d'autre part, par l'acquisition du sens des responsabilités. La formation du lien communautaire et la fermeté au caractère chrétien doivent se reconnaître dans les relations entre le directeur, les maîtres et les élèves, ainsi que dans la discipline de l'école, le souci pastoral pour les maîtres et les élèves, la qualité des cours, la vie de l'école et le service qu'elle rend à la collectivité.

Le culte et l'instruction religieuse faisant partie intégrante des cours, c'est à travers eux qu'il est transmis aux élèves le riche héritage des Églises (la prière, les lectures bibliques, les cantiques, etc.) à travers son histoire et son message au monde. D'abord, il est avéré que – nous l'avons déjà dit – c'est l'administration coloniale qui a fait appel aux missions, notamment catholiques, à l'aider dans l'éducation des indigènes de la colonie ivoirienne, notamment dans le domaine de l'instruction.³⁸³ Notons aussi qu'en codifiant en 1974, dans une convention collective, ses relations avec l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant, l'État ivoirien entendait non seulement reconnaître l'importante contribution à la formation et à l'éducation de cet ordre d'Enseignement mais surtout l'impliquer davantage dans le processus de la scolarisation de la jeunesse ivoirienne.

Ensuite, les missions (catholiques et protestantes) savaient bien que l'école représente un dilemme pour les Africains. Comme toute la puissance des Blancs, devait, aux yeux des

³⁸². R. Bureau. « Flux et reflux de la christianisation camerounaise », *Archives de Sociologie de Religions* (17), janvier-juin 64, pp.97-112. Cf. p.101.

³⁸³. À ce sujet, voir l'appel du 28 décembre 1895 aboutissant à la création d'un territoire ecclésiastique et à la signature d'un certain nombre d'accords ou de conventions entre le gouvernement de la colonie et la mission catholique. Cf. Chap. V/I. supra.

Africains, résider dans le secret du papier, c'est tout naturellement dans les écoles qu'il convenait d'aller les chercher. Le romancier sénégalais, Sheik Hamidou Kane, résume ces contradictions en ces termes :

« Avec leur alphabet, ils portèrent le premier coup rude au pays des Diallobé. Longtemps, je suis demeuré dans la fascination de ces signes et de ces sons qui constituent la structure et la musique de leur langue. Lorsque j'appris à les agencer pour former des mots pour donner naissance à la parole, mon bonheur ne connut plus de limite.³⁸⁴ »

Certes, l'École demeure une « aventure ambiguë » pour tout africain. L'Ivoirien autant que le Sénégalais demeurent fasciné par l'alphabet. On sait comment les chefs coutumiers qui devaient être les premiers à envoyer leurs enfants à l'école avaient résisté : « Ce qu'ils apprendront vaut ce qu'ils oublieront³⁸⁵ ». C'est sur ce dilemme qu'ils ont mis leurs enfants à l'école, conscients qu'ils mettaient fin à la tradition dont ils étaient garants ; ainsi, défaits par les Blancs tout puissants, ils se résignaient à « aller apprendre chez eux l'art de vaincre sans avoir raison³⁸⁶ ».

C'est vers 1957 que l'explosion scolaire redresse la courbe de croissance en Côte d'Ivoire. A la veille de l'indépendance, jusque-là, seule une élite privilégiée avait accès à l'école. Il est vrai, bien avant d'y avoir accès, toute la population subissait l'influence de l'école. La couche de 'commis' en particulier, sans parler de ceux qui s'étaient hissés plus haut, offrait à la société entière le modèle de sa réussite basée sur l'initiation au 'secret du papier'.

Quelle a pu être la contribution de l'Enseignement Protestant à l'expression culturelle des personnalités de ses élèves, et par conséquent, à travers l'expression culturelle de ces personnalités, au développement culturel de la société ivoirienne ?

³⁸⁴. Sheik Hamidou Kane. *L'aventure ambiguë*. Op. cit. p. 172.

³⁸⁵. Sheik Hamidou Kane. Op. cit., p.44

³⁸⁶. Op. cit., p. 47.

II. – Écoles protestantes, comme vecteurs de promotion culturelle en C.I.

Il s'agit maintenant de considérer la manière dont, sur le plan linguistique et culturel, certaines personnalités, protestantes ou non, formées par le système scolaire protestant, en tant qu'agents de développement des institutions qui les ont formées ou des institutions dans lesquelles elles sont intégrées, ont, bien entendu *sur une longue durée*, eu un impact sur le développement culturel de la Côte d'Ivoire. C'est à travers les activités de lire et d'écrire en langues nationales et celles d'alphabétisation que nous allons situer ce qu'a pu être la contribution de l'enseignement protestant à l'épanouissement d'une certaine frange de la population ivoirienne.

Nous nous appuyons sur les résultats d'une de nos enquêtes, menée auprès **d'une soixantaine (60) de personnes** issues du village de Souakpé-Douédy et, résidant dans les milieux différents (41 dans ledit village et 19 personnes en milieu urbain). Nous avons réalisé, au total, **24** interviews (18 entre mars 1995 et juillet 1996 et 6 entre janvier à juin 1997) et **36** ont répondu à notre questionnaire. Dans le traitement de ces informations, nous faisons un va-et-vient entre les phases qualitatives et quantitatives de cette enquête.

L'objectif du questionnaire était double : à partir des expériences de la population de ce village, il s'agissait de recueillir les opinions des personnes interviewées sur le thème de « L'école entre tradition et modernisme : modèle des écoles protestantes » d'une part et d'examiner les conséquences immédiates ou à long terme de la politique d'alphabétisation initiée entre 1946 et 1958 par les premiers moniteurs, catéchistes-instituteurs et instituteurs de l'église et de l'école protestante du village d'autre part.³⁸⁷

En 1946, le village de Soakpé-Douédy comptait environ 632 habitants. Aujourd'hui, avec plus de 2000 habitants, il est rattaché à la commune de Facobly dans la région de Man. Ce village est devenu un exemple de territorialité où s'expriment des contradictions aiguës des sociétés contemporaines écartelées entre tradition et modernité, recherche identitaire et

³⁸⁷. En ce qui concerne les indications de nature méthodologique, voir : la réalisation des entretiens, le choix des villes et villages, le niveau des personnes interrogées, les facteurs discriminants, tout ce qui est relatif au questionnaire et ses objectifs : formulation, thème, etc., sont exposées dans la partie introductive. **Su-
pra**, Introduction générale.

éclatement des frontières, repli et ouverture. De ce fait, les responsables locaux sont confrontés à la nécessité de faire, entre autres des choix qui, tout en visant prioritairement à agir sur l'ordre local, ont une portée globale. Ce choix est possible, pour ce village car il est le lieu de restructuration du pouvoir périphérique selon la loi de la décentralisation en vigueur dans le pays. La prééminence du politique y est ainsi affirmée. Toutefois, il faut faire l'hypothèse que la construction d'un nouvel ordre politique local ne peut avoir lieu que lorsqu'un certain nombre d'accords est construit à la fois au niveau des finalités et des modes d'organisation de l'action.

Le choix de ce village obéit entre autres, à un intérêt pour son statut un peu particulier, notamment pour ses initiatives dans les domaines de la culture et de l'éducation. Après sa christianisation en 1946 par le catéchiste Guéi Etienne et M. Adone, missionnaire à Man, le village a choisi de construire une école protestante en 1948³⁸⁸. En outre, il possède déjà une entrée dans le terrain et des connaissances sur certaines dynamiques locales grâce au travail de recherche sur les possibilités d'un bilinguisme scolaire, mené par le Réseau École et Développement (RED).

Avant d'examiner, sur la base des résultats chiffrés et des explications apportées par les personnes interrogées dans ce sondage, la manière dont, à travers ce modèle et l'expérience de ces personnes, les stratégies éducatives des Missions et Églises protestantes ont eu un impact sur le développement de ce village et de la région Wê de Facobly en particulier, et à l'échelon national en général, il convient de donner les opinions de ces personnes et de tant d'autres enquêtées sur les motivations des Missions et des écoles missionnaires envers les langues nationales.

A. – Corrélation entre protestantisme et promotion des langues nationales

Compte tenu du fait que l'un des objectifs principaux du questionnaire était de savoir ce qu'a pu être l'impact de l'Enseignement Protestant à l'expression culturelle de la personnalité ivoirienne, nous avons interrogé nos informateurs dans un premier temps sur les

³⁸⁸. C'est la première et l'unique école des 7 villages que comptait la tribu Glao. Elle est ensuite la deuxième école de la sous-préfecture de Facobly, après celle de Séably construite en 1943. Il existait à l'époque dans tout le canton Péomé cinq écoles : 3 écoles à Séably dont 1 publique et 1 catholique et 1 protestante ; 2 écoles à Facobly dont 1 école publique et 1 école catholique. Le village de Séably est le lieu de résidence du chef de canton et Facobly est le chef lieu de la sous-préfecture.

motivations des Missions et des écoles missionnaires envers les langues nationales. Selon ce sondage, l'intérêt des Missions protestantes vis-à-vis de la question de la promotion des langues nationales est pour les motivations religieuses avec 64%. A la question : « Quelles étaient les motivations des ces Missions et Églises dans leurs engagements vis-à-vis des langues nationales ; est-ce pour des motifs religieux, culturels, idéologique, politiques », quatre éléments de réponses suivantes ont été avancés :

- La connaissance des langues nationales était d'une importance fondamentale pour une transmission efficace du message religieux dont ces missionnaires étaient porteurs (64%).
- Il était essentiel aux Ivoiriens d'apprendre à écrire d'abord leur langue maternelle avant toute autre langue (24%).
- Les motivations des missionnaires étaient à la fois idéologiques et politiques (9%).
- Il était aussi facile pour un missionnaire anglais d'apprendre le Gouro que le Français (3%).

La priorité accordée aux motifs religieux s'explique par le fait que, pour ces personnes interrogées, la plupart des langues locales, avec la venue des missionnaires, ont été étudiées et beaucoup d'entre elles, ont acquis une forme écrite. « *Nous avons non seulement le Nouveau Testament et les cantiques dans notre langue, mais nous recevons directement les enseignements dans notre propre langue* ».

Ce qui est certain, c'est que d'abord les premiers missionnaires protestants commençaient leurs activités missionnaires par l'apprentissage des langues locales pour établir la communication, ensuite par la transcription de la traduction de la Bible dans ces langues et enfin par l'alphabétisation de la population en vue de lire la Bible. L'évangélisation, la catéchèse et les différentes formations au sein des communautés locales se faisaient généralement en langues Nationales.



Photo K - Journée culturelle en compagnie des élèves : Ballet des élèves du CM.



Photo L - Fête de l'École du dimanche à l'école primaire protestante AEECI d'Oumé

Mais si l'affirmation de l'identité culturelle et les motifs d'ordre idéologique et politique, avec 33%, constituent une préoccupation mineure par rapport aux motivations religieuses dans les réponses apportées, il reste que, lorsque nous posons explicitement la question : « Selon vous, pourquoi la promotion des langues nationales préoccupe plus les Protestants que les Catholiques ? », par rapport à l'attitude de l'Église Catholique vis-à-vis des langues nationales, les motifs d'ordre idéologique et politique viennent largement en tête avec 71%. Les motifs communicationnels (transmission du message religieux) viennent avec 29%. « *Les gens lisent pour eux-mêmes, et à travers leur compréhension, ils jugent ce qui est vrai ou faux. Cela est un pas important dans le discernement du discours, qu'il soit d'ordre religieux ou politique* ». On peut apercevoir par là, un arrière-plan important à la formation de la personnalité du lecteur.

Il y a une forte conviction chez les premiers missionnaires protestants à préserver la culture. Cette préservation est une exigence fondamentale qui présuppose un enracinement linguistique endogène, car la langue reste pour certains d'entre eux, l'instrument qui crée et véhicule la culture. La langue et la culture sont inséparables de l'être humain et elles n'existent que par lui et pour lui, comme le souligne Inge Egner de la Société Internationale de la Linguistique (SIL) :

« Le changement de culture comme celui de la langue est provoqué et subi, à la fois, par l'Homme : agent de changement, il en est également victime³⁸⁹. »

Par rapport aux écoles protestantes, les catéchistes, moniteurs et les instituteurs des écoles protestantes étaient aussi encouragés à apprendre des langues nationales et à les fixer par écrit. Dans une circulaire adressée aux moniteurs et aux instituteurs des écoles protestantes en 1955, selon les recommandations de l'Assemblée générale de Fédération de l'Afrique Occidentale Française (AOF), M. Keller écrivait :

« [...] Ce que nous vous demandons, non seulement permettra à l'administration locale l'étude plus approfondie des communautés qu'elle administre, mais encore, en vous mettant à même d'étudier sérieusement la langue du pays où vous exercez, de pénétrer plus profondément le milieu, les coutumes, la manière de vivre et de penser des populations qui

³⁸⁹. Entretien du 12 avril 1996.

vous confient leurs enfants et de réaliser ainsi avec plus de fruit votre œuvre d'éducateur³⁹⁰. »

Ce texte indique une ouverture protestante allant au-delà des préoccupations habituelles du service public de l'Enseignement, en matière de langues nationales. Texte d'une vision réaliste insistant sur l'étude des langues nationales et leur transcription comme un facteur d'épanouissement des apprenants, de transformation sociale, culturelle et de changement social. Mais il reste isolé et n'amorce aucune atténuation de la rigueur d'une politique linguistique laquelle est demeurée inchangée même au-delà de la période post-indépendance.

Outre les motifs de socialisation et d'intégration des communautés particulières, les motifs existentiels (distanciation des autres religions) et stratégiques (face aux décisions politiques) déterminant l'engagement des missions protestantes vis-à-vis des langues nationales, une des contributions des Missions et Églises a été de les avoir transcrites. Dans la mesure où ces langues nationales sont encore des langues orales, leur transcription signifierait en même temps ouvrir la voie, pour la communauté de leurs locuteurs, pour le passage d'une civilisation orale à une civilisation à écriture. Or les implications de ce passage sont nécessairement déterminantes en matière de développement et surtout dans la politique nationale d'alphabétisation.

B. - Corrélation entre protestantisme et alphabétisation : Cas de Soakpé-Douédy

Pour des Institutions missionnaires ou ecclésiales qui prônent l'accès à la Vérité par les Saintes Écritures *-sola scriptura-* on conçoit sans peine que le décollage culturel de l'alphabétisation est une condition *sine qua non* de la diffusion de l'Évangile et de l'affermissement des églises locales. Il s'agit moins d'établir une relation entre alphabétisation et 'esprit protestant' comme une corrélation mécanique de cause à effet ou de condition à conséquence, voire comme une affinité de mentalité.

³⁹⁰. Circulaire du 24 septembre 1955 aux moniteurs et aux instituteurs. DEFAP : Archives la Fédération Protestantes de l'Afrique Occidentale Française (AOF). Document non classé.

À partir des données chiffrées et des explications apportées par les personnes interrogées du village Soakpé-Douédy, il convient de considérer l'impact des stratégies éducatives des Missions et Églises protestantes sur le développement de ce village, de la région Wê de Facobly en particulier et à l'échelon national en général.

À la question : « Que pensez-vous de l'apport des protestants dans la politique culturelle en Côte d'Ivoire ? », 87% des personnes interrogées répondent que les Missions protestantes ont adopté une politique d'alphabétisation et de promotion des langues locales dès leur établissement en Côte d'Ivoire. Plusieurs témoignages abondent dans ce sens :

« Les églises ont toujours été les lieux d'expression d'une culture religieuse, mais en même temps, elles étaient, par voie de conséquence, à travers leur projet d'alphabétisation et d'écriture des langues nationales, un moyen d'expression culturelle. »³⁹¹

En ce qui concerne le village de Soakpé-Douédy, quelques cadres³⁹² interrogés affirment que les missionnaires de la Mission Biblique avaient eu, à maintes occasions, à interpellier l'administration coloniale et post-coloniale de la région de Man sur cette politique culturelle.

« Certains missionnaires la Mission Biblique avaient contribué à nourrir un débat théorique qui était périodiquement relancé durant plusieurs décennies, notamment au début de l'œuvre missionnaire (entre 1925 et 1940) et au cours des années 60 à 70 »³⁹³.

³⁹¹. Gnohou Bernard. Inspecteur de l'Enseignement Primaire. Cadre du village Soakpé-Douédy. *Entretien*. Op. cit.

³⁹². L'emploi et les significations du terme de « cadre » en Côte d'Ivoire du terme « cadre » est mixte : il comprend « l'excellence professionnelle attestée par le niveau élevé des diplômes et une situation dominante dans l'activité exercée, qualités sociales que doit renforcer une intégration plus ou moins formalisée à la classe dirigeante », cette dernière condition étant déterminante. D'ailleurs, l'opinion commune ne dissocie pas la réussite scolaire de la position politique et les considérables efforts financiers le plus souvent consentis pour la scolarisation des enfants sont explicitement motivés par l'espoir de voir les bons élèves devenir des fonctionnaires. « La plupart des dirigeants, il est vrai, possèdent des diplômes de valeur internationale; depuis 1985 l'accroissement par nomination ou par élection du personnel politique a contribué à intégrer nombre de 'capacités' à l'appareil d'État. Cependant, si presque tous les cadres sont des intellectuels, tous les intellectuels ne sont pas des cadres. » Du reste, le sens commun opère cette distinction avec netteté. Employés, instituteurs, professeurs, médecins, avocats, seront qualifiés d'"intellectuels" ; on le dit tout aussi bien d'un chômeur qui n'a suivi que quelques années d'enseignement secondaire : « l'essentiel est de ne pas exercer une activité manuelle en raison du statut que confère un cursus scolaire. » Le vocabulaire courant hiérarchise enfin les cadres en 'grands cadres' (on dit le plus souvent les 'grands') et en 'jeunes cadres', classement qui tient moins compte de l'âge que de l'ancienneté de l'intégration au milieu politique.

³⁹³. M. Guéi Étienne. Premier cathéchiste-instituteur de l'école protestante de Soakpé-Douédy. Cadre au Ministère des Affaires sociales à la retraite. Entretien du 21 avril 1997. Le débat sur la politique culturelle a

L'alphabétisation est à la fois l'amont et l'aval de l'expansion du protestantisme dans le village. Les deux phénomènes s'entretiennent l'un l'autre, plus que l'un ne présuppose l'autre.

L'exemple des premières familles chrétiennes du village est éloquent. Le responsable de l'église locale du village avait lancé entre 1946 et 1958 plusieurs campagnes d'alphabétisation auprès des parents du village. Les résultats sont spectaculaires : On constate que 80% de la population du village, parvenue à l'âge de 25 ans en 1960, savent lire, écrire, soit en français soit dans leur langue locale. En plus, 95% des enfants issus de ces familles ont été à l'école primaire jusqu'à la fin du cycle primaire (CM), 62% le secondaire et 27% le supérieur. 90% constituent aujourd'hui les cadres du village et 54% les cadres de la Sous-préfecture de l'acobly.

De plus, cette alphabétisation n'est ni plaquée par l'autorité publique ni imposée par une organisation quelconque. D'abord les familles se regroupent autour du catéchiste ou de l'instituteur-catéchiste ou de quelques élèves de l'école protestante pour apprendre à lire et à écrire à « l'école des vieux³⁹⁴ » en premier lieu en Wobé et en second lieu en français. Ensuite ces familles prennent en charge la relève, sans la déléguer à l'école ni s'en décharger sur la collectivité. L'alphabétisation est portée par toute la société. A travers cette initiative unique dans la région, l'école protestante de ce village était non seulement devenue un facteur de prestige, de promotion individuelle et Collective, mais aussi elle suscitait aussi quelques curiosités du fait de son intégration à l'espace local. Elle était intégrée dans le patrimoine traditionnel.

Premières remarques conclusives

Les résultats de cette enquête montrent qu'il y a eu une corrélation significative entre protestantisme et facteur culturel. L'utilité de l'écriture est reconnue pour l'épanouissement de l'être humain. La transcription des langues nationales et l'alphabétisation soit dans ces

été relancé en 1995 par le Président Henri Konan Bédié lors de sa campagne présidentielle : « La promotion de la personnalité culturelle ivoirienne », c'est-à-dire la synthèse originale entre tradition et modernité était un des dix grands chantiers de réforme et d'action qu'il entendait réaliser pendant son mandat présidentiel (1995-2000).

³⁹⁴. « L'école des vieux » est l'appellation dans le village de ce système d'alphabétisation par rapport à l'école primaire du village où ne sont admis que les enfants.

langues ou en français ont contribué à l'épanouissement des apprenants et cela à trois niveaux.

D'abord la transcription des langues nationales et l'alphabétisation soit dans ces langues ou en français apportent une richesse sur le plan de l'enracinement culturel. Ce fait est généralement reconnu par l'ensemble des personnes interrogées. Leurs réponses s'appuient sur la mise en pratique du projet de systématisation des langues nationales par la traduction de la Bible et d'un certain nombre de littératures dans ces langues, initiée soit par la Société Internationale de Linguistique (SIL) soit par les Missions et les Églises ou les deux ensemble.

« Une traduction concrète de cette politique de resserrement entre la tradition orale et la tradition écrite était l'élaboration du projet de systématisation des langues nationales telles que l'Agni laquelle avait accédé à l'écriture en 1925. Les peuples comme les Gouro (1978) et les Bambaras (1980) possèdent la Bible complète dans leur langue, avec leur recueil de cantiques, leurs imprimés et littératures mis à la disposition des chrétiens de la région de Grand-Bassam, Bouaflé, Zuénoula, Korbogo, etc. pour le déroulement des cultes³⁹⁵. »

Le fait de transcrire les langues locales et d'alphabétiser, soit dans ces langues ou en français, voire d'assimiler les langues locales, situe ensuite culturellement l'apprenant, l'imprègne dans la tradition. L'alphabétisation dans les villages avait pour but d'apprendre à parler, à déterminer et à façonner dans une large mesure la pensée, la sensibilité, la perception de l'univers de l'alphabétisé ; le comportement que l'apprenant adopte à l'égard de son environnement en dépend. Ce qui est le cas pour la population de Soakpé-Douédy. De plus elle revêt non seulement une valeur psychologique, préparant l'enfant à affronter ce monde qui lui est étranger, mais atténue la distanciation entre le monde scolaire et les enfants à scolariser, évitant aussi à l'école son caractère d'étrangeté.

« Je savais lire et écrire en Gouro avant d'aller à l'école. J'étais fier d'aller à l'école parce, que sur le plan psychologique, j'étais mieux préparé que les autres élèves par la lecture et l'écriture³⁹⁶. »

³⁹⁵. Entretien du 12 avril 1996.

³⁹⁶. Entretien du 27 avril 1997.

Si les régions du Sud, du Centre et de l'Ouest de la Côte d'Ivoire détiennent un taux de scolarisation le plus élevé du pays, c'est parce que la majorité des populations qui les composent savent lire et écrire. Selon un sondage de l'Institut National des Statistiques, 80% de la population sudiste savent lire et écrire soit en français soit dans leur langue locale. En plus, 93% des enfants issus de ces familles sont scolarisés (EIMU, 1993)³⁹⁷.

Enfin, l'accession à la lecture et à l'écriture était non seulement une politique de diffusion ou d'extension du protestantisme mais aussi et surtout elle répondait au processus de développement qui prenait en compte la dimension culturelle de la Côte d'Ivoire. Elle revêt une valeur pédagogique en assurant le passage du monde traditionnel au monde moderne. Ce qui du coup, épargne à l'École son caractère de déracinement à cause de la langue, mais surtout en raison de l'enseignement dispensé et de l'ignorance du monde de l'éducateur traditionnel.

Mais, il n'est pas toujours évident d'exécuter un tel projet dans un pays comme la Côte d'Ivoire où la pluralité ethnique et culturelle est l'un des modes d'expression de la diversité. Les questions du choix de la ou des langue(s) à écrire et à enseigner d'une part, et celles du motif et du rendement de la transformation en culture à écriture les nombreuses cultures nationales d'autre part restent posées ?

C. – Enseignement Protestant : vers une éducation interculturelle

Dans les sociétés occidentales, il va de soi que l'enfant qui est scolarisé apprend à lire et à écrire dans sa langue maternelle. La situation est cependant toute différente dans les nouvelles nations post-coloniales. Dans certains pays, comme la Côte d'Ivoire, il y a généralement une langue dite de grande diffusion tel que le français, la langue du colonisateur, servant de langue officielle et de langue de communication entre les différentes ethnies. Il paraît alors raisonnable d'alphabétiser les populations dans cette langue, qui non seulement permet la communication entre les ethnies mais aussi et surtout est également la porte au monde extérieur.

³⁹⁷. La même étude révèle le contraste existant entre le Nord et les autres régions à majorité chrétienne.

1. - Débat contradictoire sur l'éducation interculturelle au niveau national

Ce fait explique en partie la raison pour laquelle la plupart des pays colonisés soucieux de leur développement économique et technique n'ont pas trouvé nécessaire d'introduire les langues nationales dans leur système scolaire. Certains se sont même posé la question de savoir, si les langues nationales ne sont pas un frein à l'ouverture au monde extérieur, en favorisant le repli des ethnies sur elles-mêmes, un obstacle sur la voie dans la modernité ou du moins quantité négligeable dans le processus du développement.

Selon nos investigations, 76% des réponses apportées par les personnes interrogées se disent favorables à l'introduction des langues nationales dans le programme scolaire. Sur les 17% exprimant une opinion hésitante ou défavorable à l'introduction des langues nationales dans le programme scolaire, la majorité expriment une crainte générale de voir disparaître leur langue qu'elles considèrent minoritaire par rapport aux grands groupes ethniques, comme le témoigne cet informateur : « *Pourquoi voulez-vous qu'on recule, qu'on se replie sur nous-mêmes alors qu'on avance [...] Je suis contre parce qu'on négligera toujours les langues minoritaires [...]* ». Une minorité des réponses défavorables estiment que les langues nationales sont mortes. Cette minorité s'appuie sur le fait que les langues ne sont plus usuelles parmi la jeune génération : « *Je me demande peut-être si la promotion de l'écriture des langues nationales est un bon investissement dans la mesure où la pratique de ces langues irait en diminuant, notamment parmi la jeune génération. [...] Tôt ou tard, elles disparaîtront donc*³⁹⁸ ». 7% des personnes interrogées trouvent que « *ça leur est égal* » que les langues nationales figurent dans le programme scolaire.

62% de réponses favorables à l'introduction des langues nationales dans les programmes scolaires plaident en faveur de l'écriture des langues nationales : « *Il est urgent qu'on enseigne les langues nationales dans nos écoles[...] L'enseignement de nos langues nationales est une nécessité. [...]* » ; 13% sont pour un multilinguisme impliquant le côtoiement de la langue majoritaire et la langue minoritaire. Cette minorité souhaite que chaque groupe cultive jalousement et de manière isolée ses valeurs, ses traditions, ses habitudes, etc.³⁹⁹ Ces tendances

³⁹⁸. Entretiens du 27 mai 1997.

³⁹⁹. Cette tendance est une réaction extrême au premier pôle. Elle prône aussi un multiculturalisme impliquant le côtoiement des différentes cultures (majoritaire et minoritaire), mais chaque groupe conserve pour elle-même ses valeurs, ses traditions, ses coutumes, etc.

essaient de résoudre le phénomène de la coexistence sur un même territoire, et dans le cadre scolaire, des groupes aux caractéristiques ethniques et culturelles différentes.

L'un des arguments plaçant pour l'introduction des langues nationales dans le programme scolaire est celui de leur vivacité. A la question : « Est-ce que les langues nationales sont vivantes ? », 65% des personnes interrogées répondent que les langues nationales sont vivantes. Les raisons suivantes ont été avancées :

« La vie dans les régions rurales convainc que la très grande majorité des langues ivoiriennes sont bien vivantes. Nos langues sont des instruments de communication parfaitement adaptés à nos milieux traditionnels. Elles sont aussi parfaitement adaptables à la vie moderne, pour autant que nous qui nous en servons, nous fassions l'effort d'utiliser toutes nos potentialités, par exemple dans la création de néologismes⁴⁰⁰. »

À la question : « Êtes-vous pour un bilinguisme scolaire ? Si oui comment mener une gestion harmonieuse du bilinguisme scolaire ? », sur les 73% favorables au bilinguisme scolaire, 57% estiment que l'écriture des langues nationales pourrait permettre une gestion plus harmonieuse du bilinguisme scolaire. 23% restent opposés au bilinguisme scolaire. La tendance favorable au bilinguisme scolaire entend trouver ainsi un élément de réponse au dilemme persistant au sein de la population scolaire en Côte d'Ivoire comme l'exprime ce témoignage d'un linguiste ivoirien :

« Prenons l'exemple de l'enfant qui est scolarisé dans une région rurale en Côte d'Ivoire. Du jour au lendemain, lorsqu'il entre à l'école, il est forcé au bilinguisme, puisque c'est le français qui est obligatoirement sa deuxième langue. Or l'enfant maîtrise la langue française insuffisamment au moment de sa scolarisation, n'ayant aucun besoin de cette langue dans sa vie de tous les jours. Pourtant, à l'école, le français est à la fois objet et moyen d'enseignement, ce qui est une véritable gageure pour le maître. La gageure n'est cependant pas moindre du côté de l'enfant, qui doit acquérir le français à la fois par l'oreille, par la bouche, par l'œil et par la main, sans parler du contenu qu'il est censé assimiler dans ces conditions⁴⁰¹. »

⁴⁰⁰. Kokora Pascal. « Pour un modèle d'enseignement de concept de base en vue d'une meilleure structuration de la pensée du jeune apprenant : Le cas de l'éducation préscolaire en langue maternelle dans le cadre d'un projet de développement intégré, dit Projet-Nord ». Rénovation de l'Enseignement des Mathématique et Informatique en Afrique. Symposium International de Yamoussoukro, tenu du 13 au 18 avril 1987.

⁴⁰¹. Ibid. p. 12.

A ce propos, ajoute un autre informateur enseignant, l'expérience du Projet-Nord, un projet interdisciplinaire mené par l'État entre 1984 et 1990 dans une douzaine d'écoles du Nord de la Côte d'Ivoire est d'un grand intérêt, puisqu'il a montré une voie d'issue de ce dilemme⁴⁰². Signalons que, dans le cadre de ce projet, les enfants du niveau préscolaire ont en effet été initiés, pendant deux années aux modes de raisonnement scientifiques par des activités ludiques, et ce dans leur langue maternelle. Les mêmes activités ont été reprises au niveau du CP, en français cette fois.

Dans l'école classique en Côte d'Ivoire, la lecture et l'écriture, de même que les opérations logiques ne s'apprennent pas dans une langue que l'enfant maîtrise déjà. Elles sont encore péniblement acquises dans et pour une langue que l'enfant ne pratique pas ou peu en dehors de l'école. L'expérience de l'école devient une expérience traumatisante pour l'enfant, au lieu d'être un moyen de son épanouissement.

« Dans tous les cas, nous sommes tous d'accord que l'absence de la langue nationale de l'école contribue à la déconnecter de la réalité que l'enfant vit en dehors de l'école⁴⁰³. »

Cette déconnexion s'appliquerait aussi à la différenciation orthographique entre les langues locales et la langue française. L'orthographe de la langue française est complexe.

« Si les enfants dont la langue française est la première langue rencontrent de grandes difficultés à maîtriser cette orthographe, à combien plus forte raison les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle⁴⁰⁴. »

Une des difficultés se situe au niveau de la discrimination graphique des homophones⁴⁰⁵. Elle est mise en évidence par le fait que la langue française se présente d'une manière abstraite à l'enfant africain entravant son développement cognitif harmonieux d'une part. Le taux des bégayeurs et des dyslexiques, auquel s'ajoute celui des échecs scolaires au niveau primaire, en dit long. D'autre part, par le fait qu'en Côte d'Ivoire, l'école est

⁴⁰². Entretien du 27 mars 1997.

⁴⁰³. Entretien du 27 mars 1997.

⁴⁰⁴. Par exemple, la lettre c se prononce différemment selon son environnement : [s] devant les voyelles e et i, mais [k] devant les autres voyelles. Certains sons possèdent une multitude de graphies : le son [o] connaît douze graphies suivantes : o, os, ot, ots, eau, eaux, au, aux, aud, auds, ault, aults.

⁴⁰⁵. Il s'agit du principe selon lequel un son correspond à un signe, utilisé dans l'orthographe des langues nationales, n'est pas respecté en français, dans la mesure où l'orthographe reflète l'histoire de la langue.

devenue un instrument de sélection voire de stigmatisation, au lieu d'être un instrument d'éducation et d'épanouissement⁴⁰⁶.

Si les enfants étaient scolarisés dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux et avaient acquis leurs premières connaissances dans cette langue, ils partiraient sur de meilleures bases dans la vie scolaire. Il n'est pas question d'exclure la langue française de l'école, mais de lui donner sa juste place. L'expérience du Projet-Nord a montré une voie à suivre, du moins pour le contexte rural.

Dans le contexte urbain, le problème de la gestion du bilinguisme scolaire est encore plus complexe. Les enfants en ville vivent un multilinguisme souvent chaotique et défavorable à leur structuration intellectuelle et affective. Leur situation est donc différente de celle des enfants de la campagne, qui grandissent dans un milieu plus homogène. Elle demande une attention particulière de la part des autorités éducatives.

2. - Deux modèles protestants en matière d'éducation interculturelle

Nous allons considérer d'une part, le projet de diffusion des langues nationales et de traduction de la Bible dans ces langues, initié par la Société Internationale de Linguistique (SIL), une organisation non gouvernementale protestante et d'autre part, les écoles pilotes, initiées par le Réseau École Développement (RED), un mouvement de réflexion pédagogique au sein de l'Enseignement Protestant.

Il est avéré, selon nos investigations, que l'enseignement des langues locales exige une participation de l'ensemble de la population. Sur les 85% des personnes favorables à promotion des langues nationales, 48% pensent que la participation de l'ensemble de la population est indispensable ; 37% la trouve nécessaire. La plupart de ces personnes notent que l'alphabétisation en langues nationales permet non seulement une meilleure gestion du bilinguisme pour le contexte scolaire et pour l'éducation des adultes mais surtout, en atteignant une grande partie de la population, elle facilite grandement la transition au français et gère plus harmonieusement le bilinguisme scolaire. D'autres pensent que c'est un des moyens pour réduire la distance introduite par la scolarisation.

⁴⁰⁶. Pascal Kokora. Op. cit. p. 16.

« La sélection opérée actuellement par la langue française pourrait alors être nettement diminuée si l'ensemble de la population était alphabétisé. Surtout parmi la population rurale, les gens seraient alphabétisés dans la langue qu'ils pratiquent quotidiennement et maîtrisent parfaitement. Le jour qu'ils auront le désir d'apprendre à lire et à écrire le français, ils maîtriseront déjà la lecture et l'écriture en tant que telles et n'auront qu'à les apprendre pour le français⁴⁰⁷. »

Le projet de la Société Internationale de la Linguistique (SIL)

Certains organismes internationaux d'aide au développement et l'Organisation Non Gouvernementale (ONG) comme la Société Internationale de Linguistique (SIL)⁴⁰⁸ travaillent à la diffusion des langues nationales. Ils ont eu conviction, au cours des années, que les réalisations de développement qui ont intégré les langues nationales avaient non seulement réussi mais surtout elles avaient eu des effets durables.

Selon certains membres du Comité Interrégional d'Alphabétisation en Langue Wè (C.I.A.L.W.)⁴⁰⁹, l'écriture des langues nationales serait un puissant antidote contre l'effritement des sociétés ethniques provoqué par le gouffre qui existe entre les citadins et les villageois d'une même ethnie.

« La Société Internationale de Linguistique avait commencé, il y a dix ans, un excellent travail dans la région Wè. Pour l'écriture de la langue Wè, les gens de la ville et des villages avaient besoin les uns des autres : ceux qui sont au village connaissent mieux les ressources de la langue Wè ; les citadins ont accès aux ressources permettant la réalisation en rapport avec la promotion de l'écriture (impression de littérature, dis-

⁴⁰⁷. Pascal Kokora. Op. cit. p.18.

⁴⁰⁸. La Société Internationale de Linguistique (SIL) est une des structures de « WYCLIFFE », l'Association pour la Traduction de la Bible (ATB). L'ATB est appelée « WYCLIFFE », en l'honneur de John Wycliffe (1244 (?) - 1384), curé de la paroisse de Lutterworth en Angleterre, qui le premier, traduit la Vulgate (traduction latine de la Bible) en langue anglaise et envoya des prédicateurs itinérants dans tout le pays pour apporter l'Évangile aux populations des villes et des villages dans leur langue. La Société Internationale de Linguistique (SIL) est responsable de l'aspect scientifique et technique du travail, ce qui inclut la formation des membres et le travail de terrain soit : la recherche linguistique et ethnologique, l'alphabétisation et la traduction de la Bible. En Côte d'Ivoire, elle a passé des accords de coopération avec l'État ; elle travaille en étroite collaboration avec les universités et les écoles.

⁴⁰⁹. Ce projet est fondé en 1988 dans la sous-préfecture de Kouibly dans la région de Man. En dehors de ses objectifs culturels il initie plusieurs projets agricoles et pastoraux (champs de maïs, ventes et achats du riz, du café, cacao, etc.)

tribution, etc.). En les réunissant autour de leur langue on sentait un rapprochement entre ces différentes générations⁴¹⁰. »

Un alphabet national a été élaboré depuis 1978 par des chercheurs de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) et de la Société Internationale de Linguistique (SIL). Grâce à cet outil, chaque langue ivoirienne peut désormais être dotée d'un alphabet scientifique fondé, et donc passer à l'écriture et aussi à l'enseignement comme le souligne le Directeur du Département de Recherche de la SIL :

« Depuis 1993 les chercheurs de la Société Internationale de Linguistique (SIL) et de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) ont étudié une vingtaine de langues ivoiriennes. Ils ont conçu les matériaux pédagogiques ; de même que les personnes capables d'enseigner sont disponibles dans bon nombre parmi elles. La stagnation de nos programmes d'alphabétisation dans ces langues est due au manque de ressources financières⁴¹¹. »

Une autre question importante était celle du rétablissement de l'équilibre sociolinguistique par les langues nationales. À la question : « L'écriture des langues nationales est-elle susceptible de rétablir l'équilibre sociolinguistique ? », certaines personnes estiment que l'écriture des langues locales et leur promotion pourrait rétablir l'équilibre sociolinguistique et par conséquent rétablirait le déséquilibre social en Côte d'Ivoire engendré par le facteur linguistique.

« La langue française, introduite en Côte d'Ivoire par les Colons, est restée la seule langue dans laquelle les Ivoiriens s'expriment par écrit. Cette langue est entrée dans l'oralité, puisque beaucoup d'Ivoiriens parlent sans l'écrire ; et pourtant nos langues nationales n'ont pas participé à la civilisation à écriture. Ce fait a produit un déséquilibre : Un prestige disproportionné est accordé au français ; tandis que les langues nationales sont considérées comme des pis-aller, dont doivent se servir, et ce seulement oralement, ceux en bas de l'échelle sociale⁴¹². »

D'autres personnes pensent que ce déséquilibre sociolinguistique est un important facteur du déséquilibre social que la Côte d'Ivoire connaît dans ces derniers temps. Elles souhaitent une intégration harmonieuse de la civilisation orale et de la civilisation à écriture dans laquelle chaque langue parlée par les Ivoiriens aura part aux deux civilisations.

⁴¹⁰. Entretien du 24 juin 1996.

⁴¹¹. Entretien du 23 juillet 1997 et Entretien du 12 septembre 1996.

⁴¹². Ibid.

« Chacune de ces langues, plutôt que de présenter des lacunes les rendant inaptés à servir d'instruments de communication à l'homme moderne, renferme une incroyable richesse d'expression qui est unique en son genre. C'est une dette vis-à-vis de l'humanité que de la cultiver et de la conserver⁴¹³. »

Il y a ceux qui évoquent les raisons d'ordre théologique pour tendre vers cette éducation interculturelle. La plupart des pasteurs ayant répondu aux questionnaires sont dans cette tendance.

« Pour nous protestants, plus l'humanité est diverse, plus elle est riche. La diversité est source de richesse et source de vie, alors que tout effort d'uniformisation est non seulement un appauvrissement mais une mort. Dans le domaine intellectuel, social et politique, la diversité est porteuse de vie, tandis que l'uniformité porte en elle, le germe de la mort⁴¹⁴. »

Le projet du Réseau École Développement (RED)

Le Réseau École Développement (RED) est un mouvement de réflexion pédagogique au sein de l'Enseignement Protestant. L'idée d'un tel mouvement est née en août 1988 lors d'une rencontre à Bonn, en Allemagne, des responsables de l'Enseignement Protestant d'Afrique Francophone. C'est à l'issue du grand rassemblement du 8 au 17 mars 1989 à Grand-Bassam, en Côte d'Ivoire, que ces mêmes dirigeants élargis à un plus grand nombre de responsables et animateurs des institutions scolaires protestantes s'étaient retrouvés pour fonder ce nouveau mouvement. Il regroupe les institutions scolaires protestantes du Rwanda, du Tchad, du Cameroun, du Bénin, du Togo, du Burkina-Faso, de la Côte d'Ivoire et de plusieurs partenaires européens : Pädagogische Hochschule de Weingarten, Association Protestante pour la Coopération et le Développement (EZE) à Bonn, en Allemagne.

Jean Agbassi Djoman, Coordinateur général du Réseau École Développement (RED), souligne les raisons qui les ont conduits à la mise en place de ce projet :

« Ce n'était pas pour la première fois que le monde scolaire protestant de l'Afrique francophone tentait de comprendre cette espèce d'impression vide, sentiment d'insatisfaction dans l'accomplissement de la mission d'Éducation que se sont assignées les Églises protestantes d'Afrique. Im-

⁴¹³. Entretien du 13 mars 1997.

⁴¹⁴. Entretien du 24 juin 1997.

prégnés que leurs responsables ont toujours été des Enseignants de la Parole de Dieu, ils réalisaient de plus en plus que, quelque chose manquait à l'École et à ses programmes à savoir : la dimension de l'Éducation - Vie qui n'était pas aussi présente et manifeste que la part belle faite à la raison et la culture intellectuelle. De ce fait ils s'apercevaient que l'École en général l'École Protestante en particulier, se démarquait de plus en plus de la mission que les Communautés nationales leur ont confiée avec la spécificité propre à l'École protestante⁴¹⁵. »

Le Réseau École Développement (RED) est une des tentatives de réponse à apporter pour ancrer l'école à sa souche sociale et l'école protestante « aux exigences de la Foi de ses promoteurs ». Il a pour mission fondamentale de

« promouvoir l'ÉDUCATION GLOBALE ou INTEGRALE. L'école devra assumer totalement son rôle de dispenser le Savoir c'est-à-dire la connaissance, mais aussi le Savoir-faire, la mise en pratique de ces connaissances et enfin le Savoir-être pour illuminer et déterminer le comportement humain, social, professionnel, moral, spirituel, du futur citoyen »⁴¹⁶.

Il s'agit au fait d'un mouvement de réflexion et de rénovation 'théologico-pédagogique', 'd'éducation intégrale' pour préparer les élèves à la vie sociale. Le concept de globalité, placé au fondement des écoles africaines et protestantes rénovées, s'étend, dans une première approche, par opposition à l'abstraction. Dans une deuxième approche, la globalité a pris sens par rapport au souci de relativiser l'intelligence en l'identifiant comme élément d'un ensemble comportant le corps, l'esprit et l'affectivité⁴¹⁷.

La représentation ivoirienne de ce mouvement organise des séminaires et des colloques pour éclairer leurs intentions et leurs ambitions ; élabore des supports pédagogiques tels que : les manuels sur l'éducation agro-pastorale, éducation artistique et l'éducation artisanale déjà en usage dans les CE et CM de certaines écoles protestantes en Côte d'Ivoire. Elle vient de mettre à la disposition des certaines écoles où existent de 'classes-pilotes' un certain nombre de dossiers aux titres incitateurs :

⁴¹⁵. Jean Agbassi Djoman. Coordinateur général du Réseau École Développement (RED) « Le Réseau École Développement (RED) en marche ». Dans : Réseau École Développement (RED) / Action, Bulletin d'information et de liaison, n°1, Déc-Mars, 1994, p.1.

⁴¹⁶. Jean Agbassi Djoman. Op. cit. C'est l'auteur qui souligne.

⁴¹⁷. Entretien du 17 mars 1998.

1. - L'Arbre Vie.
2. - Ah la bonne eau.
3. - Utilisation des médias.
4. - Un seul monde.
5. - Forêt tropicale.
6. - Gaspilleur – Recycleur ou Artiste.
7. - L'École et la Culture.
8. - L'École et les Droits de l'Homme.
9. - L'École et la Démocratie.

Une des conclusions clés du Colloque de Lomé était la nécessité d'introduire les langues maternelles dans les écoles protestantes afin de les doter de moyens qui garantiraient leur flexibilité, leur modulation aux fluctuations. Le professeur Bühler qui était un des animateurs de ce Colloque notait :

« Il faut se méfier de toutes sortes d'hégémonie culturelle parce qu'elle détruira la variation culturelle en faveur d'une domination métropolitaine. Cette domination ne joue pas seulement sur la question du pouvoir car la variation culturelle est aussi nécessaire pour garantir la survie culturelle de l'humanité¹¹⁸. »

L'application du modèle pédagogique élaboré valorisant le rapport langue et culture se fait depuis 1995 dans une quinzaine d'écoles protestantes méthodistes et évangéliques : 7 écoles dans la région du Sud dont 5 à Abidjan (Koumassi, Yopougon, Adjamé et Abobo), Bonoua, N'Douci, Divo ; 6 écoles dans la région du Centre dont Gagnoa, Yamoussoukro, Daloa I & II et Bouaké I & II ; 2 écoles dans la région Ouest dont Man et Soakpé¹¹⁹.

III. – Écoles entre tradition et modernisme : Cas de l'école protestante de Soakpé-Douédy

Le fait d'écrire et de lire leurs langues maternelles était pour la population du village de Soakpé-Douédy, un moyen d'intégrer leur civilisation (traditionnelle et orale) et la civilisation écrite importée soit par la colonisation soit par les Missions. En réponse à la question : « peut-on établir une opposition entre civilisation orale et civilisation écrite ? », sur les 48% des personnes interrogées mentionnant qu'il ne s'agit pas d'établir une opposition

¹¹⁸ Bühler Hans. « Ecole et Culture ». Note de la Conférence du 13 décembre 1994, animée au Colloque tenu à Lomé (Béthania) du 12 au 17 décembre 1994.

¹¹⁹ Ce phénomène étant récent il est tôt d'apprécier les résultats. Nous avons pu recueillir quelques informations auprès des enseignants sur le contenu et le déroulement des cours; sur les éléments qui différencient les élèves de ces classes pilotes des autres élèves, etc.

entre la civilisation orale et la civilisation à écriture, 34% estiment que les deux civilisations ne sont pas identiques. 18% établissent un rapport d'égalité entre les deux civilisations.

A. - Risques et potentialités entre civilisation orale et civilisation écrite

Autre axe qui s'était imposé dans les réponses, c'était les potentialités et les risques entre les deux formes de culture, la civilisation orale et la civilisation écrite. A propos de la question relative aux potentialités et aux risques de chacune des deux civilisations, les personnes interrogées avaient à se prononcer sur quatre possibilités : « La civilisation orale et la civilisation écrite sont-elles deux techniques de communication ? Deux voies de connaissance et de sagesse ? Deux attitudes d'esprit ? Deux types de société ? ». Les éléments de réponse divergent d'une personne à l'autre et d'un milieu à l'autre.

À propos de la question : « La civilisation orale et civilisation écrite sont-elles deux techniques de communication ? », sur les 60 personnes interrogées 51 soit 85% établissent la distinction entre l'oralité et l'écriture : « L'oralité c'est la parole ; c'est ce qu'on entend ; on l'entend et la sent⁴²⁰ ». Certaines personnes interrogées établissent un lien entre la communication orale et l'espace-temps donnés ou la personne : « La parole est une personne identifiable et identifiée. Elle est un acte social supposant des relations authentiques de face à face ». D'autres font allusion à la tradition orale comme un phénomène développant la mémoire humaine.

« La communication orale suppose la mémoire humaine et n'existe que par elle. [...] Ce qui fait dire que la problématique de l'oralité est une problématique de la mémoire. [...] Il faut ajouter que la communication orale développe la mémoire humaine. Notamment les dépositaires attitrés de la tradition comme les griots possèdent une mémoire prodigieuse⁴²¹. »

D'autres personnes encore estiment que la communication écrite se définit comme une technique de communication caractérisée par la préservation du message, grâce à un support matériel durable et à un code.

⁴²⁰. Il faut préciser que le message oral peut aussi être produit par un substitut de la voix humaine, tel un tambour, la corne de bœuf, etc.

⁴²¹. Entretien du 17 mars 1997.

« La parole et l'oreille sont notre bic [l'écriture], notre livre [la lecture] et notre papier.⁴²² »

En ce qui concerne les réponses apportées à la question : « La civilisation orale et la civilisation écrite sont-elles deux voies de connaissance et de sagesse ? », 78% estiment que les deux types de civilisations ont deux voies de connaissance. La transmission de connaissance et de la sagesse dans la civilisation orale se fait par le truchement d'un acte social, que ce soit lors de la socialisation quotidienne de l'individu ou lors d'une initiation. La connaissance acquise par un écrit est d'abord privée, avant de devenir publique.

« Tout a commencé lorsque mon père m'a conseillé de faire attention à tout ce qui sort de ma bouche. [...] J'ai commencé à me conduire en homme intelligent après mon initiation par Sékoni, le cousin de ma mère. [...] Or chez les blancs et chez vous qui avez appris à les connaître tout est d'abord moi avant qu'il ne soit accessible aux autres. [...] »⁴²³

À la question : « La civilisation orale et civilisation écrite engendrent-elles deux attitudes d'esprit ? », 73% des personnes pensent que l'accès à la connaissance et la sagesse par voie écrite prépare le terrain pour l'émergence d'une nouvelle attitude d'esprit.

« Je ne sais pas si c'est l'école qui vous rend très curieux, effronté ; [...] Je constate que ceux qui ont été à l'école ont l'esprit critique, ont l'accès à des opinions variées ; comment peut-on discuter sur ce qui est admis par tous ? [...] »⁴²⁴

D'autres personnes pensent aussi que le fait de mettre ses propres pensées par écrit permet de les mettre à distance, de les objectiver et d'en faire un objet de pensée pour soi ou pour autrui. Les exposer à la critique des autres pousse à mieux réfléchir sur la ligne de pensée, les arguments, les conclusions etc.

« L'histoire de la pensée est directement tributaire de l'existence de l'écriture. Tout usage rigoureux de concepts, toute doctrine, voire toute idéologie suppose l'écriture⁴²⁵. »

⁴²². Entretien du 10 janvier 1997.

⁴²³. Entretien des 9 et 10 janvier 1997.

⁴²⁴. Ibid. Il y a une insistance particulière sur la capacité d'abstraction et de classification systématique par l'écriture.

⁴²⁵. Entretien du 24 juin 1996.

À la question : « La civilisation orale et la civilisation écrite instaurent-elles deux types de société ? », 86% des personnes interrogées estiment que les deux civilisations instaurent également deux types de société.

« Si toi et moi on allait dans une réunion à Man, qui aura la dernière parole ? Ce ne sera ni moi ton père ni René ton frère aîné qui a fait l'école jusqu'à un niveau inférieur à la tienne ? La parole appartient à celui qui sait. Or ici je sais plus que toi parce que je suis ton père et vieux. Là-bas tu sais plus que moi parce que tu as plus appris que moi : Ce n'est pas deux mondes ça ?⁴²⁶ »

D'autres personnes interrogées mentionnent également l'individualisme comme trait caractéristique d'une société écrite et la solidarité comme valeur suprême dans une société à communication orale.

Le fait de savoir lire et écrire a contribué au développement du village en aidant sa population à la fois à s'enraciner dans son terroir et à mieux gérer son ouverture au monde national. Ce fait lui a permis un développement harmonieux en somme, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif. Le développement spectaculaire de l'instruction par la croissance de la scolarisation et de l'alphabétisation à Soakpé-Douédy a fait subir au village et son environnement une mutation. Comment la population de ce village a-t-il résolu les contradictions, les ruptures et les déséquilibres que la nouvelle situation a entraînés ?

B. - Clivage entre Tradition et le Modernisme

L'école étant le lieu où il faudrait situer les tensions provoquées par le passage entre deux formes de cultures, structures traditionnelles et structures modernes, il nous importe de savoir, en plus de ce qui est dit, si l'école de Soakpé-Douédy n'a pas été un écran de projection, relativement stable et privilégié, des problèmes individuels et familiaux communs à la société en transformation, dans la mesure où la mise à l'école d'un enfant de ce village était souvent l'acte significatif par excellence par lequel les familles choisissaient de

⁴²⁶ Entretiens du 9 janvier 1997. Il y a dans ces propos une forte insistance sur la considération de parole du 'vieux' dans la société orale 'gérontocratie' et la parole de l'expert dans la société écrite 'expertocratie'. Cf. propos de l'Entretien du 24 juin 1996.

s'insérer dans le courant de transformation. Car chaque enfant scolarisé dans le village est « *le support des projections familiales concernant l'avenir de chacun et du groupe*⁴²⁷ ».

À la question : « L'École est-elle le point de clivage entre la tradition et le modernisme ? », 87% de personnes interrogées pensent que l'École est la source des déséquilibres entre tradition et modernisme. Pour certaines d'entre elles, ces déséquilibres sont perceptibles chez les scolarisés d'abord, à l'intérieur de leur groupe familial ensuite, au centre de la société en mutation.

« Le modèle émanant de la société occidentale se juxtapose aux éléments autochtones pour créer une situation éminemment bétéroclite du point de vue sociologique »⁴²⁸.

Autres faits mentionnés sont, d'une part, le passage sans cesse obligé d'un monde à l'autre par l'enfant qui fréquente l'École (passage du monde des croyances et coutumes traditionnelles au monde rationnel) et d'autre part, la différenciation sociale instaurée par l'École.

« L'opposition entre scolarisés et non-scolarisés tendant à prendre le pas sur les oppositions entre les discontinuités exprimées par les hiérarchies sociales traditionnelles qui ne peuvent d'ailleurs s'assimiler à des classes sociales »⁴²⁹.

Pour les parents du village, ces déséquilibres sont perceptibles chez les scolarisés dans un premier temps, à l'intérieur du groupe familial et dans un deuxième temps, dès que les enfants quittent l'école du village pour l'école secondaire et supérieure dans les grandes villes. Ces différentes écoles ne sont pas à l'abri de jugements défavorables de la part des parents du village, comme on peut le percevoir dans les propos de cette veuve :

« Depuis que ces enfants ont quitté l'école du village pour le collège, déclare une veuve, ils ne m'écoutent plus. Ma fille ne veut plus transporter du fagot sur la tête ; elle passe ses journées à se tailler les ongles et à dessiner dans un cahier qu'elle cache jalousement. A la mort de sa tante dernièrement, elle n'a ni poussé un seul cri ni versé une seule larme ; elle ne faisait que causer en français avec des garçons aux gros pantalons et mal coiffés. Quand je lui fais des reproches, elle menace de se suicider ou de quitter la maison. Son frère aîné, malgré mes conseils, fait défiler dans ma maison toutes

⁴²⁷. Ibid.

⁴²⁸. Entretiens du 21 janvier 1997.

⁴²⁹. Entretiens du 11 mars 1997.

sortes de filles dont deux sont déjà enceintes, et c'est moi que leurs mères insultent partout ; [...].⁴³⁰. »

Les vieux pour leur part nous racontent :

« Après avoir relégué la musique populaire traditionnelle à l'arrière-plan, les jeunes scolarisés nous écartent malignement des loisirs populaires vespéraux afin d'échapper totalement à notre contrôle : ils commencent leurs percussions vers neuf heures du soir, quand nous ronflons déjà sous la fatigue des durs travaux des champs ; ils peuvent ainsi laisser libre cours à leurs instincts les plus bas [...] Ce village est plein de filles-mères et de bâtards, vous vous rendez compte [...] Ces jeunes gens qui rendent ces filles enceintes les abandonnent à leur sort [...] Ce qui nous permet d'avoir accès à elles : elles finissent en désespoir de cause par accepter de devenir nos deuxièmes ou troisièmes épouses !⁴³¹ »

Des propos de ce genre abondent dans les matériaux empiriques que nous avons collectés. Ceux-ci permettent aussi de comprendre les raisons pour lesquelles les familles scolarisent leurs enfants ou non.

La distance introduite du simple fait de la scolarisation est telle que l'individu scolarisé est radicalement différent, sur le plan psychologique, cognitif et social, du reste de la population adolescente : *« Elle lui donne une nouvelle manière d'être ; elle est source de conflits »* notamment ceux que nous observons entre les générations dans les villages ; lesquels seraient aussi des conflits entre ces deux manières d'être. Génératrices de traumatismes et de comportements incohérents chez les adolescents, de scissions à l'intérieur de la famille, l'école favorise aussi au centre de la société, un phénomène de distanciation entre les générations. Les nouvelles classes d'âges scolarisés perturbent la société traditionnelle en évolution lente : sans pouvoir la refuser totalement elles se placent à l'extérieur de celle-ci, elles sont le ferment incertain et transitionnel d'un 'autre' univers social.

Conclusion

Les différentes initiatives dans ce texte s'inscrivent dans le cadre d'un ethos de développement, favorable à la lecture personnelle de la Bible, à l'éducation à la responsabilité de l'individu, à l'idéologie religieuse du protestantisme. Il apparaît de ce qui précède que la

⁴³⁰. Entretien des 11 et 12 janvier 1997.

⁴³¹. Entretien du 12 janvier 1997.

promotion des langues nationales est une des conditions même d'un développement équilibré et harmonieux, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif. Cela dit, l'épanouissement de l'individu et de la collectivité par le moyen de l'écriture et de la lecture des langues nationales n'a rien d'automatique. Pour que les effets positifs de la mentalité écrite s'installent de manière durable, il faut absolument dépasser, dans la lecture comme dans l'écriture, le stade mécanique (déchiffrage et syllabation dans la lecture) pour arriver au niveau de la construction du sens. Ce n'est qu'alors que la lecture et l'écriture seront réellement mises au profit du progrès de l'être humain.

Il en va de même du rapport entre la langue et la culture. La connaissance des enjeux, pour la communication et le développement, des deux techniques de communication (l'oralité et l'écriture), conduit à réfléchir à la meilleure manière d'intégrer ces deux formes de cultures. L'apport des protestants à travers l'écriture des langues nationales en Côte d'Ivoire, est la meilleure voie à l'intégration de la civilisation orale traditionnelle et la civilisation écrite importée par le colonisateur et le missionnaire. L'écriture des langues nationales a contribué au développement de la Côte d'Ivoire en aidant l'Homme ivoirien, à s'enraciner dans son terroir, à penser par lui-même et à mieux gérer son ouverture au monde national et international. Elle lui a permis un développement harmonieux en somme, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif. Elle a favorisé une attitude de confiance en la personne apparaissant dans le protestantisme,

« sous des formes très diverses, comme la quintessence des conduites culturelles, religieuses, sociales et politiques qui exercent une influence décisive sur le développement. Le ressort du développement réside en définitive dans la confiance accordée à l'initiative personnelle, à la liberté exploratrice et inventive, connaissant bien sûr ses contreparties, ses devoirs, ses limites, bref sa responsabilité, c'est-à-dire sa capacité à répondre d'elle-même¹³² ».

La question fondamentale à laquelle l'École ivoirienne est appelée à faire face est celle de la nécessité de l'éducation interculturelle, posée par la pluralité ethnique et culturelle du pays. Dans ce domaine, surtout dans l'élaboration d'une éducation interculturelle prenant en compte les spécificités des groupes ethniques et culturels minoritaires aussi bien que celles de la culture dominante qu'il faudrait situer l'impact des Institutions scolaires

¹³². Alain Peyrefitte. *La société de confiance*. Op. cit. 15.

protestantes au fonctionnement et à la gestion de la diversité en éducation en Côte d'Ivoire. Cet effort systématique visait à retrouver, en deçà des particularités des cultures spécifiques, les valeurs transcendantes communes à l'humanité. Il n'avait pour but ultime que de permettre la création d'un monde qui ne serait pas vide de sens en favorisant individuellement la découverte de ces valeurs. Il avait offert une base pour un projet scolaire capable de préparer les élèves à vivre et à travailler dans une société où la diversité culturelle était reconnue comme légitime et ne constituait pas un obstacle à la chance égale d'être reconnus.

L'Enseignement Protestant attend de l'État une réplique. Car la gestion de la diversité est une expression populaire, tant dans les milieux de l'éducation, de l'administration publique que dans celui des affaires, tant au niveau macro-social qu'au niveau micro-organisationnel. La société ivoirienne participe à cette diversité avec son système de valeurs éclaté, ses multiples croyances religieuses, ses nombreuses communautés ethnolinguistiques et culturelles.

CHAPITRE HUITIÈME

CONTRIBUTION DES ECOLES PROTESTANTES AU

DEVELOPPEMENT SOCIAL ET ECONOMIQUE

Introduction

L'Enseignement Protestant s'est-il développé en marge de la croissance économique en Côte d'Ivoire qu'il n'y a contribué ? L'analyse des résultats obtenus par les Écoles, entre 1958 et 1993, va nous permettre de savoir de quelle manière les écoles protestantes ont répondu aux besoins de la société ivoirienne, notamment dans le domaine économique, entre autres, l'intégration de la jeunesse par l'accès à un emploi salarié et la mobilité sociale entre les générations.

L'équation entre formation et emploi, perçue comme un gage de l'efficacité économique, appliquée à l'Enseignement Protestant, ne s'opèrent pas sans remettre en cause ses finalités premières. Les effets, voulus et non voulus, positifs et négatifs, engendrés par cette nouvelle situation seront mis à jour tout au long de notre analyse ; une approche qui vise essentiellement à situer la manière dont cette rentabilisation¹³³ individuelle, socio-religieuse et socio-économique s'est opérée au cours de cette période (1958-1993).

Parmi les 392 dossiers des anciens élèves¹³⁴, ayant suivi, au moins, une scolarité de six années dans une ou plusieurs écoles protestantes, nous avons les scolarisés entre 1958 et 1966 d'une part et les scolarisés entre 1970 et 1985 de l'autre. L'étude de ces cas va nous permettre de comprendre comment le système d'éducation protestant correspond aux enjeux économiques, sociaux, politiques, religieux des périodes concernées.

¹³³. L'École étant perçue par les parents et les élèves comme la voie par excellence de la réussite sociale, tout ce qu'elle procure au niveau individuel et social comme réponses à cette attente est désigné ici par le terme de rentabilité. L'école est rentable en ce sens qu'elle donne à ses élèves diplôme, travail, honneur, etc.

¹³⁴. Pour ce qui concerne les noms de la plupart de ces personnes dont les dossiers ont été consultés, voir les différentes listes que nous avons élaboré figurant en annexes : la liste du personnel enseignant et administratif dans les écoles protestantes ; liste des personnes impliquées dans un ministère d'Églises ou engagées dans une œuvre para-ecclésiastique, etc., précédemment citées). Nous avons eu avec certains d'entre eux, une série d'entretiens semi-directifs précédemment mentionnés ; d'autres ont répondu à notre questionnaire.

Photo - M



C d A (1998)

Cérémonie de tableau d'honneur à l'école primaire d'Oumé parrainée par le Directeur Régional des Écoles AEECI

I. - Écoles missionnaires : Rentabilité ecclésiale, individuelle et sociale avant 1970

Parmi les anciens élèves, ayant suivi au moins six années de scolarité dans une ou plusieurs écoles protestantes entre 1958 et 1966, nous distinguons quatre catégories d'élèves : D'abord les élèves qui sont allés jusqu'au certificat d'études primaires et élémentaires (CEPE) mais ne l'ont pas obtenu ; ensuite ceux qui ont réussi le diplôme (CEPE) mais n'ont pas réussi le concours d'entrée en sixième⁴³⁵ ; puis les élèves qui ont réussi le diplôme (CEPE) et le concours d'entrée en sixième et ont continué leurs études dans un collège ou un lycée⁴³⁶. Enfin le cas des élèves qui ont été exclus avant la fin du cycle primaire sur lequel nous reviendrons plus tard. Une réduction ultérieure nous ferait considérer deux types d'élèves, les non-diplômés et les diplômés.

Tableau 1 : Orientation sociale des certifiés des écoles protestantes (1958-1966)

Années	Écoles	CM2		CEPE		Répartitions des admis au CEPE			
		classes	Effectif	Admis	TR	ES	ME	MS	Autres ⁴³⁷
1958	25	12	137	37	27%	8	5	16	8
1959	29	17	204	82	40%	12	36	7	27
1960	26	21	315	136	43%	29	18	9	80
1961	28	23	414	171	41%	48	4	8	111
1962	27	25	612	221	36%	53	3	17	148
1963	27	32	672	204	30%	73	16	32	83
1964	27	41	768	312	41%	132	12	41	127
1965	27	35	945	378	40%	143	8	13	219
1966	28	36	1296	475	37%	177	18	14	266

Sigles : TR = Taux de réussite ; ES = Entrée en sixième ; ME = Ministère dans l'église ; MS = Ministères scolaires. Sources : Direction Nationale de l'Enseignement Protestant évangélique

⁴³⁵. La plupart de ces diplômés non-orientés ont été engagés dans l'administration et dans le commerce. Voir : C. D'Almeida. (1953) *L'adolescent ivoirien*. Op. cit. pp. 36-37.

⁴³⁶. La plupart de ces anciens diplômés des écoles protestantes, admis au concours d'entrée en sixième, travaillent soit dans le service public comme fonctionnaires soit dans le privé comme des agents libéraux. Ils ont été abordés dans des entretiens semi-directifs. Ils seront cités tout au long de notre analyse.

⁴³⁷. Dans la catégorie des anciens élèves classés 'Autre', il faut entendre les anciens élèves certifiés qui n'ont ni été orientés en sixième ni été recrutés pour un ministère dans les écoles et dans les églises.

A. - Écoles missionnaires et rentabilisation du capital religieux, social et symbolique (1958-1970)

Les écoles protestantes, depuis leur implantation en début de siècle jusqu'aux années soixante-dix, ont fonctionné d'abord dans l'intérêt de leurs promoteurs et fondateurs. La mise en place des Écoles protestantes répondait dès le départ à des impératifs : l'évangélisation et la transmission de la culture biblique à la jeunesse. Il s'agit non seulement de dispenser une culture religieuse à la jeunesse en vue de la « préparer spirituellement et moralement » mais aussi, et surtout de fournir aux Missions et Églises et à leurs Œuvres, un personnel qualifié et conforme à leur idéologie religieuse. Elles sont construites pour répondre aux besoins, aux idées, aux usages de l'époque missionnaire. Ces différents profits, destinés directement, soit aux églises, soit à la société globale ou aux bénéficiaires de la formation sont désignés ici en termes de rentabilité.

Notre intérêt porte, dans un premier temps, sur les diplômés (CEPE) qui n'ont pas réussi le concours d'entrée en sixième et les non-diplômés qui sont allés jusqu'au CEPE mais ne l'ont pas obtenu et qui ont été engagés dans les écoles protestantes comme moniteurs ou pour un ministère dans une église locale et dans une œuvre para-ecclésiastique¹³⁸.

Tableau 2 : Répartition des certifiés issus de l'E.P. selon le recrutement par ministères (1958-1966)

	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	Total
ME	5	36	18	4	3	16	12	8	18	120
MS	16	7	9	8	17	32	41	13	14	157
Total	21	43	27	12	20	48	53	21	32	277

Sigles : ME = Ministère dans l'église ; MS = Ministères scolaires.

De l'examen des données de ce tableau, il ressort que, sur les 157 enseignants et éducateurs recrutés entre 1958 à 1966, 118 sont issus des familles « chrétiennes » (75%) contre 39 issus des familles « non-chrétiennes » (25%). Par contre, les diplômés issus des familles non-chrétiennes sont en majorité représentés dans les ministères d'églises que dans les mi-

¹³⁸. Les Ministères dans les églises sont : pasteur, évangéliste, aumônier, formateur dans les écoles bibliques ; les ministères dans les œuvres para-ecclésiastiques concernent la vente de la littérature, les médias chrétiens, la gestion des œuvres chrétiennes, etc. ; les ministères scolaires concerne l'enseignement et éducateur dans les écoles.

nistères scolaires : sur les 120 diplômés engagés dans les ministères d'églises, 88 sont issues des « familles non chrétiennes » (73%) et 32 proviennent des « familles chrétiennes » (27%).

Plusieurs éléments expliquent ces choix. D'abord, le métier de catéchiste, de pasteur ou d'évangéliste attire les jeunes élèves issus des milieux non chrétiens et nouvellement convertis dans les écoles parce que la plupart d'entre eux avaient une certaine vision de ces ministères essentiellement basée sur le bien-être matériel et social que ces ministères d'églises assuraient. Ce témoignage de Pascal Élisée est un des cas authentiques : *« Pour moi, les évangélistes menaient la vie occidentale qui était étroitement liée aux missionnaires et aux autres blancs. Cette image est d'autant plus vraie que, Gaston, un frère du village, après sa conversion et juste après s'être engagé dans l'œuvre de Dieu, habitait une maison en briques avec un toit en aluminium ; ses enfants étaient habillés tandis que les enfants du village sont nus ; lui et sa femme apprenaient à rouler une bicyclette ; chez lui à la maison, leurs assiettes, leurs cuillères étaient en métal ; etc. Lorsque ça n'a pas marché à l'école et je n'ai pas hésité d'opter pour le ministère d'églises ».*

Par contre, certains enfants des pasteurs ou des personnes très engagées dans le ministère d'églises ou dans les œuvres para-ecclésiastiques, avec les conditions difficiles de vie et de travail de leurs parents, s'orientent vers des ministères scolaires où ils estiment qu'il y a des possibilités de promotion sociale. *« Je ne pouvais prendre la voie que mon père [...] Nous avons, financièrement, vécu des moments pénibles ; nous étions obligés de jeûner trois jours parce qu'il n'y avait rien à manger à la maison. »* D'autres enfants, encouragés par leurs parents, se sont engagés dans les écoles en attendant d'être recrutés par l'administration. Paul témoigne comment il conduit par ses conseils son fils, ancien inspecteur des impôts à la retraite : *« Je sais que ceux qui sont passés par les écoles protestantes sont recherchés parce que ces écoles ont joué un rôle de premier plan dans la vie de notre pays. J'ai dit à mon fils que des postes de prestiges et de direction ont été occupés par des hommes qui avaient tant soi peu fréquenté les écoles. Mieux vaut pour lui de transiter par ces écoles. Effectivement c'était ce qu'il lui fallait [...] ».*

Ces différents témoignages montrent bien que les raisons qui motivent les uns à choisir le ministère d'églises sont celles qui poussent les autres à opter pour l'enseignement dans les écoles protestantes : le bien-être matériel.

En ce qui concerne le mode de recrutement, à bagage scolaire comparable, le recrutement et l'insertion se font plus ou moins aisément selon l'origine sociale des jeunes recrutés : avec le même diplôme, les jeunes d'origine « non-chrétienne » sont difficilement recru-

tés et insérés moins bien que les jeunes issus des milieux « chrétiens », pour un poste d'enseignant dans une école protestante⁴³⁹. L'origine sociale joue sur l'accès à l'emploi notamment, par le biais de réseaux sociaux facilitant les contacts entre les individus et les milieux religieux et professionnels. Le recrutement et l'insertion sont par ailleurs toujours plus faciles quand le père est un « chrétien actif » dans l'église que quand il est un « simple adhérent ».

Le mode de recrutement des Institutions protestantes et la sélection opérée par le concours d'entrée en sixième instituent aussi la différence entre ceux qui restent en compétition et ceux qui sont éliminés. Dans cette compétition les atouts sont inégalement répartis et les certifiés victimes des critères d'élection décrivent leurs trajectoires comme étant un « *coup de force* ».

Un certain « capital de confiance » est nécessaire, au-delà du diplôme, pour bénéficier des réseaux informels qui permettent un accès effectif à l'emploi dans les écoles missionnaires ou dans un ministère dans une église locale. Ce capital essentiellement « religieux » ou « spirituel » peut également être d'ordre social ou matériel (père enseignant, héritage d'outils de travail, etc.). Chez les enfants des catégories moyennes et supérieures (enfants de pasteurs ou des fonctionnaires), l'action du milieu familial prend plutôt la forme (sans doute par la mobilisation d'un capital de relations) d'une action protectrice contre des « descentes sociales » trop marquées chez les enfants ayant échoué dans leur scolarité.

B. – Écoles missionnaires et rentabilisation du capital socio-économique

Le problème de l'emploi ou du chômage chez les anciens élèves entre les années cinquante-huit et soixante-dix en Côte d'Ivoire était non seulement en fonction du nombre d'années de scolarité accomplies, du diplôme obtenu, des relations mais aussi, et surtout inhérents aux questions matérielles et à la conjoncture économique.

Sur le plan matériel et financier, les écoles missionnaires disposent de peu de moyens financiers. Elles restent « *une œuvre de foi, comptant avant tout sur le secours du Seigneur* ». L'ensemble du système scolaire missionnaire (fonctionnement, recrutement, mode de vie

⁴³⁹. Ces diplômés issus des familles non-chrétiennes sont représentés en majorité dans catégorie « Autre » dans le Tableau 1.

du personnel enseignant et administratif) est soumis au principe religieux régissant les Écoles missionnaires : « Le Comité de gestion et le personnel enseignant et administratif sont continuellement appelés à livrer le combat spirituel visant à amener les élèves à l'obéissance de Christ »⁴⁰.

Les enseignants, par exemple, étant employés par les Églises, sont recrutés par les comités des églises selon les diplômes requis pour enseigner dans les écoles primaires et secondaires en Côte d'Ivoire et en fonction de leur adhésion aux convictions religieuses (*conversion, obéissance aux enseignements bibliques, assistance régulière aux réunions des églises*) et éthiques (*monogamie, respect intégral du mariage, pureté des relations avec l'autre sexe, abstention ou l'usage modéré des boissons alcooliques, abstention du tabac dans l'exercice de leur fonction, etc.*) de leur employeur⁴¹.

Ils sont recrutés en priorité parmi les élèves « ayant fait leurs études dans les écoles protestantes » ou dont les parents sont protestants. 66% des 157 enseignants recrutés (103/157), entre 1958 et 1966, sont issus des écoles protestantes contre 34% provenant d'ailleurs (54/157).

Tableau 3 : État statistique du personnel enseignant recruté entre 1958 et 1966

Années	PR	EPP		AP	
1958	16	11	7%	5	3%
1959	7	4	3%	3	2%
1960	9	5	3%	4	3%
1961	8	5	3%	3	2%
1962	17	11	7%	6	4%
1963	32	19	12%	13	8%
1964	41	29	19%	12	8%
1954	13	11	7%	2	1%
1966	14	8	5%	6	4%
Total	157	103	66%	54	34%

Sigles : PR = Personnel recruté ; EPP = École primaire Protestante ; AP = Autres Provenances.

Le recrutement étant basé sur les principes essentiellement spirituels, la fixation des salaires du personnel enseignant et administratif des écoles missionnaires répond au même

⁴⁰. À ce sujet, voir *Annexes*, « Document V : Convention collective de travail et règlement intérieur de quelques écoles protestantes », p. 90.

⁴¹. À ce sujet, voir *Annexes*, « Document IV : Modèle d'autorisation d'enseigner dans les écoles privées », p. 90 et « Document VII : Liste nominative du personnel enseignant de l'Enseignement Protestant Évangélique », p. 153.

critère que celui des catéchistes, des évangélistes ou des pasteurs. Les moniteurs et les instituteurs africains des écoles missionnaires, considérés comme « serviteur de Dieu et des églises », travaillaient sans attendre de rétribution, percevant un ‘soutien’ comme bénévoles d’abord, et après avoir rempli les conditions exigées par la réglementation du Ministère de l’Éducation nationale, ils percevaient ensuite de maigres salaires en fonction de leurs diplômes et de leurs réussites aux examens professionnels.

Tableau 4 : Échelles de ‘soutien’ au personnel enseignant au niveau du primaire des Écoles missionnaires avant 1970

Qualités	Diplômes	Subventions de l’État / an		Salaires perçus / an	
		1956 - 1961	1962 - 1969	1956 - 1961	1962 - 1969
Instituteurs	B.E. – B.E.P.C	200.000	350.000	102.000 soit 8.500/M	198.000 soit 16.500/M
Moniteurs	C.A.M	-	338.748	-	162.000 soit 12.500/M
Moniteurs	C.E.P.E	98.000	165.000	78.000 soit 6.500/M	78.000 soit 6.500/M
Moniteurs non autorisés	-	-	-	30.000 / 36.000 soit 2.500 / 3.000/M	30.000 / 36.000 soit 2.500 / 3.000/M

Sigles : B.E. = Brevet Élémentaire ; B.E.P.C = Brevet d’Études Élémentaire du Premier Cycle ; C.A.M = Certificat d’Aptitude des Moniteurs.

À propos du Tableau 4, il faut souligner qu’en 1951, les subventions sont fixées par rapport aux résultats au CEPE et au concours d’entrée en sixième. En 1956, elles sont déterminées officiellement selon le nombre et la qualification des enseignants et les résultats aux examens des élèves (CEPE, et l’entrée en sixième). 30% des enseignants (16/52) que comptaient les Écoles missionnaires en 1958 bénéficiaient des subventions de l’Administration coloniale. En 1966, ils étaient 51/139 soit 36%. De 1958 à 1966 ces enseignants bénéficiant des subventions de l’État, ne percevaient que 50% de la subvention annuelle qui leur était allouée.

C’est ce même principe de « foi » qui détermine la fixation des écolages au sein des écoles protestantes. Elle obéit à un problème essentiellement spirituel et tient compte de leur caractère spécifique. « *Il n’est pas question d’augmenter les écolages sinon ce serait du commerce* ». Les écolages sont faibles par rapport au coût de la formation et n’ont connu d’énormes augmentations entre 1948 et 1974.

Tableau 5 : Évolution des écolages de PEPECI de 1948 à 1974

Années	Répartition des écolages par cours et par zones								
	C.P.			C.E.			C.M.		
	Z.R.	Z.S.R.	Z.U.	Z.R.	Z.S.R.	Z.U.	Z.R.	Z.S.R.	Z.U.
1948 - 1965	1250			1500			2000		
1966 - 1970	1.500	2.000	3.000	2000	3000	4000	2500	3000	4900
1971 - 1974	-	-	3.500	-	-	4.500	3.000	3.500	5.000

Sigles : CP = Cours Préparatoire ; CE = Cours Élémentaire ; CM = Cours Moyen ; ZR = Zone Rurale ; Z.S.R. = Zone Semi Rurale ; Zone Urbaine.

Une partie des subventions et des écolages allait au développement des Écoles primaires. De 1954 à 1966, vingt nouvelles écoles et plus d'une centaine de nouvelles classes ont été ouvertes dans le primaire. Ce qui a permis une augmentation de la population scolaire : environ cinq mille élèves sont passés par les écoles missionnaires.

Tableau 6 : Évolution des Effectifs, Écoles et des classes entre 1954 et 1966

Années	Écoles	Classes	Élèves
1954	8	27	1166
1955	8	27	1166
1956	14	36	1433
1957	14	47	1856
1958	25	82	3454
1959	29	94	3590
1960	26	95	3765
1961	28	112	4552
1962	27	113	5331
1963	27	128	5804
1964	27	137	5719
1965	27	138	6242
1966	28	138	6149

Sources : Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant.

En ce qui concerne les principes qui avaient orienté la fixation des salaires, (cf. **Tableau 4**), notons l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de réflexion par les sociétés missionnaires protestantes conduisant à l'autonomie financière des Écoles, prélude à leur réelle « *autonomie vis-à-vis de l'État* ». L'application de ce principe était manifeste lorsqu'on considère la manière dont les subventions perçues de l'État étaient réparties (**Tableau 7**).

Tableau 7 : Répartition des subventions : Modèle des Écoles primaires de l'UEESO (1958-1966)

Écoles	Subv. / an	Répartition			Versement aux Écoles (AF + 93%)	Salaires aux enseignants
		C.S. 7%	A.F.	Écoles 93%		
Daloa	266.250	17.890	10.650	237.710	248.360	124.180
Danané	272.187	18.290	10.887	243.010	253.897	126.948,5
Duékoué	82.500	5.545	3.300	73.655	76.955	38.477,5
Gagnoa	252.500	16.970	10.100	225.430	235.530	117.765
Guiglo	167.187	11.235	6.687	149.265	155.952	77.976
Man	464.687	31.225	18.587	414.875	433.462	216.731
Soakpé	257.500	17.305	10.300	229.895	240.195	120.097,5
Yéleu	82.500	5.545	3.300	73.655	76.955	38.477,5
Zérégouiné	170.000	11.425	6.800	151.775	158.575	79.287,5
Total	2.015.311	135.430	80.611	1.799.270	1.881.881	940.940,5

Sigles : C.S. = Caisse de Solidarité ; A.F. = Allocation Familiale, UEESO = Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEESOCI)

Il est difficile de se faire une idée de ce que représentent ces sommes pendant la période concernée. On peut toutefois les situer par rapport aux traitements des travailleurs de l'État colonial ou post-colonial entre 1945 et 1959 d'une part et entre 1960 et 1969 d'autre part. Il apparaît au vu de cette comparaison que le salaire des écoles missionnaires protestantes était plus ou moins égal à celui d'un ouvrier, qui variait, pendant la période 1948-1965, entre 7.500 et 10.000 francs C.F.A. et, pendant la période 1966-1969, entre 15.000 et 20.000 francs C.F.A. Il était, par contre, moins élevé que celui d'un cuisinier (entre 15.000 et 20.000 francs C.F.A.), moins élevé que celui d'un artisan ou ouvrier qualifié : maçon, forgeron, charpentier (20.000 et 30.000 francs C.F.A.) et encore moins élevé que celui d'un mécanicien ou machiniste (30.000 à 40.000 francs C.F.A.). Loin d'être enviable, le salaire des enseignants se situait plutôt au bas de l'échelle. Ce revenu dément les nouvelles véhiculées par la presse de propagande catholique, qui dans un climat de rivalité de l'époque évoquait à l'occasion « *la plantureuse position du personnel africain de l'Enseignement Protestant* ».

Ensuite, l'augmentation des subventions de l'État aux Écoles confessionnelles a permis une augmentation des salaires des enseignants de 50%, entre 1966 et 1969, revalorisant ainsi la fonction enseignante dans les Écoles missionnaires et par conséquent, incitant les jeunes à s'investir dans une carrière jusqu'ici délaissée. Entre 1958 et 1966, 87 enseignants

ont été recrutés. Aussi, par cette augmentation des salaires, les Missions et Églises protestantes de Côte d'Ivoire expriment le souci de coordonner leurs actions éducatives en faisant ressortir leur caractère spécifique, de promouvoir un enseignement de qualité répondant aux exigences du Ministère de l'Éducation Nationale et d'améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants.

Il va de soi que cette augmentation allait entraîner au sein du corps enseignant des écoles missionnaires une redistribution des salaires selon les catégories, les diplômes et les qualifications professionnelles. Le temps des premiers employés, travaillant par idéal - et pour moins d'argent- au service des églises locales et des écoles semble révolu.

Le métier d'enseignement dans les Écoles missionnaires est garanti désormais par des salaires supérieurs à celui de pasteurs ou évangélistes encore mal rétribué. Les Cours Normaux, notamment celui de Daloa qui prépare au métier d'enseignement (Moniteur ou Instituteur), attirent plus d'élèves diplômés que les Écoles bibliques. Dans le rapport de la Mission Biblique de 1969, M. Marcel Husser affirme :

« [...] L'augmentation des salaires de nos enseignants a créé un grave problème. Tandis que notre Cours normal surabonde d'élèves l'institut biblique de Man manque d'élèves pour les ministères dans les églises. [...] Les bons salaires attirent les jeunes vers le métier d'enseignants⁴¹² »

Après une première époque fondatrice, la revalorisation de la fonction enseignante par l'augmentation des salaires établit une nette distinction entre la fonction enseignante et celle des ministères dans les églises (pastorat, diaconat, etc.). Cette différenciation salariale au sein du corps enseignant dans les écoles missionnaires n'a pas engendré, dans l'immédiat, des conflits ouverts. « *On se disait que nous étions, avant tout, des Hommes de devoir. Toutes les revendications et tous les problèmes personnels se résolvaient par la négociation et dans la prière* ». Néanmoins, certaines personnes se référant aux événements des années soixante-dix-neuf et de quatre-vingt-neuf à quatre-vingt-quatorze, estiment que les conflits seraient « latents ». En outre, depuis les événements de soixante-trois, l'État ivoirien s'était montré très vigilant à l'égard de toute velléité revendicatrice.

⁴¹² Marcel Husser. « Les ministères scolaires en Côte d'Ivoire ». Rapport du champ de la Mission Biblique en Côte d'Ivoire de 1952. Dans : Nouvelles de Côte d'Ivoire. Trimestrielle de la Mission biblique en Côte d'Ivoire et en Haïti, n°4 du 24 août 1952. p. 7.

Il faut dire enfin que, pendant la période des écoles missionnaires (1958 à 1970), capital social, capital symbolique et capital religieux, ont été, au maximum, rentabilisés non seulement par l'évolution quantitative des écoles, des classes, des effectifs et des enseignants, mais surtout par le « *témoignage chrétien du personnel enseignant et administratif* ».

La gêne dans laquelle les premiers enseignants ont vécu poussait un certain nombre d'entre eux à se tirer d'embarras par la pratique de métiers d'appoint : petit commerce, travaux champêtres, etc. Il va de soi que le temps et les efforts consacrés à ces activités diminuaient le rendement scolaire. Les correspondances missionnaires entre 1948 et 1952 en témoignent :

« Les catéchistes, moniteurs, instituteurs ont une rémunération extrêmement faible. Nos institutions attendent des uns et des autres qu'ils assurent leur subsistance par les travaux des champs qui appartiennent le plus souvent à leur famille ou qu'ils trouvent d'autres ressources dans le commerce. Il en est peu qui consacrent tout leur temps au travail de l'Église et des Écoles [...]. On pourrait, par conséquent, les considérer comme des laïcs en ce qui concerne leurs préoccupations principales et leurs satisfactions⁴³ ».

Malgré ces conditions difficiles de vie et de travail, la plupart de ces enseignants étaient restés au service des Églises en continuant leur ministère scolaire par dévouement à la cause et fondamentalement, « *parce qu'ils étaient des hommes de foi* ».

Pour d'autres c'était par résignation ou par manque d'initiative, refusant de prendre le risque de chercher ailleurs une situation plus conforme à leurs aspirations. D'autres, encore, attachés sincèrement à leurs Églises et appréciés pour leur travail, avaient abandonné les écoles missionnaires pour un emploi mieux rémunéré. « *Nous sommes partis parce que nous pensons que nous pouvons mieux servir Dieu en étant ailleurs. Certains missionnaires et responsables d'Églises ont accepté avec philosophie nos départs, espérant que nous pourrions ainsi diffuser l'Évangile dans les nouveaux milieux où nous serions.* » Très peu d'enseignants, mécontents des conditions de travail ou ne donnant pas satisfaction, ont quitté les écoles et rompu avec les Églises⁴⁴.

⁴³. Marcel Husser. Op. cit.

⁴⁴. Entre 1965 et 1970, le nombre d'enseignants qui ont quitté les écoles primaires protestantes sont au nombre de 5. Ils ont rejoint l'Enseignement Public.

Le statut d'enseignant dans une école protestante revêt aussi une dimension symbolique. En général, l'enseignant apparaissait comme un homme en vue dans son entourage, une sorte de notable à côté du chef coutumier. Ses connaissances, d'une part, lui conféraient un prestige certain. Il avait accès à la connaissance, au savoir-faire, « à l'ingéniosité et à l'intelligence des Blancs ». En plus de la science biblique, il avait souvent acquis des compétences élémentaires multiples, dans la pratique de certains métiers (menuiserie, cordonnerie, etc.) et des méthodes pour dispenser les soins aux malades. Ses relations, d'autre part, le mettaient en contact fréquent, non seulement avec les Blancs, mais aussi avec les chefs des villages et les différentes familles des communautés locales. Il pouvait même étendre son influence dans toute une région.

Ce prestige, rejaillissant sur sa famille (sa femme et ses enfants), n'allait pas sans lui poser des problèmes sérieux, car la population, du fait de la notoriété de l'enseignant, avait tendance à surestimer ses richesses. Certes, cette notoriété lui procurait à l'occasion de menus avantages (cadeaux reçus), mais aussi elle le plaçait devant de nombreuses demandes d'assistance venant d'amis ou des membres de la grande famille. Elles les mettaient dans une situation inconfortable. Considérés comme « *des hommes de foi, généreux, travaillant dans des conditions matérielles difficiles et très inégales d'après les lieux et les fonctions* », les conditions de vie des enseignants étaient encore pénibles du fait que leur entourage surestimait souvent la richesse de ces nouveaux 'notables'.

C. – Cas des anciens élèves orientés en sixième et des élèves classés 'Autres'.

Que sont devenus les anciens élèves classés dans la catégorie 'Autres', c'est-à-dire les anciens élèves certifiés qui n'ont ni été orientés en sixième ni été recrutés pour un ministère dans les Écoles et dans les Églises et ceux qui ont réussi leur concours d'entrée en sixième ?

Tableau 8 : Répartition des certifiés orientés en sixième et des certifiés 'Autres' (1958-1966)

	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	Total
ES	8	12	29	48	53	73	132	143	177	675
Autres	8	27	80	111	148	83	127	219	266	1069
Total	16	39	109	159	201	156	259	362	443	1744

Sigles : ES = Entrée en sixième.

Sur 675 certifiés orientés en sixième, nous avons pu rencontrer **81** personnes (soit 29% des enquêtes effectuées) dont **29** pour les interviews individuelles de type biographique (soit 52% des interviews réalisées) et reçu de **52** personnes des réponses à notre questionnaire (soit 24% de réponse au questionnaire).

Tableau 9 : Récapitulatif des interviews et des réponses au questionnaire des certifiés orientés en sixième par ordre d'enquête (1958-1966).

	Familles	Politiques	Milieu rural	Total
Interviews	4	12	13	29
Réponses écrites	14	19	16	52
Total	18	31	29	81

En ce qui concerne les anciens élèves classés dans la catégorie 'Autres', c'est-à-dire les anciens élèves certifiés qui n'ont ni été orientés en sixième ni été recrutés pour un ministère dans les écoles, il a été difficile de déterminer leur trajectoire scolaire après leur départ des écoles protestantes.

Tableau 10 : Récapitulatif des interviews et des réponses au questionnaire des certifiés classés 'Autres' par ordre d'enquête (1958-1966).

	Familles	Politiques	Milieu rural	Total
Interviews	2	1	8	11
Réponses écrites	3	5	6	14
Total	5	6	14	25

Nous avons pu rencontrer **25** personnes (soit 9% des enquêtes effectuées) dont **11** personnes pour les interviews individuelles de type biographique (soit 20% des interviews réalisées) et reçu de **14** personnes des réponses à notre questionnaire (soit 6% de réponse au questionnaire).

Sur les 106 personnes concernées par ces deux catégories, 82 travaillent dans le secteur public (74%) dont la plupart sont des enseignants (32% pour les enseignants du primaire, 8% pour le secondaire, 3% pour les éducateurs et 2% pour les enseignants du supérieur). Le corps habillé est aussi suffisamment représenté avec 12%. Dans la profession libérale, les agriculteurs sont majoritaires (16%) comme cadres supérieurs (soit 4% d'administrateurs et 2% de professeurs du supérieur) soit dans la profession libérale comme agriculteurs (15%), comme commerçants (3%), comme ouvriers non qualifiés (5%). Ils ont été abordés dans des entretiens semi-directifs. Ils seront cités tout au long de notre analyse.

Tableau 11 : Répartition des certifiés issus de P.E.P. selon le recrutement par ministères (1958-1966)

Enseignants du primaire	32%
Corps habillé (armée, police, douanes, etc.)	12%
Employés qualifiés du service public	7%
Enseignants du secondaire	8%
Cadre supérieur du service public	6%
Ouvriers non qualifiés du service public	6%
Éducateurs	3%
Agriculteurs/ Paysans	14%
Commerçants / artisans	5%
Cadre supérieur des professions libérales	4%
Ouvriers non qualifiés de la profession libérale	3%
Total	100%

De l'analyse des données de ce tableau, il ressort que, des 106 personnes concernées, 24 ont fait les études supérieures (minimum de Bac + 3), 39 sont titulaires d'un BEP ou d'un BEPC et ont un diplôme professionnel équivalent au BAC et le reste a le CEPE et / ou un diplôme professionnel équivalent au BEP ou au BEPC. La majorité de ces personnes sont issues des familles chrétiennes (73%) dont la plupart vivent dans les zones rurales (81%). La plupart d'entre elles sont des enseignants (45%) parce que certains proviennent des écoles protestantes (18/32 pour le primaire, 3/8 pour le secondaire et 2/3 pour les éducateurs).

À terme, il convient de dire que si ces personnes ont pu parvenir à un tel statut social, c'est grâce à l'École et à la position qu'elles occupent dans la grille socio-professionnelle. Certaines personnes n'hésitent pas à le souligner dans leurs témoignages comme on peut le remarquer dans celui de François et Pierre : *« J'étais mal parti dans la vie [...] si je suis ce que suis aujourd'hui, c'est grâce à l'école [...] Après le résultat de l'entrée en sixième à l'école protestante de Bangolo, j'ai été orienté à Odienné, une ville dont j'étais incapable de situer sur la carte de la Côte d'Ivoire ; je me suis dit que tout est fini pour moi ; car plus je m'éloigne de mes parents, plus je sens mes chances de réussite diminuer [...] »*.

L'Enseignement confessionnel Catholique et Protestant et leurs établissements, avec la place relativement importante qu'ils occupent dans le réseau scolaire ivoirien, ont largement contribué à la scolarisation primaire de nombreux cadres locaux de l'administration

coloniale et post-coloniale. De ce fait, ils ont contribué à générer des stratégies d'ascension sociale qui soutient la politique scolaire (élitiste et sélectif) en Côte d'Ivoire⁴⁵.

II. - Enseignement Protestant et rentabilisation du capital social, économique et symbolique (1974-1993)

L'équation école – travail – argent – position sociale – pouvoir est une des clefs pour comprendre la société ivoirienne, les attentes des parents et des élèves et leur désenchantement lorsque l'équation comporte des inconnues : « *on est tous d'accord que l'on va à l'école pour réussir, s'il n'y a plus de débouché, on ne sait pas pourquoi on va l'école* ». L'école produit une forme de reconnaissance de l'efficacité sociale de certaines pratiques, une légitimation des formes de pouvoir qui les rendent accessibles. Elle institue des différences s'appuyant de fait sur les principes de divisions sociales reconnues : capital scolaire, économique, social, politique, symbolique, etc. et très peu dissimulées dans la société ivoirienne en général.

Nous allons maintenant considérer, d'une part, les enjeux de l'emploi au sein de l'Enseignement Protestant et, d'autre part, les stratégies d'insertion des jeunes en milieu rural.

A. Enseignement Protestant : « *Voie pour trouver de l'emploi ?* » (1974-1980)

Entre 1974 et 1990, « *capital professionnel, capital économique, capital social et capital politique*⁴⁶ », dans l'Enseignement Protestant, ont été, au maximum, rentabilisés. La transparence de leur implication dans le développement des Écoles et dans la promotion sociale ne

⁴⁵. Notons que l'Enseignement Protestant avait le choix entre la politique scolaire élitiste et sélectif en Côte d'Ivoire et la liberté de refuser l'offre de l'État. Il y a, en Côte d'Ivoire, des écoles privées laïques, plus assurées dans le champ scolaire, s'adressant à une clientèle solvable et socialement sélectionnée, qui ont refusé de signer la convention avec l'État. Elles entendent ainsi affirmer leur autonomie par rapport au secteur public et leur position privilégiée dans le champ des entreprises d'éducation (liberté de fixer leurs écolages, les salaires de leurs enseignants, d'aménager leurs programmes scolaires selon la demande de leur clientèle, etc. Cette politique leur permet aussi de n'accueillir dans leurs structures que ceux qui y ont un « droit » d'accès en raison de leur appartenance sociale et de soutenir leurs stratégies de distinction en leur garantissant la valeur des titres scolaires acquis.

⁴⁶. Ces différents enjeux de luttes scolaires ont été déterminants entre 1960 et 1990. Voir à ce sujet la thèse de Laurence Proteau sur les enjeux de la scolarisation en Côte d'Ivoire entre 1960 et 1994. Laurence Proteau. *École et Société en Côte d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*. Thèse de doctorat en sociologie, 2 Vol., EHESS, Paris, 1996.

surprend guère. L'évolution quantitative des Écoles, de la population scolaire et le changement opéré (quantitatif et qualitatif) de la morphologie du corps enseignant et administratif sont manifestes.

Tableau 12 : État statistique : Écoles, Effectifs et Personnel Enseignant de l'Enseignement Protestant en 1993

Églises	Missions	Début du M.S. et AAE		Écoles et effectifs				Personnel enseignant	
		D.M.S	AAE	Primaire		Secondaire		Primaire	Secondaire
				EC	EFF	EC	EFF		
EPM	W.M.M.S. et S.M.E.P. (1925)	1925	1929	37	10.120	3	2.803	260	87
UFESO	M.T. ou M.B.C.I. (1927)	1930	1943	23	6.794	1	315	154	13
CMA	C.M.A. (1930)	1940	1944	16	3.250	-	-	112	-
AEECI	MEAO-CI ou W.E.C. (1934)	1976	1978	7	1.241	-	-	37	-
Total des Écoles, des Effectifs et du Personnel enseignant				83	21.405	4	3.118	541	100

Sigles : EPM = Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire, CMA = Alliance Chrétienne Missionnaire ; UFESO = Union des Églises Évangélique du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire ; AEECI = Alliance des Églises Évangélique de Côte d'Ivoire ; M.S. = Ministère Scolaire ; W.M.M.S. = Wesleyan Methodist Missionary Society ; S.M.E.P. = Société des Missions Évangélique de Paris ; M.T. = Mission du Tabernacle de Paris ; M.B.C.I. = Mission Biblique en Côte d'Ivoire ; C.M.A. = Christian and Missionary Alliance ; MEAO-CI = Mission Évangélique de l'Afrique Occidentale en Côte d'Ivoire ; W.E.C. = Worldwide Evangelisation Crusade (W.E.C.) ; D.M.S = Début du Ministère Scolaire ; AAE = Année d'Autorisation d'Enseigner.

L'évolution des écolages est assez considérable pour certaines familles démunies pour lesquelles les dépenses d'éducation représentent une part importante de leur budget⁴⁷. Ils ont été augmentés de 50% dans les zones rurales et dans les zones semi-rurales et urbaines de 3000 F.CFA à 25.000 F.CFA.

Tableau 13 : Évolution des écolages de l'PEPECI de 1975 à 1995

Années	Répartition des écolages par cours et par zones								
	C.P.			C.E.			C.M.		
	Z.R.	Z.S.R.	Z.U.	Z.R.	Z.S.R.	Z.U.	Z.R.	Z.S.R.	Z.U.
1975 - 1980	3000			5000			6000		
1981 - 1992	3500	4500	7000	4500	5000	8000	6000	10000	15000
1991 - 1995	3500	5000	15000	6500	10000	20000	7500	20000	25000

Sigles : CP = Cours Préparatoire ; CE = Cours Élémentaire ; CM = Cours Moyen ; ZR = Zone Rurale ; Z.S.R. = Zone Semi Rurale ; Zone Urbaine.

⁴⁷ Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, un élève formé dans le public coûte entre 100.000 à 125.000 francs C.F.A. dans un système où il n'y aurait ni redoublement ni abandon. Dans le cas contraire, pour former un élève, il faut investir 9,9 années par élève pour un cycle de six années, ce qui représente un coût de 716.206 francs C.F.A. (hors investissement) à charge de l'État.

L'augmentation des écolages n'a pas modifié l'ampleur de l'investissement familiale ; d'ailleurs les familles protestantes s'acharnent de plus en plus dans la survie scolaire en maintenant leurs enfants dans les écoles protestantes qu'elles ont fondées.

« Si les parents d'élèves ont accepté l'augmentation des écolages c'est essentiellement pour des motifs religieux sinon les écoles publiques coûtent moins chères que nous. Ils pourraient y envoyer leurs enfants.⁴⁴⁸ »

L'investissement des familles dans la formation scolaire a permis la construction de nouvelles écoles et de classes.

Tableau 14 : Évolution des Écoles, Classes et des Élèves des EPECI (74-88)

Années	Écoles	Classes	Élèves
1974	28	187	7.799
1975	30	207	8791
1976	32	236	10.682
1977	36	236	10.682
1978	37	255	11.137
1979	46	264	11.218
1980	42	286	12.073
1981	40	252	10.167
1982	43	261	10.082
1983	44	291	10.358
1984	44	265	10.095
1985	44	297	9.926
1986	46	297	15.255
1987	47	314	10.656
1988	47	293	6.363

Entre 1974 et 1988 le nombre d'écoles est passé de 28 à 47 dans l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI) et de 16 à 38 dans l'Enseignement Protestant Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI). Le nombre de classes a aussi augmenté (127 nouvelles classes ont été construites, avec une fermeture de 21 classes en 1988 dans l'EPECI) pour accueillir une population scolaire en pleine croissance (2857 élèves nouvellement inscrits dans l'EPECI).

Les familles protestantes, avec le concours des Missions, ont accepté de construire de nouvelles écoles, d'engager des sommes considérables pour scolariser leurs enfants, sans jamais perdre de vue les finalités de ces investissements : Les écoles protestantes doivent

⁴⁴⁸. Entretien du 27 mars 1997. Les écolages, dans les écoles publiques, sont entre 1500 et 2500 francs C.F.A.

servir de cadre de témoignages, de lieu d'évangélisation et de transmission de la culture biblique.

Mais, dans le contexte de récession économique, si les familles protestantes continuent à croire en l'École, c'est que, pour la plupart d'entre elles, l'École prépare l'insertion de leurs enfants dans la société « moderne », symbolisée par l'accès à un emploi salarié. Elle était investie comme une chance de partage des richesses nationales, un marché social de redistribution.

Grâce aux subventions de l'État aux Écoles confessionnelles, beaucoup plus attractives et intégralement versées aux bénéficiaires pendant la période des Écoles conventionnées, des recrutements massifs des jeunes diplômés, membres des Églises protestantes, avec des salaires assez honorables, ont pu se faire entre les années soixante-quinze à quatre-vingt-treize. L'accès à un emploi assez bien rémunéré conforte cette idéologie de l'école productrice d'un statut socialement et économiquement valorisé⁴⁹.

Entre 1973 et 1978, 290 nouveaux postes d'enseignants ont été créés dont 170 au cours de l'année scolaire 1973-1974 et 111 entre 1974 et 1978.

Tableau 15 : Évolution du personnel enseignant (1974-1978)

Écoles Primaires	Effectifs du personnel enseignant					Nouveaux enseignants recrutés			
	1974 – 1978					1974 – 1978			
	72-73	73-74	74-75	76-77	77-78	73-74	74-75	76-77	77-78
EPM	-	153	169	193	194	-	16	24	1
UEESO	-	124	128	130	163	-	4	2	33
CMA		60	62	90	91		2	18	1
TOTAL	158	337	359	413	448		22	54	35
NER issus de EP						84/179	19/22	36/54	21/35

Sigles : EPM = Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire, CMA = Alliance Chrétienne Missionnaire ; UEESO = Union des Églises Évangélique du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire ; NER = Nouveaux enseignants recrutés ; EP = Enseignement Protestant.

Ce recrutement massif du personnel enseignant et administratif de l'Enseignement Protestant était-il conforme aux principes religieux ou 'spirituels' (*conversion, obéissance aux*

⁴⁹. En ce qui concerne l'évolution des subventions de l'État à l'Enseignement Protestant et l'échelle des salaires des enseignants de l'Enseignement Protestant, voir *Annexes* : « Document XI : échelles des salaires du personnel enseignant et administratif de l'Enseignement Protestant », p. 274.

enseignements bibliques, assistance régulière aux réunions des églises) et éthiques (monogamie, respect intégral du mariage, pureté des relations avec l'autre sexe, abstention ou l'usage modéré des boissons alcooliques, abstention du tabac dans l'exercice de leur fonction, etc.) régissant les écoles protestantes ?

Le principe de recruter en priorité parmi les élèves « ayant fait leurs études dans les écoles protestantes » ou dont les parents sont protestants, a été respecté : 160 nouveaux enseignants recrutés ont suivi une scolarité de six années dans une ou plusieurs écoles protestantes, soit 55%.

Tableau 16 : Personnel des Églises ayant suivi au moins six années de scolarité dans une école protestante

Années	Personnel enseignant par ordre d'enseignement ayant suivi au moins 6 années dans EP							
	EPM		EPUEESO		EPCMA		EPAEECI	
1974	53/48	91%	31/17	55%	29/14	48%	-	-
1978	87/52	60%	44/39	89%	31/15	48%	-	-
1988	94/43	46%	51/47	92%	42/23	55%	21/3	14%
1990	113/56	50%	56/49	88%	48/37	77%	42/8	19%
1993	127/83	65%	72/51	71%	57/41	72%	50/19	38%

Sigles : EPM = École primaire Méthodiste ; EPUEESO = École primaire de l'UEESO ; EPCMA = École primaire CMA ; EPAEECI = École primaire de l'AECCI ; EP = Enseignement Protestant.

Par contre, un des principes de recrutement déterminant l'embauche dans les écoles protestantes s'exprime en entretien de réseau relationnel et en usure du capital social et familial. À la question : « Comment êtes-vous arrivé à ce poste d'enseignant à l'école protestante ? », la plupart des personnes interrogées disent : « C'est grâce au Directeur National ou Directeur Régional que j'ai pu avoir une place d'enseignant à l'école protestante » ; ou « Par le canal de mon pasteur ou encore de mon frère instituteur à l'école protestante de [...] ».

La répartition des nouveaux recrues entre 1974 et 1978 explicite cet état de fait :

Tableau 17 a : Répartition générale des nouveaux recrues par mode de recrutement (1974-1978)

Écoles Primaires	Nouveaux enseignants recrutés			
	1974 – 1978			
	74-75	76-77	77-78	Total
Direction de PEPM	4	7	-	11
Direction régionale de PUEESO	2	1	13	16
Direction régionale de CMA	1	7	1	9
Direction nationale de PEPECI	2	5	4	11
Direction d'école primaire	2	3	7	12
Pasteurs ou anciens d'églises	3	7	3	13
Autres	8	24	7	39
TOTAL	22	54	35	111

Sur les 111 enseignants recrutés entre 1974 et 1978, 59 appartiennent aux familles proches du personnel dans les directions nationales, régionales et locales, soit 53%, 13 sont soit les enfants ou les 'protégés' des pasteurs (12%) et 39 appartiennent soit aux familles chrétiennes ou jeunes chrétiens dont les parents ne fréquentent pas les églises (35%).

Tableau 17 b : Répartition générale des nouveaux recrues par mode de recrutement (1974-1978)

Écoles Primaires	Nouveaux enseignants recrutés	
	1974 – 1978	
Directions (nationales, régionales et locales)	59	53%
Pasteurs ou responsables d'églises	13	12%
Autres	39	35%
TOTAL	111	100%

Un constat s'impose : le recrutement n'est pas uniquement basé sur « les principes essentiellement spirituels » et ne répond même plus ou partiellement au critère de « vocation » ou « de service de Dieu et des églises ». Le recours à un membre du réseau familial ou à une relation peut-être « payante » obéit à la règle générale de la dette. Les nouveaux recrues, sont « fils, frères ou cousins » des membres des directions ou des pasteurs ; ou encore fils d'un parent proche, qui en son temps, a soutenu celui qui l'embauche aujourd'hui. Ceux qui proposent un enfant à recruter ou qui embauchent dans les Directions rechignent à rembourser leur dette, se plaignant de l'obligation, qu'ils objectivent comme une obligation morale, de rendre ce qui n'a jamais été qu'un prêt.

Les recrues sont-ils 'convertis' ? Obéissent-ils aux enseignements bibliques ? Assistent-ils régulièrement aux réunions des églises ? Au niveau éthique, sont-ils monogames ? Res-

pectent-ils intégralement « *le mariage chrétien, la pureté des relations avec l'autre sexe, l'usage modéré des boissons alcooliques, du tabac dans l'exercice de leur fonction* » ? Le développement rapide d'écoles orientées vers les diplômes classiques ne fait-il pas perdre de vue l'équilibre essentiel à l'action missionnaire et ecclésiale : « approfondissement de la culture biblique et de la vie spirituelle » ?

Les membres des Comités de gestion des Écoles et les Directeurs régionaux et nationaux s'accusent réciproquement. Le désarroi dans les propos d'un membre du Comité chargé de recrutement des nouveaux candidats exprime cette économie d'échange :

« Quand un pasteur ou le directeur régional ou national vous présente des candidats dont il dit qu'ils sont chrétiens [...], et en plus ils sont parents, qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse ? [...] Après l'embauche, ils reprennent leur ancienne vie. [...] ».

Pour le directeur national et certains directeurs régionaux en fonction ou à la retraite, impliqués dans ce genre de recrutement, il s'agit non seulement d'un geste de 'solidarité' mais d'une capitale confiance que nous plaçons en ces nouveaux recrues. « *C'est tout le problème de la sincérité. Nous ne pouvons pas mesurer une sincérité, dont le croyant n'est d'ailleurs comptable que devant Dieu. « Ils disent et ne font pas », reprochait le Christ aux Pharisiens. Qui peut chiffrer le taux de pharisaïsme dans chaque confession ?* ».

Certains d'entre eux affirment qu'« *il y a une obligation morale envers ceux qui les ont aidés* ». D'autres le font pour des profits symboliques (capital symbolique), pour ne pas perdre le capital social que procure la générosité ; perte dont les sanctions ont des conséquences indissociablement symboliques et pratiques : perte d'un statut de l'ordre familial, fermeture du réseau de soutien, menace de mort social à l'exclusion des circuits familiaux d'échanges matériels et symboliques, risque de mort physique par la médiation de la sorcellerie, etc. L'exclusion est à la fois une sanction morale, symbolique, économique et physique qui s'apparente au bannissement. Mais entre l'obligation morale et les exigences d'ascension sociale, il y a en fait maints manquements à la règle : *arrangements, ruses, évitements*, etc.

Le recrutement des enseignants obéit à un impératif majeur : « posséder les diplômes requis pour enseigner dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire ». Au cours des années soixante-quinze à quatre vingt-cinq, il y a une inadaptation quantitative entre la structure sociale et la structure scolaire : il y a davantage de diplômés que de postes d'enseignants,

une discordance entre évolution de la structure de l'emploi et évolution des flux de diplômés, malgré le développement spectaculaire de l'Enseignement Protestant. Entre 1973 et 1978, sur 532 candidats, 290 nouveaux postes d'enseignants ont été créés dont 170 au cours de l'année scolaire 1973-1974 et 111 entre 1974 et 1978.

Le **Tableau 18 (a et b)** montre que la majorité des enseignants des écoles primaires protestantes ont suivi au moins six années de scolarité dans une ou plusieurs écoles protestantes : entre 50 et 89% pour les écoles primaires de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI) ; entre 75 et 89% dans les écoles de l'UEESOCI ; entre 50 et 83% dans les écoles primaires de CMA-CI ; entre 50 et 63% dans les écoles primaires de l'AEHCI et enfin, entre 27 et 57% dans les écoles primaires de l'PEPMCI.

Tableau 18 a : État statistique du personnel enseignant des EP ayant suivi au moins six années de scolarité dans une ou plusieurs dans les EP

Années	Évolution du personnel enseignant par ordre d'enseignement				Personnel enseignant par ordre d'enseignement ayant suivi au moins 6 années de scolarité dans les EP			
	EPM	EPUEE-SO	EPC-MA	EPAEE	EPM	EPUEESO	EPCMA	EPAEECI
1974	153	128	60	-	42	96	38	-
1978	194	163	98	8	86	149	49	4
1988	-	198	135	39	-	157	81	27
1990	-	179	112	46	-	139	87	32
1993	260	166	105	67	-	147	43	41

Sigles : EPM = École primaire Méthodiste ; EPUEESO = École primaire de l'UEESO ; EPCMA = École primaire CMA ; EPAEECI = École primaire de AECCI ; EP = Enseignement Protestant ou École Protestante.

Tableau 18 b : État statistique du personnel enseignant des EP ayant suivi au moins six années de scolarité dans une ou plusieurs dans les EP

Années	Personnel enseignant par ordre d'enseignement ayant suivi au moins 6 années de scolarité dans les EP							
	EPM		EPUEESO		EPCMA		EPAEECI	
1974	153/42	27%	128/96	75%	60/38	63%	-	-
1978	194/86	44%	163/149	88%	98/49	50%	8/4	50%
1988	-	-	198/157	79%	135/81	60%	39/27	69%
1990	-	-	179/139	78%	112/87	78%	46/32	70%
1993	260/147	57%	166/147	89%	105/53	50%	67/41	61%

Sigles : EPM = École primaire Méthodiste ; EPUEESO = École primaire de l'UEESO ; EPCMA = École primaire CMA ; EPAEECI = École primaire de AECCI ; EP = Enseignement Protestant ou École Protestante.

Après les années soixante-dix, l'un des principes de recrutement était le diplôme, exigé par l'État comme élément indispensable pour l'obtention de la subvention. Le recrutement des instituteurs n'ayant pas de diplômes professionnels a néanmoins continué jusqu'en 1975.

Tableau 19 : Échelles de salaires du Personnel de l'PEPECI entre 1970 et 1974

Qualité	Diplômes	Salaires Subventionnés / Mois		Salaires perçus / Mois			
		1971 - 1974		1971 - 1974			
		1 ^{ère} à 4 ^{ème} A	5 ^{ème} à 7 ^{ème} A	1 ^{ère} A	3 ^{ème} A	5 ^{ème} A	7 ^{ème} A
Instituteurs	B.E.P.C – B.E.	52266	73266	40375	49420	51725	66450
	C.E.A.P.			40375	49420	51725	66450
	C.A.P. / BAC	76256	146266	58880	79490	110310	113565
Moniteurs	C.A.M.	31312	46726	30420	35880	41580	45630
	C.E.P.E.	27226	43256	24290	29255	35330	39770
	Non autorisés		-	5000	-	6000	

* Les sommes sont en francs C.F.A.

Sigles : B.E. = Brevet Élémentaire ; B.E.P.C = Brevet d'Études Élémentaire du Premier Cycle ; C.A.M = Certificat d'Aptitude des Moniteurs ; CAP = Certificat d'Aptitude Pédagogique ; CEAP = Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique.

Mais leurs salaires sont fixés par les Comités de gestion des écoles à chaque rentrée scolaire. Il représente 1/10 du salaire d'un moniteur titulaire CAM⁴⁵⁰. Dans le rapport de rentrée 74-75, la question des Moniteurs non autorisés était posée par le Directeur régional des écoles de l'UFESO : « *Qu'allons-nous faire de nos moniteurs non-autorisés ?* ». Il a été demandé de les conserver, « *mais financièrement, ils ne sont pas rentables.* ».

Il faut retenir qu'après les années soixante-quinze, le niveau de diplôme reste un paramètre fondamental pour l'accès à un poste dans l'Enseignement Protestant. Généralement, il dépend des caractéristiques acquises, notamment du niveau d'instruction. Les élèves sans le CEPE n'étaient plus recrutés. L'accès au poste de Moniteurs avec le CEPE étant officiellement interdit, certains recrutements ont cependant été faits grâce aux manœuvres à la règle : *arrangements, ruses, évitements.*

⁴⁵⁰. Il s'agit des enseignants qui ont été recrutés, soit sans le CEPE soit avec le CEPE, mais qui ne sont pas autorisés par l'État à percevoir une subvention parce qu'ils n'ont pas encore le CAM. De 1971 à 1974, les moniteurs non autorisés percevaient comme salaires : pour les célibataires 5000 francs C.F.A. et pour les mariés 6000 francs C.F.A. En 1975, il y a eu une augmentation de 1000 francs C.F.A. : ce qui donne comme salaire : 6000 francs C.F.A. pour les célibataires et 7000 francs C.F.A. pour les mariés

Tableau 20 : Échelles des salaires du Personnel Enseignant de l'EPECI entre 1975 et 1978

Qualités	Instituteurs				Instituteurs adjoints				Moniteurs		
	B.A.C. – C.A.P.				B.E.P.C. – C.E.A.P.				C.A.M.		
Échelles	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{ème}	1 ^{ère}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{ème}	1 ^{ère}	3 ^{ème}	2 ^{ème}	1 ^{ère}
Catégories											
1 ^{ère} classe				139417					38112		
2 ^{ème} classe	157743	138900	119518	93676				38112			
3 ^{ème} classe	77252	68238	61778	51684							
4 ^{ème} classe					53696	48080	43104				
5 ^{ème} classe											

* Les sommes sont en Francs CFA.

Signes : B.E. = Brevet Élémentaire ;– B.E.P.C = Brevet d'Études Élémentaire du Premier Cycle ; C.A.M = Certificat d'Aptitude des Moniteurs ; CAP = Certificat d'Aptitude Pédagogique ; CEAP = Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique ; S.D.P. = Sans Diplôme Professionnel

Il convient de faire quelques remarques sur les échelles des salaires à partir des années soixante-quinze. Cette nouvelle grille des salaires, selon les catégories, les niveaux d'études et les diplômes (professionnels), vise à favoriser l'émulation chez les enseignants et à les encourager à désirer leur propre qualification professionnelle en mettant un net écart de salaire entre les diplômés et les non diplômés, les stagiaires et les titulaires. La catégorisation et le mode des avancements à l'intérieur des catégories amènent la durée du service actif à 30 ans. Cela explique en partie la division du travail en 5 catégories de 6 années. Les avancements entraînant un changement de catégorie ne peuvent s'effectuer que, soit à la faveur de l'admission à un examen pédagogique, soit d'une note d'inspection (inspection pédagogique, administrative ou d'hygiène), soit de l'appréciation du pasteur de la localité ou de l'appréciation du directeur des écoles.

Tableau 21 : Échelles de salaires du Personnel Enseignant de l'EPECI (79-88)

Qualités	Instituteurs				Instituteurs adjoints				Moniteurs		
	B.A.C. – C.A.P.				B.E.P.C. – C.E.A.P.				C.F.P.E. C.A.M.		
	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{ème}	1 ^{ère}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{ème}	1 ^{ère}	3 ^{ème}	2 ^{ème}	1 ^{ère}
Catégories											
1 ^{ère} classe				104253					41923		
2 ^{ème} classe	180748	152791	136949	103045							
3 ^{ème} classe	84977	75061	67956	58852							
4 ^{ème} classe					59072	52888	47414				
5 ^{ème} classe											

Signes : B.E. = Brevet Élémentaire ;– B.E.P.C = Brevet d'Études Élémentaire du Premier Cycle ; C.A.M = Certificat d'Aptitude des Moniteurs ; CAP = Certificat d'Aptitude Pédagogique ; CEAP = Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique.

Entre les années soixante-dix-neuf et quatre-vingt-huit, un des aspects importants à souligner est que le diplôme ou l'admission à un examen pédagogique donne, en effet, à ces différentes grilles de salaires leur caractère systémique : les relations entre formation et emploi ne pouvant s'expliquer par les seules caractéristiques individuelles ou spirituelles, mais devant nécessairement intégrer ces variables structurelles que sont les distributions des niveaux de formation ou des promotions dans l'échelle sociale. A la réflexion, ce poids des facteurs structurels sur l'articulation entre formation et emploi semble évident. Nous y reviendrons.

B. – Enjeux socio-économiques et Stratégies familiales de scolarisation

Sous l'angle socio-économique, le jugement des familles et des élèves sur l'École est, en général, loin d'exprimer un rejet de cette institution et des principes fondamentaux qui sont à l'origine de la mise en place des écoles protestantes. Par d'habiles métaphores, elles comparent l'École, tantôt « à un champ agricole à cultiver qui nécessite un travail pénible mais fructueux et vital à long terme », tantôt « à un bouclier qui protège contre l'exploitation de tout genre et les vexations administratives ». Ces métaphores expriment les attentes et les devoirs des familles : « Un enfant scolarisé représente encore un investissement à long terme, une promesse de retour des capitaux sacrifiés, en un mot une capitalisation.⁴⁵¹ »

En effet, pour les familles qui ont des enfants instruits, l'école procure la richesse matérielle et symbolique, lesquelles ont des retombées sur toute la région natale, sur toute la parenté de celui qui a fait des études. L'enfant qui réussit à l'école n'est plus, pour les membres de la collectivité, « le fils de ses parents », mais « le fils du village » ou « fils de la région » : « Un proverbe Wé dit ceci : *dju nein gno we a dè* (le parent biologique d'un enfant n'est pas nécessairement la personne qui en tirera les avantages). Ce n'est donc pas pour satisfaire mes multiples besoins plus tard que vous allez à l'école, mais pour préparer votre propre avenir et celui de notre région. »

L'école, facteur de prestige, de promotion individuelle et collective est intégrée dans l'espace local. Elle fait partie des préoccupations quotidiennes des familles. Quelles sont les raisons pour lesquelles les familles scolarisent leurs enfants ou non ? Les motivations éta-

⁴⁵¹. Laurence Proteau. *École et Société en Côte d'Ivoire : Les enjeux des luttes scolaires*. Op. cit. 498ss.

blies par le recouplement des différentes interviews auprès d'un certain nombre de familles donnent les raisons essentiellement sociales et économiques.

Décision de scolariser un enfant et attentes sociales

Les objectifs visés par la décision de scolariser un enfant se confondent au sein des familles avec les attentes sociales. Ils sont donc diversifiés et varient d'un individu à un autre, d'une famille à une autre.

Dans le contexte de récession économique, l'enjeu scolaire a une dimension symbolique importante. La scolarisation coûte cher aux parents⁴⁵² et correspond autant à la logique de placement pour maintenir le rang et le capital symbolique, qu'à un espoir de rentabilisation matérielle de cet investissement. De la réussite de l'enfant scolarisé dépend fortement de la position symbolique future du groupe familial. *« Je rencontre beaucoup de mères qui sont bien habillées par leurs filles qui ont étudié. Si Jeanne réussit à l'école, elle va m'habiller, elle me conduira à l'hôpital en cas de maladie et m'entertera avec dignité »*. L'enfant qui réussit ses études honore ses parents : *« Je voudrais que mes enfants deviennent célèbres [...], que les gens se retournent quand je passe [...], qu'on m'appelle désormais la maman du docteur ou de la doctoresse et non plus Sitata »*. La scolarisation délivre ainsi une plus-value symbolique, un capital de prestige auquel les parents et les élèves ne sont pas prêts à renoncer.

La nécessité de garantir le maintien dans le système scolaire est justifiée par la peur du « destin » supposé des déscolarisés. L'élève étant un « intellectuel » en opposition au groupe des déscolarisés que les scolarisés et les parents d'élèves associent à la délinquance et à la marginalité : la scolarisation est aussi une revendication de conformité et de respectabilité sociale.

L'honneur, le prestige des scolarisés passent avant ceux des familles et du clan ou de la tribu. Les parents envoient leurs enfants à l'école pour qu'ils n'aient pas le même statut social que leur parent : *« Je n'aimerais pas que mes enfants mènent dans l'avenir une vie de pauvre agriculteur comme moi. Comme vous le constatez d'ailleurs, nous commençons à avoir des problèmes de*

⁴⁵². Le poids financier que représente la scolarisation est énorme pour les familles ; en plus des frais de scolarité, il faut compter les uniformes, les frais d'inscription, l'assurance scolaire, les ponctions de l'association des parents d'élèves, etc.

terres cultivables dans le village. [...]. Si ces enfants scolarisés réussissent bien leurs études, s'installent comme fonctionnaires en ville, ils ne viendront pas nous disputer les jachères. [...] Si mes filles réussissent, elles auront plus de chance d'avoir un bon foyer. [...] Les hommes, de nos jours, préfèrent épouser des filles instruites et bien éduquées »

L'espoir d'une promotion sociale et l'aspiration à un statut économique justifient la nécessité de garantir le maintien dans le système scolaire. L'École est un marché économique au sein duquel les intérêts de la famille et du clan s'entremêlent souvent : « *Si l'aîné que j'ai inscrit à l'école réussit, il pourra ainsi soutenir ses frères et sœurs cadets. [...] Si mes enfants réussissent, ils me viendront en aide. Ici au village nous n'avons plus d'épargne. Notre seule épargne, c'est nos enfants que nous avons envoyés à l'école et les diplômes qu'ils vont obtenir.* »

Les familles espèrent que le statut d'intellectuel que procure l'École, pourra être reconverti en statut socio-économique. Malgré les difficultés qu'elles connaissent, l'école reste l'objet d'investissements puisque, aucune autre solution valorisée n'est aménagée et son intérêt à réussir la conversion du capital scolaire qu'elle délivre en capital économique et social demeure leur grande interrogation.

L'aspiration des familles à un statut socio-économique enviable pour leurs enfants n'exclut toutefois pas un projet de mariage qui renforcerait la cohésion du groupe familiale. La grande famille Z. ne comprend pas le choix de mariage et de vie de leur fils et frère Jérôme :

« Nous sommes matrilineaires. Les trois membres de notre famille sur qui repose le clan sont tous des hommes : mon frère et moi sommes au village et notre neveu est à Abidjan. Notre clan va donc s'éteindre bientôt. Pourtant nous avons consenti d'énormes sacrifices pour qu'il obtienne son bac et aille ensuite étudier à l'université d'Abidjan et en France. Après ses études il a épousé une femme d'ailleurs, lui a fait des enfants (surtout des filles) et ne les a pas ramenées ici, chez nous, comme le veut la coutume, pour relancer la reproduction biologique de notre clan. Aujourd'hui notre sentiment est mélangé : Nous sommes fiers de lui parce qu'il fait notre fierté, la fierté de la famille et de notre région en réussissant ses études mais en même temps nous sommes tristes parce qu'en préférant la pratique de la filiation patrilinéaire par son choix de mariage il n'a pas respecté la famille. [...] »⁴⁵³

Attentes et devoirs s'entrechoquent dans l'esprit du groupe familial, entre autres les services que l'enfant devrait rendre d'une façon ou d'une autre à sa famille, à sa tribu (tribu

⁴⁵³ Entretien du 24 janvier 1997.

de sa mère et de son père) : favoriser la scolarité des jeunes de la famille et de la région ; tolérer les visites sporadiques voire improvisées des parents de chez lui, etc. Les autres devoirs de la famille représentent les voies et moyens à mettre en œuvre pour pouvoir financer les études de l'enfant. Les élèves acceptent d'autant plus facilement cette charge qu'elle correspond à une plus-value de prestige et qu'ils évaluent directement leur réussite en rapport avec la position sociale et scolaire du chef de famille : « Réussir, c'est pouvoir se prendre en charge et avoir une connaissance supérieure à celle de ses parents ». Cet espoir d'ascension sociale s'exprime dans des aspirations à un meilleur niveau de vie, à un habitat en zone résidentielle et à une scolarisation « idéale » pour les enfants.

Toutefois, la *réussite* dépend surtout du comportement de l'enfant à l'école et de sa motivation. Il est frappant de constater que dans les conseils que prodiguent les parents à leurs enfants scolarisés, l'injonction morale « *soyez polis et obéissants ! Évitez les jeunes filles ou les jeunes garçons ! Etc.* » et chrétienne « *restez attachés aux Seigneur ! Attachez-vous à une église ! Etc.* » effacent presque totalement « *soyez studieux* ». On retrouve là, les séquelles de l'éducation morale et religieuse subie par les parents, mais aussi les règles coutumières où l'étiquette joue un rôle important.

Une des manières pour les parents de motiver l'enfant aux études consiste à lui montrer le côté pathétique de leur existence villageoise, faite de souffrance. Les difficultés financières des familles sont souvent présentées aux enfants : « *L'argent est devenu rarissime dans nos villages ; en prenant conscience de ce fait, vous devez abandonner tout ce qui entraverait votre carrière scolaire [...] Je suis devenu la risée du village, car au nom de votre scolarité je me promène 'les fesses nues' ; je me prive de sel et même de soins médicaux alors que je suis sérieusement malade, etc.* ». « *Mes chers enfants, voilà quinze ans que votre papa est décédé ; à chaque rentrée scolaire je me pose toujours la question : Ces enfants se soucient-ils réellement de moi ? Car ce n'est pas feu votre papa qui vous a envoyés à l'école, mais une veuve, une femme devenue homme, un être faible, etc.* »

Guidés dans ses études par ce double regard, l'un rétrospectif sur les peines endurées par ses parents et l'autre prospectif tendant vers son avenir et celui de son groupe d'appartenance, les élèves acceptent d'autant plus facilement cette charge qu'elle correspond à une plus-value de prestige et qu'ils évaluent directement leur réussite en rapport avec la position sociale et scolaire du chef de famille : « *Réussir, c'est pouvoir se prendre en charge et avoir une connaissance supérieure à celle de ses parents* ». Cet espoir d'ascension sociale s'exprime

dans des aspirations à un meilleur niveau de vie, à un habitat en zone résidentielle et à une scolarisation « idéale ». Mais il n'est pas donné à tous les enfants l'occasion d'aller à l'école, car les parents ne sont pas en mesure de les envoyer tous à l'école : ils doivent choisir.

Décision de scolariser un enfant : Référents claniques, sexisme, et contraintes financières

Pour mieux comprendre le poids des coutumes et des mœurs dans le choix de l'enfant à scolariser nous avons ciblé nos enquêtes sur le groupe linguistique Akan, essentiellement matrilineaire. Ce groupe linguistique regroupe les Agni au sud-est, les Baoulé au centre et les Lagunaires au sud (dans la région d'Abidjan). En 1988, 67 % des écoles protestantes concernées par notre recherche (58/87) se situent dans les villes où les peuples composant ce groupe sont majoritairement représentés. 60% des protestants en Côte d'Ivoire appartiennent au groupe Akan.

Dans ce groupe linguistique, l'enfant entretient normalement d'étroits liens de sang avec quatre clans : le clan de sa mère, celui de son père, celui de son grand-père maternel et celui de son grand-père paternel. Du fait de la 'matrilinearité', la mère de l'enfant appartient au clan de sa mère comme son père appartient au clan de la sienne. L'existence d'enfant n'a de sens qu'à travers l'exercice des droits et des devoirs réciproques découlant des liens avec ces quatre groupes.

Concrètement, l'influence du clan du grand-père paternel sur l'enfant reste moindre, comparée à celle des trois autres clans, désignés ici en termes de « *clans moteurs* ». Admettons que l'enfant soit un garçon : lorsqu'il se marie, chacun des clans moteurs (le clan du père, de la mère et celui du grand-père maternel) doit contribuer à la dot que l'enfant est appelé à verser à sa belle-famille. Le clan du grand-père paternel peut y intervenir s'il le souhaite, mais de façon indirecte, c'est-à-dire en aidant son fils (le père de l'enfant) à réunir la part de dot qu'il doit apporter. Si l'enfant est une fille, la dot qu'elle rapporte sera partagée entre les trois clans moteurs. Par reconnaissance, le clan du père de l'enfant peut remettre une partie de sa part de dot reçue au clan du grand-père paternel de l'enfant (reconnaissance du fils envers son père).

L'influence de ces clans sur les relations sociales est importante. Ainsi, un autochtone d'un village T. qui se présente à des inconnus se situe principalement par rapport aux trois

clans moteurs. S'il leur disait simplement, par exemple, « *c'est moi K. de T., enseignant dans un village N.* », il ne se ferait pas comprendre, car il n'aurait donné qu'une présentation incomplète. Voici ce qu'il devrait dire, conformément à la tradition locale : « *C'est moi K., du clan Z. (clan de sa mère), fils des gens du clan M. (clan de son père) et petit-fils des gens du clan G. (clan de son grand-père maternel) ; je suis originaire du village T., je suis enseignant à N., etc.* »

De cette référence tripartite, découlent les obligations différentes pour le mari et l'épouse au sein d'une famille. En effet, le mari est obligé de préparer à la fois l'avenir de ses propres enfants et celui de ses neveux ou nièces, c'est-à-dire qu'il doit constamment penser et au clan de sa femme (à travers ses enfants) et à son propre clan (à travers ses neveux ou nièces). Quant à l'épouse, elle ne se concentre que sur ses propres enfants.

Les référents claniques sont déterminants en matière de scolarisation. Le mari doit donc assurer la scolarité de ses neveux ou nièces parallèlement à celle de ses propres enfants, car si ses enfants le laissaient tomber plus tard, ses neveux ou nièces pourraient bien lui venir en aide au nom des liens claniques. C'est ainsi qu'on retrouve généralement côte à côte dans les unités domestiques de certaines familles matrilineaires les enfants du couple et les neveux ou nièces du mari (sans pour autant que l'épouse en soit mécontente).

Mais qu'il s'agisse de leurs propres enfants ou des neveux ou nièces de l'époux, le choix des jeunes à scolariser tient avant tout au facteur « sexe ». Et cette différenciation résulte de certains facteurs dont les difficultés financières, la fonction sociale traditionnellement dévolue à la femme, l'avenir professionnel des filles diplômées après le mariage et le fléau des grossesses non désirées chez les élèves filles⁴⁵⁴.

« En 1990, dans la région de Man, 7 élèves de 12 à 16 ans, des classes de 6^{ème} et 5^{ème} meurent pendant l'accouchement. En 1995, dans les lycées de Gagnoa, sur les 24 élèves du premier cycle secondaire qui sont tombées

⁴⁵⁴. Une ironie populaire affirme que les jeunes filles scolarisées courent deux titres à la fois : « *un diplôme scolaire et un diplôme social (bébé) ; bravo à celles qui ne commencent pas par le second !* ». À propos du parcours scolaire des jeunes filles, devenu de plus en plus incertain par des grossesses non désirées, voir Laurence Proteau : *École et société en Côte d'Ivoire : enjeux des luttes scolaires*. Op. cit. « Itinéraires précaires et expériences singulière. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire ». Dans *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Coll. Sous la direction de Marie-France Lange. Paris, Karthala, 1998. Pp. 27-71.

enceintes, 6 élèves n'ont eu la vie sauve que grâce à une césarienne, 2 autres de 12 et 15 ans meurent à la suite d'un avortement.⁴⁵⁵ »

Il reste difficile pour bien des familles dépendant des ressources agricoles de financer la scolarité de plusieurs enfants simultanément à partir du niveau secondaire. Ceci oblige les parents à opérer, bien malgré eux, des choix qui laissent parfois des cicatrices indélébiles chez certains enfants⁴⁵⁶. Les élèves supportent d'autant moins le désengagement familial. Martine ressent durement l'indifférence de son père. N'ayant pu compter que sur le soutien de sa famille maternelle, Bruno exprime l'injustice dont il se sent victime : « *Dès que je lui parle [à son père] de problèmes d'argent, il fait semblant de ne pas entendre. [...]* »

Pour les élèves qui n'ont que le soutien maternel ou paternel pour leurs études, ce refus d'une aide matérielle est vécu comme un véritable abandon. Ce désengagement entraîne une modification des rapports filiaux et génère des conflits : « *Un père qui n'assume pas ses responsabilités d'entretien de la famille perd une des bases de son autorité et un des éléments clés de son statut de chef de l'unité familiale.* » Cette rupture des solidarités familiales ou des devoirs d'assistance imposés au chef de famille entérine la remise en cause de l'autorité paternelle : les élèves qui subissent les conséquences de la rupture des obligations des soutiens parentaux s'appellent « parents » entre eux et expriment ainsi l'idée que l'autorité du chef de la famille n'est garantie qu'à certaines conditions.

Ces choix d'enfants à scolariser ou à ne pas scolariser, d'enfants à faire avancer dans les études ou à déscolariser constituent en réalité un déchirement pour les parents qui décident, pour les victimes et même pour ceux qui sont favorisés. Mais ces choix sont inévitables dans les conditions de vie actuelles de certaines familles, notamment en milieu rural. Face à la régression progressive des activités du secteur tertiaire et primaire qui les ont fait vivre depuis toujours, presque tous les villageois paraissent convaincus que le progrès individuel et collectif passe à l'heure actuelle par la scolarisation.

⁴⁵⁵. Voir *Fraternité Matin*, du 12 juin 1990 ; *Le Jour* du 22 mars 1995. Suite aux cas de grossesse survenus à Gagnoa, le gouvernement a présenté un projet de loi visant à punir les enseignants coupables d'une telle attitude.

⁴⁵⁶. Laurence Proteau. « Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables ». Op. cit. pp.637 et 643.

En règle générale, ces choix jouent en défaveur des filles⁴⁵⁷. Elles sont le plus souvent, retirées de l'école. Voici un dialogue entre une mère (M) et le directeur (D) de l'école primaire protestante de Soakpé-Douédy qui nous a été rapporté au cours d'un entretien :

M : Je viens chercher ma fille Ruth, directeur.

D : Vous ne savez pas qu'elle est en classe maintenant ?

M : J'ai besoin d'elle, directeur ; car en échange je vous apporte son petit frère que voici. L'année dernière je vous ai donné la fille et j'ai gardé le garçon ; cette année je voudrais avoir la fille à mes côtés et vous céder le garçon : question d'être juste ! En plus, le garçon est désobéissant. Voilà : ma cousine a perdu son beau-frère à 12 km d'ici ; il faut que j'aille aux funérailles, mais je ne peux pas transporter toute seule les deux petits enfants que j'ai. Jeanne m'est donc très utile.

D : Vous m'avez confié votre fille pour son éducation et son instruction [...]. Si vous insistez, je vous rends votre fille mais je n'accepterai plus jamais vos enfants dans mon école.

M : Combien de temps voulez-vous la garder encore ici, et qui va déboursier l'argent nécessaire ? Nous lui avons déjà trouvé un homme. Il est donc temps qu'elle laisse à son frère la possibilité d'étudier, sinon celui-ci deviendra un voleur et on insultera ses parents [...]⁴⁵⁸ »

L'absence de scolarisation ou la déscolarisation des jeunes filles, bien qu'émouvante, certes, n'est pas nécessairement perçue comme un échec. Les sociétés concernées considèrent qu'il n'y a qu'une façon pour un garçon d'accéder au bien-être : par sa force physique ou par son instruction (depuis quelques décennies) ; tandis que pour la fille il y a une possibilité supplémentaire : le mariage. Le mariage peut bien compenser l'échec scolaire d'une fille, mais pas celui d'un garçon. La prise de conscience de cette ambivalence apporte aussi une éclipse dans l'attitude vis-à-vis de la scolarisation des filles : l'école et le mariage ne sont plus deux valeurs antagonistes ; le mariage reste indispensable pour la fille, mais pour un meilleur mariage il faut scolariser la fille.

La logique socio-économique qu'entretiennent ces sociétés depuis toujours est explicite : « *Le mari produit, l'épouse transforme, la famille consomme* ». Toute mutation de rôle pour le mari constitue une dégradation dans l'échelle sociale. Le mari doit bien prendre sa femme en charge, et non se laisser prendre en charge : « *Dans un couple, les avantages matériels se canalisent avant tout vers la famille d'origine de l'épouse* ». Choisir bon gré mal gré qui doit aller à l'école

⁴⁵⁷. Laurence Proteau. « Itinéraires précaires et expériences singulière. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire ». Op. cit. pp.51 et 65.

⁴⁵⁸. Entretien du 15 janvier 1997.

n'est pas le seul embarras des familles concernées par notre échantillon : cela explicite le type d'attentes des familles et des élèves et leur désenchantement.

Réussite ou échec scolaire et Attentes des acteurs de l'éducation

Les déterminants sociaux de la réussite ou de l'échec scolaire et la question de la re-définition de ces termes dans le contexte ivoirien en général, et dans la logique de formation protestante en particulier, nous permet de comprendre les attentes des familles et des élèves et leur désenchantement.

En effet, au regard des stratégies mobilisées pour garantir le passage d'une classe à l'autre et des multiples ruptures dans les cursus scolaires, les notions d'échec et de réussite apparaissent largement indépendantes des performances ou du mérite des élèves.

Plus les revenus familiaux s'amenuisent, avons-nous pu constater, plus les parents deviennent exigeants face aux échecs scolaires de leurs enfants. Si les parents consentent d'énormes sacrifices pour scolariser leurs enfants, ils sont cependant pour la plupart incapables de suivre normalement l'évolution de leur scolarité. Les résultats scolaires qui les intéressent sont ceux des fins d'années, dont ils peuvent vérifier la valeur et l'authenticité auprès des personnes dignes de confiance. Redoubler une classe devient de plus en plus inacceptable pour les parents, et être renvoyé de l'école l'est encore davantage⁴⁵⁹.

Les échecs sont, le plus souvent, attribués à des circonstances extérieures, sans rapport avec les capacités des élèves. Que ce soit le laxisme des maîtres qui est en cause, la mauvaise influence des camarades d'école ou les conditions de vie difficiles, les élèves minimisent leurs échecs en comparant le champ scolaire à un marché soumis à une concurrence déloyale (protections, recrutements parallèles, prostitutions, achats de notes et de diplômes, etc.) et à une insécurité non réprimée (bandes de voyous internes aux écoles, etc.).

La difficulté qu'ont les parents à suivre la carrière scolaire de leurs enfants émane surtout de la ruse de ces derniers. Le vécu scolaire de Jean, actuellement instituteur dans une

⁴⁵⁹. Le poids du statut socio-économique dans la réussite ou l'échec scolaire est en corrélation avec celui du champ économique. À ce propos, voir Laurence Proteau : *École et société en Côte d'Ivoire : enjeux des luttes scolaires*. Op. cit. 490ss.

école protestante, présenté ci-dessous contient les différents tableaux sur lesquels les mauvais élèves ont l'habitude de jouer pour se tirer d'affaire vis-à-vis de l'administration scolaire et de leurs parents en majorité analphabètes. Il a fallu quinze ans à Jean pour terminer un cycle scolaire de quatre ans, même s'il a, comme il le dit lui-même, subi aussi le « coup du destin ».

« [...] Intrigué par l'Allemand jamais appris et l'Anglais en quatrième secondaire, je décide de changer de classe au début du deuxième trimestre. Lorsque j'arrive finalement en classe de troisième secondaire en 1978, la démonétisation ruine totalement le grand frère qui payait mes frais d'internat. Je suis alors obligé de retourner au village dès le début du second semestre. Pour préparer la prochaine rentrée scolaire, je pratique la pêche et l'agriculture. A la rentrée, je m'inscris cette fois dans une école, près de ma famille, mais en quatrième secondaire. Le passage en troisième est acquis sans difficulté.

Au milieu de l'année scolaire, suite à un contrôle des dossiers des candidats aux examens, les gens découvrent que sur chacun de mes bulletins de fin d'année figurent trois cachets différents portant les inscriptions dans trois collèges différents. Pour cette raison, l'inspecteur les assimile à des faux bulletins et me redescend immédiatement en cinquième secondaire, sous le regard impuissant du Directeur du collège. Arrivé à nouveau en en classe de troisième secondaire en 1981, je rate le BEPC.

Puis, je retourne encore au travail de la terre pour me préparer à m'éloigner d'une région qui continue à me porter malheur. J'atterris chez un cousin à Bouaké ; il me trouve une place en en classe de troisième secondaire, à 60 km de son lieu de résidence. Ne pouvant supporter la vie d'externat, je regagne aussitôt Bouaké et me débrouille pour y suivre des cours du soir pour me présenter à l'examen comme candidat libre. A la fin de l'année scolaire, je rate de nouveau le BEPC.

Ensuite, je me lance dans un fructueux trafic de diamant avec mon cousin ; mais il meurt quelques mois plus tard. Déstabilisé, je passe une année blanche chez un autre cousin à Abidjan, avant de m'inscrire l'année suivante en classe de seconde, filière technique (à environ 40 km d'Abidjan). Au terme de cette première année, je me trouve confronté à des difficultés financières : ma mère décède et mon père tombe malade. J'abandonne alors les études pour passer à nouveau le BEPC comme candidat libre. C'est là que j'obtiens finalement le diplôme en 1988, qui me permet de travailler depuis comme instituteur à l'école protestante [...] ¹⁶⁰ »

Le père de Gilles évoque avec amertume, le cas de son fils, aujourd'hui paysan avec lui dans leur village M. Après ses études primaires à l'école protestante de Séably, Gilles entame ses études secondaires dans un collège privé à Man que son père paye pendant quatre années entre 80.000 et 125.000 francs C.F.A.

« En chaque fin d'année scolaire mon fils me dit qu'il est admis en classe supérieure. Or tout cela n'est que mensonge. L'année où il est supposé obtenir normalement le Brevet, mon fils vient m'annoncer qu'il a échoué à son examen, et cela, à cause de ma sœur qui l'aurait maudit. Sa maman, ses sœurs et lui brutalisent ma sœur soupçonnée de son échec [...]. Malgré tout cela, j'ai continué à payer ses études. Comme mon champ ne donne plus, au bout de la sixième année, je lui ai dit de rester au village avec moi. Aujourd'hui nous sommes malheureux ; il est notre honte et a appauvri la famille. [...] »⁶⁰.

La plupart des scolarisés ayant quitté leur famille pour aller étudier dans une autre ville échappent au contrôle de leurs parents. Selon qu'ils sont sages ou irresponsables, les espoirs initialement placés en eux, se matérialisent ou se projettent simplement dans l'imaginaire.

La notion de réussite est définie relativement aux conditions sociales d'origine. Les élèves des classes populaires et moyennes ont des projets qui reflètent des espérances ignorantes des contraintes et des pesanteurs sociales. Ils veulent être ingénieur, pilote d'avion, médecin, écrivain, magistrat. Ces projets visent à garantir « un travail qui permette d'être indépendant, d'aider la famille et d'accéder à un meilleur niveau de vie » et les concours apparaissent comme le moyen le plus sûr de les concrétiser. Plus tard, les projets se transforment en fonction des possibilités objectives et subjectives de leur réalisation et les espérances sont révisées à la baisse : leurs « choix » professionnels deviennent beaucoup plus flous et incertains et les déterminismes sociaux « *n'ont pas besoin d'être consciemment perçus pour contraindre les sujets à se déterminer par rapport à eux, c'est-à-dire par rapport à l'avenir objectif de leur catégorie sociale*⁶² ».

III. - Écoles missionnaires et Insertion des jeunes dans la société rurale

Un des problèmes qui s'est toujours posé au système scolaire ivoirien en général, et à l'ensemble des Écoles privées en particulier, est celui de l'efficacité interne des ces ordres

⁶⁰. Entretien du 19 avril 1991.

⁶¹. Entretien 29 janvier 1997.

⁶². P. Bourdieu et J. -C. Passeron. Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris, Éd. de Minuit, 1964, p.43.

d'enseignement, notamment les taux d'écoulement des effectifs, le rendement interne et la survie et la sortie en fin de CM2. Que faire des élèves qui sont allés jusqu'au Certificat d'Études Primaires et Élémentaires (CEPE) mais ne l'ont pas obtenu et des élèves qui ont été exclus avant la fin du cycle primaire ?

Le taux d'écoulement des effectifs, calculé sur la base des résultats des neuf années (1958-1966) se caractérisent par un redoublement assez élevé, de plus 35% à tous les niveaux. En CM2, 60% des élèves redoublent après avoir échoué à l'examen d'entrée en sixième (Cf. **Tableau 1: Orientation sociale des certifiés des écoles protestantes (1958-1966)**). L'abandon se situe entre 5 et 10% à chaque niveau du CP1 au CE2. Le redoublement est inférieur dans le privé, au profit de l'abandon qui est très élevé : 15 à 20% à tous les niveaux du CP1 au CE2. En cas d'échec, compte tenu des frais de scolarité excessifs des élèves, les parents retirent leurs enfants des écoles privées.

En ce qui concerne le rendement interne, lequel est le rapport entre le nombre théorique d'années par élèves nécessaires (durée du cycle multiplié par le nombre d'élèves le terminant) et le nombre réel d'années par élèves réellement utilisées (par ce même groupe d'élèves), il n'est pas satisfaisant : « Pour l'ensemble, 654 élèves sur 1000 terminent leur cycle primaire. 263 élèves abandonnent avant le CE2.⁴⁶³ »

Revenons à la question qui nous préoccupe : Que faire des élèves qui sont allés jusqu'au Certificat d'Études Primaires et Élémentaires (CEPE) mais ne l'ont pas obtenu et des élèves qui ont été exclus avant la fin du cycle primaire ?

On relève donc une déperdition importante pour l'ensemble du système. Le rendement au niveau du CM2 dans les écoles protestantes tourne autour de 58%, ce qui n'est pas satisfaisant.

⁴⁶³. À ce sujet, voir Annexes : « Document IX : Tableaux statistiques des effectifs et des cours et quelques modèles de rapport de fin d'année », pp. 218-246.

Tableau 22 : Taux moyens d'écoulement des non-diplômés des écoles protestantes (1964-1966)

Années	CM2	Admis	Total des Non-diplômés	Répartition des non-diplômés				Total	
	Effectif	au CEPE		Redoublement	Abandon				
1964	768	312	456	182	10%	274	15%	456	25%
1965	945	378	567	249	13%	318	17%	567	30%
1966	1296	475	821	352	19%	469	26%	821	45%
Total	3009	1165	1844	783	42%	1061	58%	1844	100%

Pour ceux qui abandonnent l'école, très peu de possibilités de formation complémentaires existent. L'enseignement reçu à l'école primaire ne les a pas préparés convenablement à s'insérer dans le milieu socio-économique. Cette sortie en fin de CM2 est vécue comme un échec. Or ils représentent, bien entendu, le gros de la troupe.

La plupart de ces « déclassés » se résigneront à « retourner à la terre » dans leur village ; la majorité d'entre eux restera en ville, vivant d'expédients, guettant le premier petit emploi disponible dans une maison de commerce, la première place vacante de planton dans quelque administration. Il y a ceux qui se décideront à rentrer en apprentissage (mécaniques, maçonnerie, etc.). D'autres, se placeront comme domestique, « boy », disait-on couramment, chez un Européen ou un notable ivoirien aisé. Enfin un bon nombre n'auront que la ressource de chercher une place éphémère de manœuvre en faisant le tour des chantiers en activité.

Il est évident que tous les élèves issus des écoles protestantes au début des années soixante ne pouvaient ni appartenir à la catégorie des travailleurs dans l'administration et dans le commerce, ni à celle des ministères (enseignement, pastorat, évangélisation, etc.) des Missions et Églises protestantes. Le nombre de places disponibles sur ces différents marchés du travail était déjà restreint, comme semble l'indiquer mademoiselle Ponsonnet Mariette, directrice des écoles de l'Union des Églises Évangélique du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEESO-CI), dans son rapport de rentrée du 10 septembre 1957 :

« [...] 100 candidats pour une place ! Il ne vous échappe pas qu'il y a là un danger, et qu'il y aurait avantage à aiguiller vers les métiers et la culture les quelques candidats malheureux, vers la culture, surtout, car il viendra un jour où

il y aura pléthore même dans les métiers.⁴⁶¹ »

Cent candidats pour une place de salarié mise au concours ! L'ordre de grandeur indiqué dans ce rapport est sans doute excessif pour cette époque, mais il a le mérite de bien traduire une impression assez vivement ressentie, à savoir que, déjà dans les années cinquante-sept, une des caractéristiques de la politique de scolarisation, était de ne pouvoir offrir des débouchés à tous ceux qui accomplissaient tout le parcours scolaire ou une partie de l'itinéraire prescrit. La solution esquissée dans le rapport précité résiderait dans l'orientation des malheureux candidats qui n'ont pu accomplir qu'un parcours rapide, débouchant sur un échec, vers les métiers et les travaux agricoles. Elle était aussi celle de la plupart des missions qui estimaient que ceux qui avaient échoué à l'école pourraient être utiles missionnaires dans « *l'évangélisation de leur région en continuant leurs travaux champêtres* ».

Il n'était pas question d'une mise place d'écoles professionnelles où devait se faire une formation professionnelle pour les métiers agricoles, mais de la nécessité de créer des jardins scolaires en vue d'orienter les élèves vers les métiers agricoles.

« [...] Les maîtres auront ici une merveilleuse occasion de mettre en application l'enseignement pratique sur la nécessité primordiale sur lesquels j'ai insisté depuis deux ans lors de notre formation pédagogique. Ils montreront à leurs élèves trop enclins à devenir 'fonctionnaires' de l'administration publique que le travail manuel est parfaitement honorable et que l'agriculture pour un Ivoirien est encore un des métiers le plus lucratif et indépendant⁴⁶⁵ ».

Le développement spécifique, à base agricole et agro-industrielle, de la Côte d'Ivoire suffirait à justifier cette orientation pédagogique. Mais des raisons psycho-pédagogiques renforcent ce choix, ne serait-ce que les intérêts que porte l'enfant à découvrir et comprendre les êtres, les signes, les choses, les phénomènes de son environnement le plus immédiat, notamment ceux proches de sa famille et de son village ou de son quartier. La référence constante à cet environnement de l'enfant deviendra la source des motivations de l'ensemble des activités scolaires et le point de départ des démarches d'apprentissage. Les

⁴⁶¹, Mariette Ponsonnet. Directrice des Écoles privées protestantes de l'UEESO-CI. « Rapport de rentrée de 1956-1957 ». Document non classé. Archives des Écoles de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEI/SOCI). Man, Côte d'Ivoire.

⁴⁶⁵, Direction Centrale des Écoles UEESO. Rapport de stage pédagogique de 1963. p. 3. Document non classé.

situations vécues seront objet d'études, mais aussi l'occasion constante à utiliser et à renforcer pendant l'évangélisation.

L'effort de 'ruralisation' de quelques écoles protestantes rurales (Zéréguiné, Gonié, Soakpé, Séably, etc.) et urbaines (Man, Duékoué, Dabou, Daloa, etc.) s'est manifesté par des initiatives d'installation des champs de cultures vivrières (maïs, igname, haricots, arachides, etc.) et des cultures maraîchères européennes (choux, carottes, pommes de terres, etc.). Ces essais d'initiation agricole devaient contribuer à faire de l'enseignement pratique le pilier du système scolaire de manière à ce que les écoles de village ou même urbaines « *restent tout simplement préparatoires à l'apprentissage agricole.* »

Après un démarrage plutôt lent, certains projets agricoles commençaient à prendre forme, notamment, les jardins d'essais de certaines cultures maraîchères dans les écoles urbaines de Man et Daloa et dans les écoles rurales de Soakpé, Gonié, Logoualé et Bangolo. Les champs scolaires subissaient une croissance qui était visible à travers la variété des cultures réalisées : maïs, igname, haricots, arachides, choux, carottes, pommes de terres, etc., et la multiplicité des pratiques agricoles auxquelles elles donnaient lieu au sarclage des plantations, récoltes, entretien des clôtures, etc.

Dans le domaine de la sensibilisation aux choses de l'agriculture, un effort non négligeable était fait, donnant certains résultats. Malgré le caractère naturellement astreignant du travail manuel, les élèves ne songeaient pas, en général, à s'y dérober, même s'ils prenaient parfois la forme de corvées à accomplir dans les domaines des maîtres ou dans la coopérative scolaire ; ils n'en avaient d'ailleurs pas la possibilité, l'assiduité étant aussi bien exigée à cet exercice qu'au reste de ce qui était requis à l'école.

Pourtant ces expériences d'insertion de l'école dans la vie rurale, initiées d'abord par le gouvernement et soutenues par tous les acteurs de l'éducation, n'ont pas assuré la promotion des jeunes agriculteurs dans les régions où elles ont été accrues. Les documents de source gouvernementale et ceux provenant des archives des Missions et Églises, datant de cette période, montrent que ni l'administration ni les Missions et Églises ne fondaient de trop grands espoirs sur la filière de l'enseignement professionnel comme solution de résorption du trop-plein de la population scolaire.

Dans une longue circulaire diffusée en 1963, le directeur de la Mission Biblique en

Côte d'Ivoire constate, avec déception, l'échec des dispositions prises pour intégrer les jeunes déscolarisés aux travaux agricoles dans la région de Danané :

« [...] Eu égard notamment, à un contexte économique défavorable, les efforts d'insertion des jeunes dans la réalité de la vie rurale ont rencontré un échec. [...] »⁴⁶⁶

L'École ivoirienne, avant les années soixante-quinze, s'était donné pour but à la fois de dégager une élite de fonctionnaires pour l'administration et de projeter par sa présence et son action dans les villages un rayon de civilisation dans les masses analphabètes. Dans l'esprit et les directives des initiateurs de la politique scolaire, ces deux objectifs allaient vraiment de pair.

Mais, l'effet des mesures et des dispositions prises tout au long de cette période par l'administration scolaire en vue de l'insertion de l'école dans la vie rurale, précisément de l'initiation à la vie agricole réalisée dans le cadre même de l'institution scolaire, n'était pas encore assez net pour en marquer l'esprit de façon décisive. Les initiatives du Ministère de l'Enseignement Primaire, tendant à inciter les acteurs sociaux impliqués dans l'éducation dans la vie agricole n'ont pas eu les résultats escomptés. Elles se sont traduites, à la rentrée d'octobre 1979, par un nouvel aménagement horaire, marqué par une augmentation sensible du temps consacré aux travaux manuels et agricoles : 3 heures et demie par semaine au lieu d'une heure et demie précédemment, au cours préparatoire, au cours élémentaire, 5 heures au lieu de 2 heures et demie, au cours moyen⁴⁶⁷.

L'échec de la politique agricole dans les écoles provenait de la méconnaissance des élèves. L'erreur des initiateurs du projet a été de penser que ce que les élèves acceptaient d'accomplir à l'École, parce que cela faisait partie du programme scolaire, pouvait valablement et efficacement leur servir de préparation et d'incitation à l'adoption d'un métier agricole ou artisanal ou même au choix de rester à travailler au champ, une fois leur scolarité terminée.

⁴⁶⁶ J. Richard. Directeur de la Mission Biblique en Côte d'Ivoire (MBCI) en Côte d'Ivoire. Voir « Rapport de fin d'année 1962-1963 ». Man, septembre 1963. Archives des Écoles de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEESOCI). Document non classé.

⁴⁶⁷ « Programme scolaires de la Rentrée scolaire 79-79 ». Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative. Abidjan, Direction Générale des Études et des Programmes (DGEIP).

Les propos des anciens élèves, victimes d'une scolarisation ratée, expriment la mesure de la complexité de la situation et la méconnaissance de l'administration scolaire du principal intéressé, l'élève ivoirien. Ils décrivent en ces termes narquois, la situation scolaire ivoirienne :

« [...] D'abord on a voulu amener aux écoles le plus grand nombre possible d'élèves. Ils sont venus. Ils sont venus si nombreux qu'un beau jour, on s'est aperçu qu'il fallait alors fixer un âge-limite [...] Bon, seulement on s'est aperçu que même avec l'âge-limite, il en venait encore trop et on s'est aperçu que quand les jeunes sortaient de l'école à 17 ans, on n'avait fait de lui ni un avocat, ni un médecin [...] ; on avait fait de lui une espèce de bricoleur intellectuel et il était à jamais perdu pour le travail des champs. Or le travail des champs est ici le seul qui compte [...] On avait fait de lui un bricoleur intellectuel, un pauvre petit gratte-papier de quatre sous, prétentieux comme une pintade, dépaysé devant ses parents⁴⁶⁸. »

Ce portrait si sévère que les jeunes déscolarisés dressent d'eux-mêmes n'est pas dénué d'une certaine justesse dans l'observation. Il fait état de l'impossibilité psychologique dans laquelle se trouvaient ces élèves de se résoudre au retour à la terre qui leur était, de tous côtés, quotidiennement proposé.

Explication psychologique et économique de la difficulté du 'retour à la terre'

L'explication des difficultés du retour à la terre pour ces jeunes déscolarisés est d'ordre psychologique et économique⁴⁶⁹. Il semble qu'elles proviennent des personnes constituant un groupe attractif - parents ou camarades à peine plus âgés qu'eux- dont la présence influe sur leurs motivations et leur comportement d'écolier. L'élément commun, déterminant, était d'avoir été à l'école française, élément qui, à lui tout seul, dans le contexte d'une société en grande partie illettrée leur a fourni une clé d'une efficacité apparente à toute épreuve pour pénétrer dans un monde nouveau, celui de l'emploi non-manuel et rémunéré. Scolarisation et emploi salarié avaient, entre autres, comme conséquences, notamment du point de vue du comportement extérieur, l'adoption d'un mode de vie caracté-

⁴⁶⁸ Nicaise G., Basile P. et Philémon B. Ancien élèves et parents d'élèves à l'école protestante de Yopougon (Abidjan), Soakpé, et de Daloa. Entretiens des 9 janvier, 19 avril, 24 mai 1997.

⁴⁶⁹ Il faut noter, comme autre source, l'origine sociale de certains élèves ou anciens élèves. Ceux qui sont issus de familles ou de groupes de familles ayant été en contact avec l'Occident, effectué des transactions commerciales avec des marchands français, vécu une scolarisation missionnaire, connu la période coloniale française, avec ses servitudes, etc., il a paru « indispensable de connaître » la 'langue' des Blancs, facteur indispensable pour l'insertion dans le circuit économique ».

risé par la recherche de l'imitation de la civilisation de l'homme blanc, dans l'utilisation de sa langue, la reproduction de sa façon de s'habiller, de ses modes de distraction, etc.⁴⁷⁰

Sur les élèves en cours ou en fin de scolarité, ce groupe exerçait un puissant rayonnement par ce qui était, à son tour, imitable, dans la mesure où le moyen de son ascension était bien repéré : celui de l'emploi administratif vers lequel, partant, chacun tendait impatientement, mobilisant, à cet effet, toutes les ressources de son énergie⁴⁷¹.

De là, le malentendu fondamental qui existait, quant aux objectifs de l'école, entre l'administration scolaire et les scolarisés ou scolarisables ivoiriens. Concevoir l'enseignement comme le moyen de « dégrossir » la masse, de pouvoir se faire comprendre des administrés ou de fabriquer des employés pour le 'service de Dieu', c'était une manière de sous-estimer l'importance des indices extérieurs utiles à la compréhension exacte des scolarisés et des intentions des parents d'élèves⁴⁷².

L'école se révélait comme un moyen inespéré de s'évader de la condition villageoise et rurale pour accéder aux avantages du travail salarié qui, ne serait-ce que faiblement rémunéré, constituait par la régularité des revenus qu'il assurait, le pouvoir d'achat qu'il procurait, une voie beaucoup plus alléchante que la perspective de rester au village et de n'avoir pour tout horizon que le travail de la terre.

L'on ne saurait expliquer autrement le véritable engouement pour l'école qui a bientôt provoqué l'engorgement de l'infrastructure scolaire existante, conduit les élèves à s'imposer de longues marches à pied pour se rendre à l'école, accepter les aléas de la vie chez des 'patrons' en ville, inciter les adultes à se bousculer au cours du soir qui leur étaient

⁴⁷⁰. Il ne s'agit d'insister ici sur ces indices extérieurs comme unique source pour l'analyse du processus d'acculturation en Afrique mais sur la nécessité de considérer dans leur globalité les données de la situation vécue par l'Africain. Le Père Apiais considère la disposition au fonctionnarisme des élèves comme une source de libération des contraintes sociales traditionnelles : « cette disposition au fonctionnarisme vient de ce que les populations n'ont connu au cours des âges qu'une élévation qui était d'ailleurs plus morale que sociale, celle qui rapprochait du chef. Pour elles, avoir un emploi administratif, c'est 'servir le roi', i.e. participer à la vie essentielle du pays [...] ». A ce propos voir : *Élites indigènes dans les pays de colonisation*. Dans : *Semaines sociales de France*, 1930, p. 414.

⁴⁷¹. K.A. Bustia. « La situation et les aspirations actuelles des élites de la Côte-de-l'Or. » Dans *Bulletin international des Sciences Sociales*, 1956, n°3, p. 433-435.

⁴⁷². J. Copans. « Un regard critique sur les critères utilisés dans l'étude des changements sociaux en Afrique coloniale. » Dans *Anthropologie et impérialisme*, Paris, 1975, p. 267-273.

destinés, et dont le succès ne s'est jamais démenti tout au long de la période.

Aux distorsions culturelles précédemment évoquées (enseignement entièrement donné en français et donc dépaysant) et de celles qui vont suivre (introduction par l'école d'une mentalité de compétition individualiste étrangère à l'univers de l'éducation traditionnelle, etc.) venait donc s'ajouter une puissante motivation économique.

Se refuser à 'retourner à la terre', dans les conditions de l'époque, ne se limitait donc pas à l'attitude irrationnelle. Ce refus consistait, pour le jeune, avide d'aller à l'école, à immigrer dans une localité où existait un établissement scolaire, chez un parent plus ou moins proche qui lui assurait le vivre et le couvert en vertu de la solidarité familiale africaine, dans de conditions de travail souvent difficiles⁴⁷³. Cet exode des jeunes vers les milieux inconnus et chez les proches parents, dans ses effets défavorables, constitue le corollaire d'une ambition fondée sur quelque chose de précis, de fonctionnel : la possibilité de s'insérer dans de nouvelles structures de l'emploi.

Il y a là bien sûr un phénomène analogue de la caricature faite des indigènes ayant acquis un vernis superficiel d'instruction et ne nourrissant plus dès lors que le rêve d'un emploi salarié, fût-ce celui d'un planton, que nous retrouvons dans l'histoire de l'enseignement dans les pays européens, et notamment en France. Si le paysan ne désire pas envoyer son enfant à l'école et il n'a peut-être tout à fait pas tort : car l'enfant qui a suivi l'école trop souvent ne veut plus retourner à la terre, tenir la machette.

Conclusion

« L'École est comme la terre ; elle n'a jamais menti, ni trahi ; si elle est bonne comme la terre elle te donne à manger : il y a notre pain dedans » affirment avec engagement les familles interviewées qui ont placé un petit capital scolaire ne dépassant pas le cycle primaire et en attendent qu'il produise, parce qu'elles y ont cru totalement, parce qu'elles y ont projeté leur avenir collectif : « un jour, le fils sera plus grand que le père [...] ».

⁴⁷³ F. Gbaguidi. « L'éducation des enfants de nos jours ». Compte-rendu des Journées sociales de l'Enfance et Jeunesse en Côte d'Ivoire. Dans *Rencontres* (n° spécial) n° 3, 1953, pp.28-31.

Ces familles s'accrochent à cet espoir, alors même que l'incertitude de ce 'destin' scolaire attendu remet violemment en question leur rang dans l'espace social et leur prétention à être socialement, par la médiation de leurs enfants, plus 'grands'. C'est à travers l'appréhension de ces familles sur l'Institution scolaire, niant symboliquement l'exclusion de la compétition sociale qu'il faut mettre fin à ce développement sur les enjeux socio-économiques de l'École, celle d'avant, celle qui n'a jamais déçu, ni 'trahi'.

L'inquiétude qui domine les stratégies familiales de scolarisation apparaît à travers deux notions essentielles : l'ambivalence et l'embarras.

L'École apparaît dans ce contexte sous deux physionomies opposées : L'École comme lieu de formation générale et de préparation à un emploi salarié et l'École comme bien matériel et symbolique. Deux catégories d'acteurs se distinguent avec leurs histoires respectives et contrariées : les acteurs traditionnels (les fondateurs) qui s'effacent peu à peu et les nouveaux acteurs (les enseignants et leur administration) qui émergent. Enfin, cette ambivalence donne lieu à une habile répartition sociale des tâches en faveur de l'institution scolaire : les valeurs administratives, matérielles et pédagogiques reviennent aux lettrés et les valeurs 'matérielles' et symboliques aux non-lettrés.

Mais, l'ambivalence se dégage surtout de la perception qu'ont les parents de l'école, de leurs raisons de scolariser et des objectifs qu'ils assignent à la scolarisation. L'École représente pour les familles un investissement à long terme, susceptible de procurer des avantages matériels et symboliques. Elle apporte quelques solutions aux problèmes sociaux que ces familles rencontrent dans leur milieu respectif. Afin de maintenir les liens (devenus impérieux) avec cette institution, les familles sont obligées d'associer des conduites liées à la logique communautaire à celles pénétrées d'une logique différente qui se manifeste généralement par un ensemble de relations de type asymétrique. Mais ces familles ont aussi de la peine à supporter les bouleversements socio-économiques et culturels que cette institution engendre. Ainsi, les raisons pour lesquelles on scolarise sont celles-là même pour lesquelles on peut déscolariser ou ne pas scolariser du tout.

Les objectifs de la scolarisation, dans leur diversité, mobilisent énergie physique, esprit de solidarité, conseils et prières pour être atteints. On y arriverait mieux si le scolarisé de son côté prenait vraiment conscience des sacrifices consentis en son nom. Mais le stimulant traditionnel aux études (niveau de vie des fonctionnaires) s'écroule lentement sous

l'effet de la « crise », du manque d'emploi : ce qui ne cesse d'embarrasser actuellement tous les acteurs sociaux concernés.

Cette rupture des correspondances entre diplômes et les postes à occuper dans la fonction publique et le peu d'emplois offerts par le secteur privé moderne entraînent une « crise de croyance » dans la rentabilité de la formation scolaire pour tous. Cette situation est un élément d'explication de la baisse du taux de scolarisation constatée ces dernières années et génère des pratiques visant à conserver, malgré tout, cet espoir de promotion sociale : sélection des enfants à scolariser, recours croissant aux transferts courts entre enseignement privé et enseignement public, scolarisation économique dans les écoles clandestines, inscription dans des cours du soir, vécue comme un sursis à l'exclusion définitive et migrations scolaires importantes dans tous les sens.

L'embarras provient aussi du déchirement social que provoque l'incapacité à scolariser tous les enfants simultanément, et des tris qui en découlent. Suivre convenablement l'évolution scolaire de l'enfant ne fait qu'augmenter l'embarras, surtout lorsque celui-ci entre au cycle secondaire et doit quitter la famille pour une durée plus ou moins longue. A ce niveau, le scolarisé retombe dans son rôle social traditionnel de messager, car c'est lui-même qui fait le pont entre l'institution scolaire et sa famille. Même lorsque l'école est proche de la famille, les parents préfèrent parler à l'enseignant à travers l'enfant : ces contacts permettent à l'enfant d'élargir et d'approfondir ses relations sociales, indispensables à son avenir. Les contacts directs entre les parents et l'école mettraient en danger, à force de se répéter, cette forme d'éducation de l'enfant à la vie sociale.

Ce rôle de messager donne aussi à l'enfant un pouvoir que ne lui conférerait pas la société sans École : celui de posséder des informations qui ne peuvent réellement passer de l'émetteur au récepteur qu'à travers lui. Et la distance qui sépare ces deux bornes lui permet de manipuler l'information et ceux qui la reçoivent, à sa guise. Dans bien des cas, cela joue au détriment des parents analphabètes. Les stratégies de scolarisation de ces derniers ne dépendent plus seulement des réalités proprement scolaires et des finances familiales, mais aussi de l'attitude de l'enfant scolarisé.

Face aux objectifs assignés aux Écoles protestantes, l'ambivalence et l'embarras semblent davantage dominer les stratégies familiales de scolarisation : les stratégies éducatives des premières heures diffèrent de celles de ces dernières années quant aux motifs, aux buts

et aux objectifs poursuivis, aux moyens mis en œuvre, aux méthodes d'action et aux résultats obtenus. On constate le passage d'une École d'Églises, soucieuse du « développement moral et religieux » à une École promotionnelle, répondant aux besoins de promotion ou d'ascension socio-économique. L'Enseignement Protestant, comme l'Ensemble Protestant, est objet d'une sécularisation lente, mais progressive.

CHAPITRE NEUVIÈME

CONTRIBUTION DES ECOLES PROTESTANTES

A LA FORMATION DU CITOYEN

Introduction

La question de la « surdétermination idéologique » était propre à l'enseignement pendant la période coloniale. Les écoles protestantes, en tant qu'un des éléments du système colonial de formation, n'avaient donc pas échappé à cette conception de l'homme et du monde. L'orientation de la formation qui y était dispensée, la représentation de leur système, n'étaient pas moins marquées par l'utilitarisme, puisque leur première préoccupation était de donner aux missionnaires occidentaux des auxiliaires africains. C'est dans cet univers qu'il faut inscrire la formation de la personnalité (religieuse, civique et morale) des anciens élèves des écoles missionnaires et post-missionnaires.

Il s'agit, dans ce chapitre, de montrer comment les écoles protestantes, en tant qu'institutions religieuses, inscrites dans un contexte social, culturel, politique et économique bien déterminé, ont contribué au développement de la compétence éthique, voire morale et civique de leurs élèves, et à travers et par ces derniers, comment elles ont véhiculé un certain nombre de valeurs, d'idéaux collectifs, de « visions du monde » aux structures sociales et politiques ivoiriennes.

C'est à travers une analyse de cas de pratiques éducatives familiales et d'implications socio-politiques de quelques anciens élèves des écoles protestantes que nous allons tenter de répondre à ces questions.

I. - Pratiques éducatives familiales et formation du citoyen : Mécanismes de transmission de valeurs dans les écoles protestantes

La transmission de valeurs, d'idéaux collectifs, de « visions du monde » propres au protestantisme et à la société était, sans doute, une des fonctions principales, assignée aux institutions éducatives protestantes en Côte d'Ivoire. Son accomplissement contribuerait à

l'intégration des nouvelles générations à la société globale et à leurs groupes sociaux d'appartenance.

Avant de considérer la manière dont cette mission s'est faite et ce qu'elle a pu apporter à ces élèves, il nous faut esquisser brièvement, à partir de l'exemple des classes d'âge, comment le mécanisme de transmissions de valeurs s'opère dans la société traditionnelle⁴⁷⁴.

A. - Mécanismes de transmission des valeurs dans les sociétés traditionnelles en CI

L'éducation des enfants et leur formation concernent traditionnellement la communauté locale dans son ensemble. Les hommes et les femmes y jouent chacun leur rôle. Le comportement des individus trouve son expression la meilleure lorsqu'il est régi par la sollicitude pour autrui et le bien-être de la communauté. Les événements et les infortunes personnelles s'interprètent en tant que valeurs spirituelles.

C'est dans les classes d'âge que le jeune garçon et la jeune fille reçoivent l'éducation morale et civique les préparant à assumer des responsabilités sociales. L'éducation étant déjà différenciée entre filles et garçons dès l'âge de 6 à 7 ans, il serait bon que nous exposions séparément aussi les éléments moraux et civiques particuliers à chaque éducation.

Formation civique et morale dans les classes d'âge

L'éducation des jeunes filles comporte un aspect économique et un aspect moral par le fait qu'elle intègre à la vie sociale et politique les jeunes filles⁴⁷⁵. L'aspect moral s'affirme surtout dans la nécessité de la solidarité et de la cohésion du groupe que l'on s'efforce de leur faire comprendre. Les soins et l'affection dont elles sont entourées lors de la véritable

⁴⁷⁴. Plusieurs études ont été menées sur l'éducation coutumière dans la société traditionnelle, notamment celles de l'ethnologue Pierre Emy. *L'enfant et son milieu traditionnelle en Afrique*. Paris, L'Harmattan, 1987. *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*. Paris, éd. du Livre africain, 1968. *Les Premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire – Naissance et première enfance*. Paris, éd. de l'École, S.a.r.l., 1972. *Ethnologie de l'éducation*. Paris, PUF, 1981. Cf. aussi C.E.T.A. *L'Éducation chrétienne en Afrique*. (Rapport d'une Conférence tenue à Salisbury, Rhodésie du Sud du 29 décembre 1962 au 10 janvier 1963). Londres, 1963. Collectif. *Personnalité africaine et Catholicisme*. Paris, Présence africaine, 1963.

⁴⁷⁵. A l'aspect économique et moral, il y a la préparation au mariage et à leur futur rôle d'épouses et surtout de mères. Elle a un rapport direct avec la maternité.

initiation sont une éclatante démonstration de cette solidarité et de cette cohésion sociale : c'est dans les trésors communs des clans auxquels leur naissance les affilie qu'on a pris les pagnes et les parures dont on les avait embellies. Savoir que ces patrimoines communautaires sont à entretenir et à enrichir, voilà qui nous fait entrer dans l'aspect économique de l'initiation. C'est en effet par le travail et par une saine gestion que l'on entretient et enrichit de tels patrimoines. Ce passage initiatique, le passage de l'enfance à l'adulte, remplit sa fonction politique proprement dite, puisqu'il achève de les constituer en sujets de la loi, « *citoyenne de plein droit, convocable à l'assemblée du peuple, le cas échéant, appelée à exécuter les lois et passible de toutes les sanctions qui frappent les contrevenants*⁴⁷⁶ ».

Il y a dans l'initiation des épreuves intellectuelles et morales⁴⁷⁷. On ne peut en effet prétendre atteindre la maturité biologique sans atteindre aussi et en même temps à la maturité de comportement. Savoir supporter avec calme et sérénité toutes les vexations et les injures, savoir respecter les autres et leurs biens, savoir demeurer discrets et circonspects, garder un secret et ne pas le trahir, savoir se soumettre à la société et se plier à ses exigences, donner la preuve d'une prise de conscience mûre, telles sont les qualités dont les formateurs en particulier, la société globale en général, attendent des néophytes la démonstration évidente avant qu'ils ne les jugent aptes à l'exercice de leurs nouvelles fonctions. En ce sens, l'initiation qui couronne une éducation de plusieurs années est moins un examen qu'une 'inauguration' ou les deux à la fois.

Formation civique et morale dans les villages

L'éducation dans la société traditionnelle est une affaire de toute la société. L'éducation des enfants et leur formation concernent traditionnellement la communauté locale dans son ensemble, les hommes et les femmes y jouent chacun leur rôle. Elle peut se donner à la maison parentale, dans la cour, le bois sacré, etc., et dure toute la vie. Le système des classes d'âge est, dans sa nature, formateur de conscience civique. Les rapports

⁴⁷⁶. Entretien du 18 juin 1996.

⁴⁷⁷. À ce sujet, voir Pierre Lérny. *L'enfant et son milieu en Afrique noire. À la rigueur morale*. Op. cit., pp. 189-214. Tout le chapitre X traite de la manière dont s'effectue cette éducation morale. À la rigueur morale, il y a la rigueur physique. Durant la durée de leur formation en groupe, les jeunes gens sont soumis à des épreuves physiques de toutes sortes les conduisant à la stature d'hommes faits et libres à laquelle ils aspirent. Ils doivent accepter totalement le poids de la vie réelle.

d'égalité, de camaraderie et de solidarité à vie s'établissent entre les personnes d'un même classe d'âge, d'un même rite de passage, dotées du même statut social et exerçant les mêmes fonctions publiques. D'autre part, l'homogénéité dans toutes les classes entre elles induit des conséquences, entre autres, le droit à la prise de parole dans les assemblées politiques, la participation à l'élaboration des lois, le partage du pouvoir et la succession au pouvoir. En ce sens, elles impliquent un ordre démocratique, au moins pour les hommes libres. L'éducation dispensée au village a pour but de compléter cette conscience civique et cette expérience de la démocratie que l'initiation ne pouvait nullement parfaire. Par ses assemblées politiques, judiciaires, festives et funéraires, le village a en effet pour rôle en tant que tel, d'apporter un complément nécessaire à l'éducation domestique et privée donnée par la famille (famille conjugale, et lignage)⁴⁷⁸.

Le village lui-même est une structure complexe et hiérarchisée. Les assemblées politiques qui s'y tiennent comportent en effet, des modalités de convocation, une organisation spécifique, des règles de fonctionnement particulières. Ce sont les chefs qui, à différents niveaux du village, convoquent les assemblées, par l'intermédiaire d'un officier spécialisé, 'le crieur public' : chef de village, chef de classe d'âge ou de groupe d'âge, etc.

« Dans les assemblées, c'est autour du chef, donc par référence à l'âge sociologique que les groupes et les membres se disposent. Là, les chefs de village prennent les premiers la parole (assemblées politique ou judiciaire) ; ici, ce sont les aînés, patriarches ou notables (digbré - beté - zokpa, odyé gbé gnon, gnau bélé) qui tiennent le discours sur la réalité sociale, ailleurs, le privilège revient soit aux chefs de familles (assemblées funéraires) soit aux artistes, aux animateurs (assemblées festives), soit aux prêtres (assemblées culturelles)⁴⁷⁹ ».

Ainsi le village est-il caractérisé par un ensemble d'institutions au sein desquelles les jeunes apprennent à respecter les aînés, en tant que hommes publics, détenteurs du savoir - et du pouvoir aussi - s'initient aux affaires collectives et à la pratique oratoire, font l'expérience complémentaire de la démocratie, se familiarisent avec les 'discours' idéologiques et les nœuds de la vision du monde qu'ils assimilent par la suite. Les enfants qui ap-

⁴⁷⁸. À ce sujet, voir Harris Mémel-Fôte. *L'esclavage dans les sociétés lignagères précoloniales d'Afrique noire : l'exemple de Côte d'Ivoire*. Th. d'Et., EHESS, Paris, 1988. Jean-Pierre Dozon. *La société bété - Côte d'Ivoire*. Paris, Karthala, 1985.

⁴⁷⁹. Entretien du 18 juin 1996 à Abidjan.

prennent se trouvent pris dans un réseau de relations sociales. Les institutions (classe d'âge, famille, école) les transforment en des êtres de plus en plus sociaux, les citoyens responsables. Elles influencent leurs manières d'être, d'agir, de penser.

Comme dans l'école coloniale française et missionnaire, l'éducation traditionnelle en Côte d'Ivoire, était donc donnée à travers des structures hiérarchisées permettant l'acquisition d'un savoir progressif et différencié selon les sexes. Mais deux différences essentielles l'opposent à la nouvelle éducation apportée de l'Occident. La première différence tient au fait que la pédagogie qui l'anime n'est pas entièrement mobilisée, hypothéquée par l'obsession des sélections 'superposées' et des examens, ni par la hantise du concours et le 'fétichisme' des diplômes, autant d'états d'âme qui contraignaient les enseignants des écoles coloniales ou missionnaires à travailler 'pour les candidats' au détriment des autres élèves que l'on déversait par la suite dans la vie sans qu'ils y aient été préparés. La deuxième différence, liée du reste à la première, relève du fait que le but assigné à l'éducation traditionnelle est toujours 'atteint' - les institutions de formation étant ici des institutions à promotion collective et non individuelle - en sorte que les sociétés traditionnelles ignorent cette fabrication en série de ce qu'on pourrait aujourd'hui convenir d'appeler 'déchets' ou 'laissés pour compte'.

B. - Mécanismes de transmission des valeurs dans les écoles missionnaires protestantes jusqu'à 1985

La surdétermination idéologique était propre à l'enseignement pendant la période coloniale. L'enseignement dispensé dans les écoles missionnaires n'était pas épargné. Les programmes scolaires et pédagogiques pendant cette période coloniale et après les années d'indépendance jusqu'à 1985, dans l'Enseignement Protestant, intégraient aussi la formation civique, morale et religieuse.

1. - Événements et infortunes personnelles comme transmission d'une croyance

La formation morale et civique des élèves des écoles missionnaires, jusqu'en 1970, se fait à travers les événements et les infortunes personnelles qui s'interprètent en tant que valeurs spirituelles.

En inculquant à leurs élèves, soit par le témoignage de leurs enseignants soit par les activités scolaires ou extra-scolaires, les écoles missionnaires développent chez les jeunes des qualités éthiques telles que : honnêteté, amour du travail bien fait, discipline, consécration, confiance, etc. Elles apportent ainsi un type nouveau d'éducation morale et civique à la formation du citoyen en Côte d'Ivoire. La plupart des propos recueillis abondent dans ce sens : « *Après avoir contrôlé les rentrées des écolages le missionnaire directeur vient nous informer dans la classe que l'argent récolté par les maîtres lui a été remis comme tel. [...] A l'école chacun avait quelque chose à faire et il devait le faire bien [...] Chaque chose avait sa place. L'ordre, la discipline, la consécration au travail était de rigueur. [...]*⁴⁸⁰ ». Sans rejeter systématiquement les 'leçons' occasionnelles qui ont pour but de faire comprendre, justifier ou illustrer ces valeurs, les écoles missionnaires protestantes ont pour but de faire vivre ces valeurs, de les ancrer dans sa communauté scolaire composée prioritairement d'enfants des familles protestantes.

Le passage d'une morale verbale et formelle à une vie morale entraîne l'expression d'une vie sociale intense des enfants. Les responsabilités assumées par les enfants scolarisés dans les coopératives scolaires ou dans les travaux domestiques, 'corvées quotidiennes' ont conduit progressivement certains enfants, à travers des activités d'équipe motivées et vivantes, vers leur autonomie morale et civique : « *Lorsque nous allons au jardin de l'école, le travail doit se faire comme si Dieu nous était avec nous dans le jardin. Seulement le maître doit veiller et rappeler notre devoir [...]* ».

Il y a, d'autres facteurs, d'ordre social, qui ont accompagné cette sorte d'éducation civique et morale. Ils comprennent d'abord le langage, en occurrence l'apprentissage de langues (locales ou étrangères) dont le rôle important dans les mécanismes de généralisation des conduites adaptatives est indéniable. A ces facteurs sociaux du développement de l'intelligence s'ajoutent les expériences d'interaction et de coopération au sein des groupes de vie. Ces deux formes d'expériences, pour les élèves des écoles missionnaires, sont nouvelles pour les enfants issus des milieux traditionnels : arrachés à leurs milieux de vie, certains élèves des écoles missionnaires sont placés dans un nouveau contexte où, non seulement il leur faut de nouvelles amitiés, mais aussi et surtout, vivre dans un tout autre esprit, 'l'esprit chrétien'.

⁴⁸⁰. Entretien du 17 mars 1996.

Autre facteur social à relever comprend l'éducation formellement délivrée par les familles (chrétiennes ou animistes) et les écoles missionnaires. Les écoles missionnaires, comme les écoles coloniales, ne sont pas le reflet des sociétés traditionnelles d'où sont sortis ces jeunes gens et jeunes filles. Elles sont bien plutôt une anticipation sur une nouvelle société. Entre elles et les familles respectives des élèves, il y a une rupture qui fait penser à celle dont nous avons déjà parlé à propos du phénomène de la conversion chez le néophyte dans notre analyse sur l'évangélisation protestante.

Il convient de citer, entre autres, les valeurs de la liberté, l'intimité, la confiance, l'égalité et de la responsabilité. Les valeurs comme celles de liberté et d'intimité faisant découvrir aux élèves un sens de l'intériorité et un respect de la personne ne prennent sens qu'en rapport avec la liberté devant Dieu. « *Comme Dieu nous respecte nous devons avoir du respect pour nos pasteurs, nos parents, nos maîtres, nos aînés et nos amis.* » La valeur d'égalité ne prend sens qu'en rapport avec l'égalité devant Dieu. « *Dans nos écoles il n'y a pas de différence entre les élèves. Nous sommes égaux devant nos maîtres comme devant Dieu.* » La valeur de responsabilité, corollaire à celle de la liberté renvoie à la valeur de la responsabilité devant Dieu, l'Église et la famille : « *Aller à l'église ou à l'école du dimanche était pour nous une obligation morale et une contrainte religieuse. Nos maîtres ont toujours dit, qu'en tant que chrétiens nous avons en nous-mêmes la plénitude de la vérité et la confessons librement et personnellement sans y être contraint par une autorité extérieure[...]. Cette liberté que Dieu nous donne, doit nous rendre responsable non seulement devant lui mais aussi des autres : l'église, la famille et l'école¹⁸¹.* »

À ces valeurs il faut ajouter celles de l'obéissance, de la « consécration », de l'« abnégation », du « dévouement » au service. Ces valeurs renvoient à celles du « sacerdoce », du service de Dieu et du prochain : « *Le métier ou la fonction d'enseignant dans l'école protestante est pour nous un service de Dieu et du prochain. Nous travaillons comme bénévoles, sans attendre de rétribution. Si nous sommes encore là c'est pour servir les Églises ; c'est par dévouement à la leur cause et, aussi, parce que nous sommes des hommes de foi¹⁸².* » Cette éthique du service découle de celle de la responsabilité : « *J'ai appris à l'école protestante l'esprit de service. En tant que chrétien, je suis appelé par ma conversion à vivre en Christ ; je n'ai pas à me considérer comme créé pour me renfermer sur moi-*

¹⁸¹. Entretien du 17 mars 1996.

¹⁸². Entretiens du 22 mars 1997.

même, égoïstement, mais bien pour me dévouer au service du prochain ; je n'appartiens pas à moi-même, mais bien à autrui, pour être tout à tous⁴⁸³. »

Les résistances des structures et des personnes, les interdits et les acceptations rencontrés dans ces écoles missionnaires et en dehors d'elles, amènent progressivement les élèves à se maîtriser, à prendre conscience des valeurs morales et à les vivre. Les écoles missionnaires ont insufflé, par l'éducation morale et civique, un esprit nouveau à l'enseignement reçu par les premiers élèves des écoles missionnaires. La formation morale et civique des élèves issus des milieux traditionnels qu'elles ont opérée est la résultante des actions et réactions visant à faire de ces derniers des exemples donnés, des vies voulues chrétiennes et vécues sous le signe de l'Évangile : témoignage par l'exemple de la famille et de citoyen honnête, dévoué, désintéressé des bénéfices matériels, des enjeux politiques, économiques, etc.

2. Enseignement des matières au programme scolaire comme moyen de transmission des valeurs

Ce texte se base sur un ensemble de notes de plusieurs séances de formation pédagogique des enseignants des écoles protestantes⁴⁸⁴. Il faut signaler qu'il est impossible de considérer toutes les matières du programme scolaire. L'enseignement de quelques disciplines scientifiques et techniques va nous servir de paradigme.

Dans son cours de formation destiné aux enseignants stagiaires, M. Jean Bamba Pouégnan, animateur pédagogique des écoles UFESO, affirme à propos des disciplines scientifiques :

« On ne redoutera pas que celles-ci détruisent le christianisme car l'enseignement des sciences et celui de la religion chrétienne ne s'excluent pas réciproquement. L'attitude scientifique à l'égard de la vérité développera la faculté d'émerveillement des enfants, et il va de soi que le maître chrétien présentera les connaissances scientifiques comme faisant partie de la totale vérité. Le chrétien pense que le savoir, en tant que moyen d'action sur le monde, trouve sa justification dans la Bible et que

⁴⁸³. Entretiens. Ibid.

⁴⁸⁴. À ce sujet, voir Annexes, « Document VIII : Quelques modèles de séances pédagogiques... ». Ibid.

l'homme accomplit la volonté de Dieu lorsqu'il contrôle l'univers physique et s'en sert selon les desseins de Dieu.⁴⁸⁵ »

Tout en établissant les liens étroits existant entre les programmes d'enseignement des sciences et ceux de l'enseignement religieux, M. Pouégnan va jusqu'à dire que « *l'enseignement de la religion devrait avoir lieu au même niveau de culture et de compréhension que celui des sciences et qu'il y faut autant de compétence et d'aptitudes*⁴⁸⁶ ». L'objectif de l'enseignement des sciences vise donc à donner « *à l'enfant l'occasion de se découvrir lui-même en tant que personne humaine : corps, âme et esprit, dont l'intelligence et la raison vont lui servir à aborder les problèmes de la vie*⁴⁸⁷ ». Il en est de même pour l'enseignement des disciplines techniques. Son objectif étant « *de comprendre, de contrôler, de transformer et d'utiliser la nature [...] il est donc une partie intégrante de ce pouvoir de domination de la nature que Dieu a donné à l'homme*⁴⁸⁸ ». Il est aussi demandé aux enseignants d'établir un lien utile entre l'éducation sexuelle et la leçon de biologie, enseignement qui doit « *être dispensé, soit par les enseignants expérimentés et respectés soit par un pasteur ou un missionnaire pendant le cours de l'instruction religieuse* ».

Ce qui précède montre que l'enseignement dans les écoles protestantes vise à transmettre des valeurs morales et religieuses. L'attitude personnelle des enseignants à l'égard de la religion exerce non seulement une influence profonde et formatrice sur les enfants, mais aussi fournit les principes qui donnent ainsi, un sens au reste de la formation dispensée.

II. - Éducation et valeurs : cas des anciens élèves des écoles protestantes entre 1965 et 1990

Quels effets l'éducation morale et religieuse dispensée dans les écoles protestantes a-t-elle produit à court et à long terme sur la vie familiale et professionnelle de ses bénéficiaires ? À travers les études de quelques cas : anciens élèves devenus enseignants dans les écoles protestantes, vie familiale des anciens élèves et anciens élèves impliqués dans la poli-

⁴⁸⁵. Ibid. Cf. Jean Bamba Pouégnan. « Cours de stage des I.A.T. de 1979-1980. », pp. 182-186.

⁴⁸⁶. Entretien du 14 juillet 1997.

⁴⁸⁷. Annexes, « Document VIII : Quelques modèles de séances pédagogiques... ». Voir Jean Bamba Pouégnan. Cours de stage des I.A.T. de 1979-1980. Ibid.

⁴⁸⁸. Ibid.

tique, nous allons apprécier la manière dont ces valeurs transmises dans les écoles protestantes ont eu leur impact sur la société ivoirienne.

A. – Éducation et valeurs dans les écoles protestantes : Cas des enseignants de l'Enseignement Protestant.

Le premier cas est celui des anciens élèves des écoles protestantes enseignant dans les écoles protestantes. Il s'agit d'une centaine d'enseignants, tous anciens élèves des écoles protestantes (100/277), soit 36% de l'ensemble des personnes touchées par notre questionnaire. Nous avons réalisé 11 interviews de type biographique (11/56 soit 20%) et rassemblé 89 réponses au questionnaire (89/221 soit 40%). Nous avons, en effet, estimé qu'une meilleure connaissance de ces personnes, de leurs caractéristiques objectives comme de leurs attitudes morales, civiques et religieuses est susceptible d'apporter quelque lumière supplémentaire à notre analyse sur la contribution protestante à la formation du citoyen en Côte d'Ivoire.

La plupart de ces personnes se signalent par une ascension sociale relativement rapide et par une popularité assez marquée par rapport aux personnes de la même classe sociale qu'elles. Quelques-uns sont aussi connus pour leur engagement social, politique et leur engagement dans leurs églises locales. Ces enseignants ont, en général, un niveau de qualification moyenne et bénéficient d'une certaine stabilité et leurs salaires sont un peu plus élevés que ceux de la classe moyenne.

Le niveau culturel des enquêtés est également remarquable. Il se manifeste par une très grande assiduité à la lecture de nombreux livres, manuels, traités, encyclopédies, revues de vulgarisation, etc. Il s'agit parfois d'ouvrages ayant un caractère professionnel ou à caractère scientifique général. Le niveau scolaire de leurs épouses a particulièrement retenu notre attention. Il est tout à fait exceptionnel puisque 9 d'entre elles ont le niveau 3^{ème}, 5 le BEPC, 4 le niveau 1^{ère}, 2 le baccalauréat. Elles sont en majorité institutrices (17). Le taux de fécondité des ménages enquêtés est également peu représentatif par rapport à la moyenne nationale (6 enfants par foyer) puisque le nombre moyen d'enfants s'établit autour de quatre.

Il faut constater enfin que ces enseignants mènent une vie assez ouverte. Les relations de voisinage et de quartier sont assez étendues. Les fréquentations des enfants sont

même rigoureusement sélectionnées. Les relations avec les collègues de travail sont entretenues. Les invitations réciproques, les sorties ensemble, s'avèrent abondantes.

A la question : « Si vous avez à citer par ordre de priorité, les valeurs que les écoles protestantes vous ont apportées, par quoi alliez-vous commencer ? », les réponses mentionnent en premier lieu, les valeurs pratiques : « *amour du travail bien fait et bien organisé ; courage et persévérance ; sens de responsabilité ; confiance en soi ; [...]* ». Deuxièmement, viennent les valeurs intellectuelles : « *sens critique ; goût d'apprendre ; [...]* ». Enfin, il y a les valeurs sociales : « *respect d'autrui, coopération ; solidarité ; liberté ; confiance en soi ; [...]* ».

C'est à travers l'image qu'ils ont de leur entourage que nous percevons le mieux leurs jugements de valeurs et les valeurs qui orientent leur vie. Ceux-ci s'organisent autour de trois thèmes principaux. Le premier est celui de la conscience professionnelle : « - *Vous savez aujourd'hui les types consciencieux sont rares ; - les collègues ils ne savent pas s'accrocher au travail ; - dès que le chef a tourné le dos, ils arrêtent le travail* ». Ils sont très pointilleux sur ce plan. Cette conscience professionnelle se caractérise par un certain goût de l'effort et un très grand sens de loyauté envers l'employeur.

Le deuxième thème est celui de l'épargne : « *Ces gens achètent n'importe quoi, tout ce qui leur passe par la tête ; - les voisins, ils dépensent sans compter et n'ont jamais un sou d'avance ; - il faut savoir s'arrêter ; chez ma belle-sœur, ils gagnent pourtant plus que nous, mais ils sont toujours fauchés ; - ils ne calculent pas ; ils ne savent pas gérer leur salaire* ». Ils ont souvent des économies, ce qui leur donne une certaine sécurité et les met à l'abri de l'imprévu.

Le troisième thème est celui de l'éducation des enfants : « - *Chez nous les enfants ne vont pas dans la rue ; - ici les femmes ne s'occupent pas de leurs enfants ; - les voisins, ils ne sont jamais chez eux ; aussi leurs enfants font tout ce qu'ils veulent* ». Ces exigences en matière d'éducation des enfants s'expliquent assez facilement par les ambitions des enquêtés sur l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants. La grande majorité souhaite pour eux des métiers bien payés. On ne peut d'ailleurs manquer d'être frappé, par l'optimisme qu'ils manifestent en ce qui concerne les chances de réussite. Beaucoup semblent convaincus que c'est avant tout une affaire de volonté : « *Un gosse qui s'accroche, vous savez, il peut aller très loin ; - les enfants, vous savez, il faut quelqu'un pour les pousser par derrière* ».

À la question : « Comment êtes-vous parvenus à cette position sociale alors que vous venez des familles modestes ? », les réponses de certains d'entre eux font d'ailleurs preuve du même optimisme en ce qui concerne leurs propres possibilités de promotion : « *Celui qui s'intéresse à son boulot arrive facilement à monter des échelons ; - celui qui veut arriver, ne traîne pas au café, est économe, met du goût dans son travail, il peut ; - il faut vouloir, bien sûr ça demande des sacrifices. C'est ça que beaucoup ne veulent pas comprendre* ».

Les enquêtés ont tendance à minimiser les difficultés objectives d'une ascension sociale et à mettre l'accent sur l'intensité de l'effort volontaire qui apparaît comme la clé de leur réussite. « Pour arriver à ce que je suis, il m'a fallu consentir beaucoup de sacrifices. » On comprend donc beaucoup mieux les attitudes rigoristes concernant l'épargne et la conscience professionnelle. Car leur seul espoir de réussite réside précisément dans une vie de labeur sans défaillance et de restrictions sévères.

Enfin, nous avons constaté que la plupart des personnes concernées par l'enquête ont une faible considération de leur profession et parfois même une sorte de refus global de leur lieu de travail et de leur condition de travail. Certains déclarent « *ne pas se plaire dans leur condition d'enseignants protestants* », parfois même « *ne pas être fait pour ça* ». D'autres affirment : « *Je suis peu doué pour l'enseignement. Je suis arrivé ici par concours de circonstances. - Les tests psycho-techniques ont montré que j'avais des facultés plutôt intellectuelles pour autre chose que ce métier d'enseignant de l'école protestante. - Je ne me plais pas dans ce travail ; j'avoue que je suis un peu individualiste. Je ne comprends pas les autres. Ils sont tout le temps ensemble, et quand ils sont entre eux, c'est pour parler de ça.* »

Fort curieusement, cette attitude ne semble pas du tout contradictoire avec leur acharnement au travail, leur grande rigueur en matière de conscience professionnelle, etc.

Ces traits dominants des attitudes de ces enseignants soulèvent une autre question : Comment comprendre la logique implicite de ces comportements, qui, au premier abord, s'avèrent bien difficiles à interpréter ?

En fait, il est impossible de reconstituer cette cohérence interne des attitudes, sans prendre en considération l'origine sociale des enquêtés. En effet, et c'est là une constatation tout à fait surprenante, la grande majorité d'entre eux est issue soit de la campagne et ont des parents agriculteurs, soit des couches moyennes urbaines (artisans, commerçants, petits

cadres, petits fonctionnaires). On constate aussi qu'ils n'ont, dans la plupart des cas, pas été élevés par leurs parents, mais en internat ou par des tuteurs (par suite de diverses circonstances familiales). Ce qui est donc commun à tous les enquêtés, c'est le fait d'avoir grandi en dehors de leur milieu d'origine (86%). Il n'est donc pas étonnant qu'ils aient tendance à sous-estimer les difficultés objectives de l'ascension sociale.

L'arrivée de ces enseignants des écoles protestantes à ce statut social est récente. Cette arrivée s'est opérée le plus souvent contre leur gré, par le jeu de circonstances sur lesquelles ils n'ont eu aucune prise. On comprend donc que, non seulement ils ne s'estiment « *pas faits pour ça* », mais encore et surtout qu'ils regardent leur condition présente comme essentiellement provisoire et qu'ils soient, prêts à tous les sacrifices pour essayer de « *s'en sortir* ». Leur niveau culturel, celui de leurs épouses, leur sens de l'épargne, de l'éducation des enfants, ne doivent plus nous étonner. Ils s'expliquent à la fois par l'éducation qu'ils ont reçue, par leur aspiration à un statut supérieur et par les sacrifices qu'ils doivent s'imposer dans leur effort pour s'arracher à la condition professionnelle actuelle.

Autre question qui se pose évidemment est celle de leur rapport à l'Église. Nous avons essayé de comprendre pourquoi les Églises ne peuvent pas garder d'influence sur ce type particulier de personnes majoritairement d'origine protestante. Les réponses ne permettent pas d'envisager le problème dans sa totalité, en particulier dans sa dimension historique. Contentons-nous de noter que les interviews permettent de constater à quel point les enquêtés s'accordent pour définir la foi en termes de 'ligne de vie' : « *La foi nous maintient dans un certain règlement ; - la religion nous montre un chemin, aide à dominer notre instinct ; - la foi, c'est un perpétuel combat pour une règle de vie ; - la religion, ça aide à ne pas se laisser aller, à ne pas s'égarer du droit chemin ; - sans l'Église, je n'aurais jamais eu de ligne de conduite ; je me serais laissé emporter comme les autres* ».

La foi se trouve donc explicitement associée à une volonté de contrôle de la conduite personnelle, d'autodiscipline et de restriction des désirs et tendances naturelles. Cet 'ascétisme' ne doit pas étonner si l'on se rappelle que le seul espoir des enquêtés dans leur effort pour s'arracher à la condition professionnelle, réside dans une vie de sacrifices, de labeur sans défaillance et de restrictions sévères. On comprend donc qu'ils demeurent attirés par des systèmes éthiques et religieux qui exaltent l'effort régulier, le sérieux, la tempérance. Ce

que la pratique religieuse leur apporte, c'est la consécration d'un idéal de labeur, de frugalité, d'honnêteté, dont ils ont besoin pour réussir à s'imposer de durs sacrifices. Car ceux-ci se trouvent ainsi transmués en vertu de sanctification personnelle.

Dans un tel contexte, on comprend mieux l'espèce d'« incompatibilité » qui semble exister entre leur condition professionnelle et leur appartenance religieuse. Tout d'abord, il faut bien voir que tout effort de rationalisation effective de la conduite, se trouve le plus souvent découragé par l'absence d'un minimum de sécurité économique (sécurité de l'emploi, régularité du revenu). Dans la mesure où la condition professionnelle est encore dominée par l'insécurité de l'emploi et l'incertitude de l'avenir, on comprend mieux que ce corps enseignant dans sa grande masse, soit insensible à un idéal de labeur et de frugalité, centré sur une discipline rationnelle de la conduite personnelle. D'autant qu'en exaltant l'effort et la tempérance et en opérant par conséquent la transmutation des privations imposées en vertu de sanctification personnelle, l'éthique religieuse contribue à freiner la formation de toute attitude revendicative. Il n'est donc pas étonnant que cette catégorie de personnel, qui se trouve forcée, par sa condition même, à une lutte constante pour défendre ou améliorer son sort, fasse parfois preuve de certaines manifestations d'hostilité latente à l'égard des pasteurs et de la religion et se détourne de l'éthique du sacrifice qui semble en être inséparable.

Cette attitude des enquêtés, implique évidemment l'acceptation des structures sociales existantes en général, et en particulier l'acceptation des hiérarchies en place. Il n'est donc pas étonnant que nos enquêtés soient peu syndiqués et d'une manière générale peu revendicateurs. L'acceptation des hiérarchies en place est d'ailleurs particulièrement évidente dans le type de rapports que les enquêtés entretiennent vis-à-vis de leurs églises respectives.

Les attitudes sont ici dominées par une aspiration à faire partie d'une communauté bien intégrée, au sein de laquelle les différences sociales se trouveraient dépassées ou même abolies : *« Ici dans l'église, ce sont des gens bien. Ils ne sont pas fiers. Ce sont des gens bien placés mais simples, qui savent se mettre à votre hauteur. C'est ce que j'apprécie le plus. - Dans le groupe de jeunes ménages, ce qu'il y avait de formidable, c'était l'ambiance. Et on y trouvait toutes les classes, du médecin, de l'ingénieur au manœuvre. - Ici, c'est la grande famille. Et puis, c'est vivant. Tout le monde est mélangé, les ouvriers et les autres, et celui qui a un grade plus élevé ne le fait pas sentir aux autres. »*

Il est ainsi fréquent d'entendre les enquêtés insister sur l'aspect « vivant, grande famille » que doit avoir selon eux l'Église, et critiquer les attitudes « hautaines », « distantes », « exclusives », « peu ouvertes du monde » de certains membres de l'église locale. On constate de même une certaine fierté lorsqu'ils ont réussi à nouer, grâce à l'église locale, des relations avec des « gens bien » ou « de bonne éducation » ou encore « cultivés ».

Ceci explique mieux l'ensemble de ces attitudes si on les compare à celles des éléments les plus lucides de leur corps, minoritaire dans notre enquête. Ceux-ci sont en effet moins portés, du fait de leur expérience plus ancienne de la condition, à entretenir certaines illusions sur le degré de fluidité des barrières sociales et sur les possibilités d'une ascension individuelle. Ils sont donc peu enclins à s'appuyer sur une éthique du sacrifice et à accepter les hiérarchies en place, mais ils recherchent une autre issue qu'ils entrevoient volontiers dans l'action collective et la possibilité d'une transformation des structures éducatives protestantes actuelles.

Ce qui est donc en cause, on le voit, c'est le contenu même de la vision religieuse du monde, et en particulier la consécration d'une éthique ascétique toute entière orientée, au travers de la notion de péché, et de toute l'économie du salut, vers le contrôle rationnel de la conduite personnelle, et l'autodiscipline des besoins et tendances naturels. En consacrant ainsi l'idéal de labeur et de frugalité de la petite bourgeoisie, les Églises protestantes contribuent d'ailleurs à renforcer le poids des modèles sociaux de la réussite individuelle, par l'intermédiaire d'une éthique du sacrifice.

Une telle situation offrirait des éléments permettant de comprendre pourquoi certains protestants engagés en politique, finissent, bien souvent par négliger toute pratique religieuse. Ils nous ont déclaré que c'était « une perte de temps ». Certains même, en sont venus à « s'en méfier ». Ils ont d'ailleurs l'impression d'être incompris dans leur Église et semblent vivre une crise très intense sur le plan religieux. Le langage et les croyances qui les avaient jusqu'ici satisfaits, ne semblent plus aptes à exprimer correctement leurs aspirations présentes. Nous avons simplement remarqué qu'ils commencent à remettre en question les rites, la pratique et tout ce qui semble toucher, de près ou de loin, à la notion de sacré. Tout laisse penser, en tout cas, que leur crise traduit une remise en question sans cesse plus marquée de la vision religieuse du monde, centrée sur le péché, la déchéance de l'homme, et l'acceptation des structures sociales existantes au travers d'une éthique de la sanctification

personnelle. Il serait intéressant d'étudier plus profondément l'évolution qu'ils subissent à travers leurs discours dans le domaine politique.

B. - Éducation et valeur dans les écoles protestantes : cas des familles protestantes

Il était demandé aux informateurs de dire ce que les écoles protestantes leur ont apporté de spécifique comme formation civique et morale par rapport à la vie en famille ou à leur pratique éducative familiale. Au cours des recherches de terrain, effectuées entre février et juin 1997, nous n'avons atteint que 47 de ces 55 familles protestantes (soit 85%) dont 8 nous ont accordé une interview individuelle de type biographique⁴⁸⁹ et 39 ont répondu par écrit aux questions.

La moyenne d'âge de ces familles est de 35 ans. Elles ont été réparties en deux grands groupes selon leurs années d'études et le type d'écoles protestantes (missionnaires et post-missionnaires) qu'elles ont fréquenté. Nous désignons les familles qui ont fréquenté les écoles missionnaires entre 1940 et 1970 comme familles de la première génération (au nombre de 13) et celles qui ont fréquenté les écoles post-missionnaires entre 1970 et 1985 comme celle de la deuxième génération (au nombre de 34).

1. - Écoles protestantes et intégration familiale à la société globale

À la question : « Qu'est-ce que les écoles protestantes vous ont apporté de spécifique comme valeurs par rapport à votre vie de famille ? », les familles de la première génération insistent sur la « coopération » et sur « l'accommodation » et valorisent davantage l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles (*l'ordre, la propreté, la politesse, l'obéissance*). Celles de la deuxième génération insistent sur « la sensibilité » et « l'autorégulation » et définissent d'une manière autonome les objectifs (*respect des autres, maîtrise de soi, indépendance et créativité*). Le souhait de ces deux générations est de transmettre les valeurs qu'elles ont reçues à leurs enfants.

⁴⁸⁹. Certains entretiens dans les familles se sont déroulés en présence d'un ou plusieurs de leurs enfants dont l'âge se situe entre 12 à 20 ans.

Les signifiants majeurs, qui inspirent ces différents principes moraux et civiques, provenant des Écritures, sont : « *liberté, amour, justice, piété, tempérance et paix* » comme facteur « *d'épanouissement et d'identification de l'homme à l'image de Dieu* ». Au sujet de la liberté, elles disent : « *Toute aspiration à la liberté est bonne à condition qu'elle s'exprime et s'inscrive dans les limites qui permettent de vivre la communion avec Dieu* ». La liberté doit être recherchée « *pour mieux servir Dieu* ». Les valeurs d'amour et de justice sont examinées conjointement, car « *l'obéissance au commandement d'amour consiste à rétablir la justice* ». À ce sujet elles témoignent : « *La prise au sérieux du prochain en tant qu'enfant de Dieu doit être un des éléments de base pour un projet de société. En dehors de la justice et de l'amour, tout système conçu ne peut être qu'un ensemble de structures d'oppression hostile à toute idée d'épanouissement de l'homme.* »

À partir de leurs conceptions morales, civiques et sociales et de leurs pratiques éducatives familiales dans différents domaines (prise de décisions, répartition des tâches ménagères, contact avec la parenté élargie, les amis et les voisins, etc.), nous distinguons dans les pratiques éducatives, deux grandes attitudes imprégnées foncièrement de l'éducation qu'elles ont reçue dans leurs parcours scolaires. D'une part, nous avons les familles aux attitudes évangéliques traditionnelles-rigoristes et celles aux attitudes évangéliques moderniste-rigoristes⁴⁹⁰.

2. - Effets des types de familles sur les pratiques éducatives familiales

Comment ces différentes attitudes influencent-elles les convictions religieuses et sociales des enfants issus de ces familles ? Dans le domaine religieux, la transmission intergénérationnelle est plus forte chez les familles aux attitudes évangéliques traditionnelles-rigoristes. « *Si nos enfants sont restés fidèles à l'église, s'ils aiment le Seigneur, c'est parce que, pendant tout le temps que nous les avons eus à la maison, nous prions et méditons ensemble, nous nous efforçons de leur donner un exemple de vie chrétienne ; etc.* » Elles tirent leur efficacité du fait qu'elles s'appuient très tôt sur des pratiques et des rites qui renforcent le message parental, mais c'est une transmission fragile car des événements personnels (séparation précoce d'avec les

⁴⁹⁰. Très peu de familles se réclament de tendances libérales. Il faut aussi noter que les divergences de principes dans toutes ces familles doivent être relativisées, notamment en ce qui concerne la participation des enfants aux tâches domestiques (en particulier les filles) ; cependant l'autonomie et la liberté personnelle accordées aux enfants empêchent les parents de contrecarrer l'influence de modèles socioculturels encore très prégnants dans la société ivoirienne actuelle - sans pression parentale délibérée, les filles sont trois fois plus nombreuses que les garçons à participer à ces tâches.

parents, mobilité géographique) ou sociaux et politiques (injustices sociales, crise scolaire de 1989 à maintenant, etc.) ont entraîné des détachements définitifs dans un contexte caractérisé par un affaiblissement général de la pratique de la religion. Les familles de la première génération n'encouragent pas leurs enfants à s'engager dans la politique, une activité perçue « *comme pleine de vices, de mensonges, contraire au développement spirituel* ». Les enfants issus des familles de la deuxième génération ne sont pas non plus encouragés par leurs parents, mais peuvent librement faire de la politique « *comme étant leur choix* » : « *Si nos enfants estiment que la politique leur convient, ils peuvent la choisir comme étant leur choix, mais nous leur disons ce que cette activité renferme comme danger. [...]* » Dans les deux types de familles, l'héritage politique se fait très tardivement en raison de la banalisation et de la dédramatisation de la politique dans la famille. Il serait d'autant plus fort qu'il va dans le sens des évolutions générales de la société.

La transmission des attentes en matière d'ambition sociale s'avère intéressante. Nous avons constaté que l'ensemble de ces familles étudiées adopte des « attitudes ascétiques, volontaristes, l'esprit de compétition et le goût de l'effort » comme valeurs dominantes. Le fatalisme et la passivité sont unanimement condamnés.

Le thème de l'opposition entre le futur et le présent revient fréquemment et distingue ces deux types de familles : la perspective à long terme apparaissant comme typique pour les familles de la deuxième génération alors que celles de la première génération a beaucoup plus de mal à sacrifier les satisfactions immédiates. La prédominance féminine, de l'autoritarisme des adultes, de l'absence de vie privée, de la participation précoce des enfants à la vie des adultes, etc., demeurent encore comme valeurs prégnantes.

Face à l'école en général, ces types de familles mettent en avant le plus souvent leurs prérogatives en matière d'éducation morale par rapport à ce qui touche à la transmission des connaissances et des pratiques quotidiennes. Certes, le développement de la scolarisation a entraîné un important transfert des apprentissages de la famille à l'école et ce, non seulement dans le domaine de la formation professionnelle mais aussi et surtout dans celui

des pratiques quotidiennes. La famille joue un rôle important dans la transmission de nombreux éléments nécessaires à la production d'individus socialement compétents⁴⁹¹.

Le rôle essentiel de la mère dans la transmission d'une culture de classe est attesté dans ces univers familiaux⁴⁹² : *repas, déplacements des enfants dans l'espace, interactions avec les adultes*, etc. sont tantôt l'occasion d'un travail quotidien d'enseignement du contrôle des gestes, de la parole, qui sont au fondement de la « maîtrise de soi »⁴⁹³.

Outre cette fonction globale de socialisation, les familles assurent aujourd'hui, avec les structures éducatives protestantes en charge de la petite enfance comme les crèches, les garderies et l'école maternelle un rôle important dans le développement intellectuel des enfants et leur préparation à l'école. Ce travail d'éducation conduit les enfants, avant même leur entrée à l'école, à une maîtrise du langage et de l'univers culturel que celle-ci tend à valoriser.

L'importance des questions que posent les parents à leurs enfants dans l'acquisition par ces derniers d'une compétence communicative apparaît aussi comme une des préoccupations majeures des interviews. En comparant les interactions verbales entre les femmes scolarisées et leurs enfants et les mères non-scolarisées et leurs enfants, il se trouve que dans le premier cas, les questions sont globalement perçues comme indispensables pour stimuler l'enfant et l'intégrer dans la conversation des adultes. Elles ont pour but d'apprendre à l'enfant à maîtriser son environnement par l'apprentissage des noms et des attributs de personnes et d'objets réels ou imaginaires (personnages de contes, des livres, de la télévision, etc.). Elles sont également fréquemment employées pour diriger et corriger le comportement des enfants. En revanche, dans les familles villageoises, alors que l'environnement linguistique est aussi riche, sinon plus, en personnes, thèmes et styles de

⁴⁹¹. Pour ce qui concerne le phénomène de transmission d'une culture de classe, voir les recherches ethnographiques sur l'univers familial africain, menées par Pierre Erny. *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. L'Harmattan, Paris, 1987.

⁴⁹². Voir Pierre Erny. *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Op. cit., en particulier le chapitre X sur « L'assimilation des valeurs morales », pp. 188-218.

⁴⁹³. Voir Léopold S. Senghor. *Liberté I, négritude et humanisme*, Paris, le Seuil, 1964. La section sur « Éléments constructifs d'une civilisation négro-africaine », p.278, citée par Pierre Erny. *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Op. cit. p.188.

langage, les questions ne sont pas souvent utilisées dans un but pédagogique. Comme elles ont principalement pour objet d'obtenir de véritables informations, elles ne sont adressées aux enfants que lorsque ceux-ci, à un âge plus tardif, deviennent des informateurs sérieux et maîtrisent bien les structures de la langue.

La fonction principale des familles des anciens élèves des écoles protestantes considérées dans cette enquête aura été d'assurer une transmission de valeurs, de « visions du monde » propres à leur ensemble sociologique. Elles ont ainsi contribué à intégrer des nouvelles générations à la société ivoirienne et aux Institutions protestantes. Cette fonction qui s'est considérablement réduite dans la période récente en raison du rythme accéléré du changement social, conduirait à l'apparition de « fossés » infranchissables entre les générations. En fait, si la marge d'innovation des jeunes, en ce qui concerne les libertés personnelles, notamment en matière de sexualité, du travail, s'est considérablement élargie, l'influence de ces familles demeure encore importante, à des degrés divers, dans d'autres domaines : formation de la personnalité sociale et de l'identité sexuelle, construction des loyautés religieuses, politiques ou nationales, préparation à une certaine position sociale.

3. - Effets des méthodes et styles éducatifs de transmission des valeurs

Les réponses à la question relative aux méthodes éducatives de transmission des valeurs de ces familles mettent en évidence ce qui distingue les deux types de familles. Les familles de la première génération avaient principalement recours à la surveillance et aux punitions corporelles, alors que celles de la deuxième génération utilisaient davantage des punitions d'ordre psychologique – l'isolement, la menace de retrait d'affection - ou le raisonnement. Ce modèle éducatif prôné par ces familles de la deuxième génération s'est répandu progressivement dans les milieux ruraux en raison de l'élévation des niveaux de vie et des niveaux d'instruction, de l'ouverture des familles à l'extérieur, de l'influence de l'administration éducative et politique. Le modèle éducatif qui devient dominant se caractérise par la confiance réciproque et des relations plus affectueuses entre parents et enfants, par la plus grande liberté accordée aux enfants et leur participation plus étroite à la vie de la famille.

Pourtant, il subsiste des styles éducatifs familiaux divers, entre autres, le contrôle et le soutien parental. Le contrôle fait référence à un axe qui oppose la permissivité à la contrainte, la liberté d'action à la surveillance. On l'appréhende à travers des indicateurs

comme les limites imposées aux activités des enfants, la rigueur avec laquelle les parents appliquent les règles ou la manière dont ils exercent le pouvoir. Le soutien parental s'organise autour d'un axe qui oppose la chaleur affective à l'hostilité. On le mesure en tenant compte du temps que les parents passent avec leurs enfants, de leur sensibilité à leurs problèmes et à leurs besoins.

Le premier style est très répandu parmi les familles de la première génération, caractérisées par une cohésion fusionnelle, par un fort accent sur la nécessité d'un consensus entre les membres du groupe familial et par un repli sur la sphère domestique, très nombreuses parmi les milieux traditionnels et populaires. Le deuxième style prédomine, en revanche, chez les familles de la deuxième génération dont la cohésion est fondée sur l'autonomie et la spécificité des membres de la famille et l'ouverture vers l'extérieur (majoritairement dans les milieux de cadres).

4. - Effets des méthodes et styles éducatifs de transmission des valeurs sur la réussite ou l'échec scolaire des enfants

Il a fallu considérer les effets des méthodes et styles éducatifs de transmission de valeurs des familles étudiées par rapport aux déterminants sociaux de la réussite ou l'échec scolaire des enfants. En général, l'ensemble des familles interrogées estime que le désir parental de transmettre aux enfants des valeurs telles que « *le respect des autres, la persévérance, l'esprit critique et la curiosité d'esprit* », correspond à de meilleurs résultats aux tests. Bien que souples, les pratiques éducatives de ces familles comportent à la fois des règles et des exceptions motivées à ces règles, cette coexistence étant plus favorable à un développement de l'intelligence de l'enfant.

Par contre en comparant les familles dont les enfants ont eu de bons résultats et celles dont la plupart des enfants sont en difficultés scolaires, nous avons constaté, en ce qui concerne les enfants des familles de la deuxième génération, que leur réussite a un lien avec le soutien parental : encouragement parental ; normes claires concernant le comportement des enfants à la maison et à l'extérieur ; surveillance stricte des horaires et des contacts avec l'extérieur ; dialogue entre parents et enfants ; etc.

Il y a enfin le cadrage familial dans lequel évolue l'enfant. Il est important, mais les interactions quotidiennes le sont également - par exemple, la manière dont les mères tentent

d'apprendre à leur enfant une tâche nouvelle. Les mères scolarisées acceptent plus volontiers de laisser l'enfant « tâtonner » et leurs interventions concernent surtout la démarche à suivre ; à l'inverse, les mères avec un niveau de scolarisation très bas, lorsqu'elles peuvent accompagner l'enfant sont plus portées à faire à la place de l'enfant quand celui-ci hésite. A nouveau, ces styles éducatifs sont associés à des différences dans les capacités intellectuelles et les acquisitions scolaires des enfants⁴⁹⁴.

C. - Éducation et valeurs : émergence des discours socio-politiques chez les anciens élèves des écoles protestantes (1955-1990)

Trois registres distincts sur les ressources des interventions des écoles protestantes dans la socialisation politique de leurs élèves figuraient dans le questionnaire que nous avons distribué dans les Églises en janvier 1997 : le contenu de l'enseignement, l'initiation à certaines formes de participation et l'apprentissage de certains types de relations sociales. Les réponses à ces questions nous auraient permis de déterminer les réalités et les limites du rôle des écoles protestantes dans la socialisation politique des enfants. Malheureusement la cueillette des informations pour cette étude ne s'est pas faite comme nous l'avons souhaitée. Nous avons non seulement buté sur une absence de bonne volonté de la part de ceux qui devaient nous fournir les informations mais aussi et surtout sur une absence de statistiques sur le devenir des anciens élèves. Le déroulement de cette enquête étant spécifique, il nous semble utile de commencer par quelques indications biographiques.

1. - Indications méthodologiques et conditions de réalisation de l'enquête

Il s'agit des interviews individuelles de type biographique ou autobiographique et, dans la mesure du possible, du recours à une collecte d'informations menée auprès de certains proches parents des anciens élèves dont les implications dans le domaine politique est incontestable. Ces techniques d'enquête utilisées ont été choisies selon les personnes et selon la nature des informations recherchées : elles peuvent être une observation directe, soit des entretiens semi-directifs ou encore une recherche documentaire. Nous avons aussi procédé à des enregistrements de discours pris de même dans la quotidienneté et, souvent, le dépouillement des notes d'études bibliques, de prédications, de textes originaux des conférences ou séminaires animés par ces anciens élèves.

⁴⁹⁴. Cf. J.-P. Pourtois. Comment les mères enseignent à leurs enfants. Paris, PUF, 1979. Aubret-Beny F. « Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire », L'orientation scolaire et professionnelle, 10 (3), 1981.

« Le Bélier de Yamoussoukro, le Sage de l'Afrique, le Père de la nation ivoirienne est parti. Le « Vieux » s'en est allé rejoindre ses ancêtres. A la mémoire de Félix Houphouët-Boigny,



Photo N - Sources : Jeune Afrique économique, n° 175, janvier 1994, p. 3.



C d A (1999)

Photo D - Le Bélier de Yamoussoukro, emblème de Félix Houphouët-Boigny, sur les murs du groupe scolaire protestant CMA (Station I et II) de Bouaké



C d A (1999)

Photo P — Drapeaux de la Côte d'Ivoire et du PDCI-RDA sur murs du Groupe scolaire CMA, Station I et II, de Bouaké



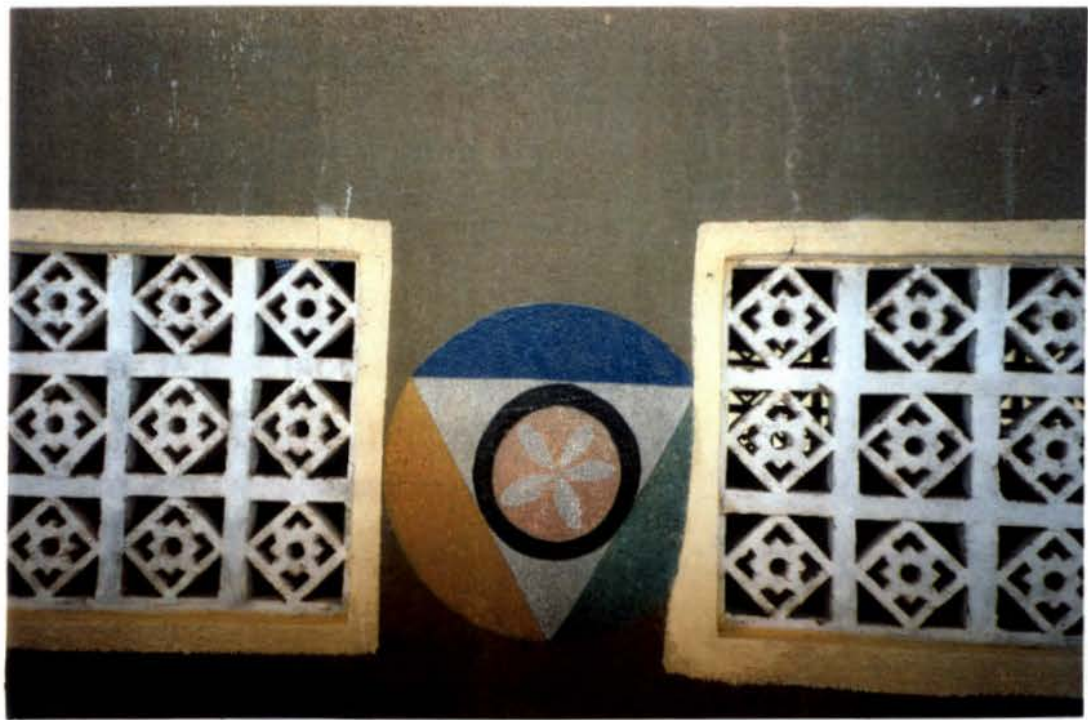
C d A (1999)

Photo Q — Drapeau du PDCI-RDA et dessin d'un élève sur murs du Groupe scolaire CMA, Station I et II, de Bouaké



C d A (1999)

Photo R - Groupe scolaire CMA, Station I et II, de Bouaké, élèves tenant un drapeau et une ardoise



C d A (1999)

Photo S - Groupe scolaire CMA, Station I et II, de Bouaké, symbole de foi sur les murs

Il faut signaler que certains anciens élèves concernées ne conservent pas leur propre discours ou les textes des différentes interventions sont partagés et difficiles à retrouver ; d'autres sont méfiants à répondre à notre attente.

Nous avons recensé cent vingt-six (126) anciens élèves des écoles protestantes, impliqués dans la politique entre 1985 et 1990. Ces personnalités politiques dont certains ne fréquentent pas ou plus les églises protestantes sont membres d'un parti politique soit au niveau local et régional, soit au niveau national. Elles continuent à assumer leurs responsabilités dans les institutions qui les emploient. Sur les 126 personnalités politiques, 78 ont eu au moins deux années de scolarité dans une école ou un collège protestant (62%), 32 au moins quatre années (25%), 11 au moins sept années (9%) et 5 au moins neuf années (4%).

Notre intention dès le départ était de rencontrer toutes ces personnes pour un entretien assez approfondi sur les thèmes généraux relatifs à l'organisation de la société ivoirienne et à leur implication dans la gestion des choses publiques, afin de déterminer ce qu'a pu être leur contribution au développement de la Côte d'Ivoire. Malheureusement sur les 126 personnes, nous avons travaillé avec 70 personnes (soit 56%). Certains nous ont accordé des entretiens ; par contre nous ont laissé consulter les notes de leurs prédications, leurs discours politiques, séminaires, conférences, etc.

2. – Orientations politiques des anciens élèves politiquement engagés (1985-1990)

En général, ces personnalités protestantes apparaissent comme des gens en vue dans leur entourage, une sorte de notables ou de cadres à côté des chefs coutumiers ou politiques. Leurs connaissances, d'une part, leur confèrent un prestige certain. En plus de leur connaissance biblique, elles ont souvent acquis des compétences ou des titres scolaires et professionnels multiples (instituteurs, infirmier, professeurs, médecins, ingénieurs, banquiers, etc. (Cf. **Tableau 1** : 70 anciens élèves des écoles protestantes politiquement engagés, par sexe et par diplômes entre 1985 et 1990). D'autre part, leurs relations les mettent en contact fréquent, non seulement avec le monde extérieur, l'Occident, mais aussi et surtout avec les chefs des villages ou des leaders politiques locaux et les différentes familles des communautés locales. Leur influence peut parfois s'étendre dans toute une région.

Tableau 1 :

DIPLOMES DES 70 PERSONNALITES POLITIQUES PROTESTANTES INTERROGEEES, PAR SEXE

OC	ACEP	GARÇONS								FILLES								TOTAL
		CEPE	BEPC	BAC	B+2	B+3	B+4	AD	Total	CEPE	BEPC	BAC	Bac+2	B+3	B+4	AD	Total	
AEECI	1975		2	1					3									3
CMA	1940	2	2	2	3	1	1	3	14		1	1	2		2		6	20
EPM	1926	1	3		2	1		5	12		1	1	1		2	1	6	18
UEESO	1935	4	6	2	2	2		2	18		4	0	1	1			6	24
EA	1956		1	1	1			1	4				1				1	5
Total		7	14	6	8	4	1	11	51		6	2	5	1	4	1	19	70

Légende : DD = dernier diplôme, AD = autres diplômes, EA = École Adventiste, ACEP = année de création de la première école protestante.

Tableau 2 :

EXPRESSION IDEOLOGIQUE ET PRISE DE RESPONSABILITE DES 70 PERSONNALITES POLITIQUES PRO-TESTANTES INTERROGEEES

CP	RC/ CL		PAR dans leu parti politique		PAR dans GA (droite + gauche)	
	Total	%	PAR/PARTI	%	Total (A'ER+A'ER)	%
Droite (au pouvoir)	24	34%	15/24	62%	15/23	
Divers Gauche (opposition)	46	66%	25/46	54%	8 (32%)*	
Total	70	100%			23/70	33%

CL = clivage politique, RC = représentation confessionnelle par clivage politique, PAR = personnes assumant une responsabilité, GA = gouvernement actuel.

*. Parmi ces personnes qui participent au pouvoir nous avons, en plus des 15 du PDCI, 8 personnes issues de l'opposition dont 2 du FPI, 2 RDR 2 du PIT et 2 de USD.

Tableau 3 :

DEGRE D'ENGAGEMENT AU SEIN DES PARTIS POLITIQUES DES 70 PERSONNALITES POLITIQUES PROTESTANTES INTERROGEEES

ADP	PDCI	FPI	RDR	PIT	USD	APP	Total
SA	9	13	2	4	2	-	30
AER	7	5	5	1	3	1	22
ATER	8	3	3	1	2	1	18
	24	21	10	6	7	2	70
%	34%	30%	14%	9%	10%	3%	100%

Légende : ADP = activité dans le parti, SA = simple adhérent, AER = adhérent engagé avec responsabilité, ATER = adhérent très engagé avec responsabilité.

Tableau 4 :

ORIENTATIONS POLITIQUES, ORIGINES CONFESIONNELLES ET GEOGRAPHIQUES DES 70 PERSONNALITES
POLITIQUES PROTESTANTES INTERROGEEES

PP	OC				OG					
	CMA	EPM	UEESO	Total	Sud	Centre	Ouest	Est	Nord	Total
PDCI	11	7	6	24	4	13	6	0	1	24
FPI	3	6	12	21	5	1	12	3	0	21
RDR	2	3	5	10	2	2	0	1	5	10
PIT	2	3	1	6	3	0	1	2	0	6
USD	2	1	4	7	2	1	4	0	0	7
APP		1	1	2	1	0	1	0	0	2
Total / OC & OG	20	21	29	70	17	17	24	6	6	70

Légende : PP = parti politique, OC = origine confessionnelle, OG = origine géographique, PDCI = Parti Démocratique de Côte d'Ivoire, FPI = Front Populaire Ivoirien, USD = Union des Sociaux Démocrates, PIT = Parti Ivoirien des Travailleurs, APP = autre parti politique.

L'influence politique des 70 personnalités politiques (enseignants, hommes politiques, syndicalistes, pasteurs, etc.) sur le système de pensée et de valeurs de leur entourage (élèves, villageois, chrétiens, milieux professionnels, etc.) est incontestable.

Malgré le consensus obligatoire imposé par le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI) pendant les trois décennies de monopartisme, les orientations idéologiques des ces personnalités sont majoritairement à gauche. Selon les données du **Tableau 2 : Expression idéologique et prise de responsabilité des 70 anciens élèves des écoles protestantes politiquement engagés entre 1985 et 1990**, 66%, (soit 46/70), d'entre elles, militent dans les partis de l'opposition avec seulement 34% (soit 24/70) pour le parti au pouvoir. Il a plus de personnes assumant de responsabilités à droite (62%) qu'à gauche (54%). (Cf. **Tableau 3 : 70 anciens élèves des écoles protestantes politiquement engagés : degré d'engagement au sein des partis politique entre 1985 et 1990**). Cette différence au niveau des engagements s'explique par le fait que, d'une part, la Droite étant au pouvoir depuis plus de trois décennies dispose plus de privilèges dans l'attribution des responsabilités que les partis de la Gauche, nés seulement il y a une décennie. D'autre part, la plupart des opposants étaient tout récemment membres du parti unique et occupaient déjà les postes à responsabilités qu'il leur était difficile de perdre après la rupture du consensus obligatoire.

Quant aux orientations idéologiques par origines géographiques (Cf. **Tableau 4 : 70 anciens élèves des écoles protestantes politiquement engagés entre 1985 et 1990 : orientations politiques, origines confessionnelles et géographiques**), nous constatons qu'elles respectent la configuration politique au niveau national et régional : la Région de l'Ouest avec 24 personnalités politiques vote plus à gauche (18/24) qu'à droite (6/24). Le Centre et le Sud ont le même nombre de politiques (17 de part et d'autre). Par contre on rencontre plus d'opposants dans le Sud (13/17) qu'au Centre (4/17) et plus d'adhérents au parti au pouvoir dans le Centre (13/17) que dans le Sud (4/17). Les régions de l'Est et du Nord ont 1 personnalité politique au parti au pouvoir et 11 dans l'opposition. À partir de ces données, on peut faire deux remarques. D'abord, la plupart des anciens élèves qui votent à droite, proviennent du Centre et du Sud, majoritairement Akan et PDCI. Ensuite, les anciens élèves qui votent à gauche sont originaires de l'Ouest et du Sud, majoritairement FPI. Enfin, les militants du RDR, originaires du Nord, vivent dans les régions du Sud, de l'Ouest et du Centre ; cette donnée s'explique par le fait qu'il n'existe pas d'école protes-

tantes dans le Nord et que la plupart de ces anciens élèves, bien qu'originaires du Nord, n'y habitent pas⁴⁹⁵.

Il faut noter enfin qu'en ce qui concerne les orientations idéologiques par origines confessionnelles elle obéit non seulement à la répartition du pays par les Missions au début de leur installation mais reste dépendante de la configuration politique : les chrétiens, membres de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire (UEESO-CI) à l'Ouest et dans le Sud-Ouest, les chrétiens des l'Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI) dans le Sud et Sud et à l'Est votent majoritairement à gauche parce qu'ils se situent dans les régions qui se sont toujours opposées au parti de la droite au pouvoir et ceux du Centre et du Sud votent à droite, parce que la parti au pouvoir est majoritaire dans ces régions⁴⁹⁶.

3. – Discours socio-politiques de quelques anciens élèves des écoles protestantes

Il a aussi été question de faire une analyse des discours socio-politiques de ces anciens élèves pour saisir l'influence de l'instruction morale, civique et religieuse dispensée dans les écoles, non seulement sur la personnalité de ces anciens élèves des écoles protestantes mais aussi sur leur conception et pratique politique. Nous avons rassemblé quelques fragments de ces discours à caractère socio-politique, prononcés, pour les chrétiens, lors des rencontres organisées par leurs Églises respectives (prédications, les interventions dans les congrès, les synodes, les Assemblées Générales, les conférences, séminaires, les cérémonies officielles de remise de diplômes, etc.) et, pour les chrétiens comme les non chrétiens, lors des activités de leur parti politique ou de leur groupe syndical. Ces discours recourent pour les uns les orientations politiques et sociales et pour les autres, des orientations théologico-politiques et culturelles. C'est l'ensemble des préoccupations formulées autour d'un certain nombre de thèmes généraux relatifs à l'organisation de la société ivoirienne et à la

⁴⁹⁵. À propos de la configuration politique ou de la géopolitique en Côte d'Ivoire, voir Bakary Akin Tassy. *La démocratie par le haut en Côte d'Ivoire*. L'Harmattan, Paris, 1992. I. N'Guessan Zoukou. *Région et régionalisation en Côte d'Ivoire*. L'Harmattan, Paris, 1990. Bailly Diégou. *La réinstauration du multipartisme en Côte d'Ivoire ou la double mort d'Houphouët-Boigny*. Collection Points de Vue Concrets, Paris, 1995.

⁴⁹⁶. N'Guessan Zoukou I. *Région et régionalisation en Côte d'Ivoire*. Op. cit., p.52.

gestion des choses publiques que nous nous essayons de saisir ce qu'a pu être l'effet de la formation civique, morale et religieuse sur ces anciens élèves engagés politiquement.

Période de la décolonisation (1955-1959) : Diversification et spécialisation des discours socio-politiques

Parmi les facteurs qui ont caractérisé la période de la décolonisation, il faut citer, entre autres, l'industrialisation des pays d'outre-mer avec pour conséquences la destruction des cadres sociaux et religieux traditionnels, la croissance spectaculaire des villes et développement de la civilisation urbaine, l'apparition de masses prolétarisées non intégrées et surtout l'apparition d'élites culturelles et politiques indigènes, formées pour la plupart par les écoles des missions (catholiques et protestantes).

Au cours de la période de la décolonisation, les élites culturelles et politiques issues des écoles protestantes étaient numériquement faibles par rapport à celles qui ont été formées dans les écoles catholiques. L'Église catholique avait des séminaires où l'enseignement du second degré était très développé, alors que ce n'était qu'après les années soixante que les premiers cours secondaires protestants ont été mis en place à Abidjan, Dabou et à Daloa. D'autre part, le suivi des élèves des écoles primaires protestantes n'était pas assuré après leur orientation en sixième. Par contre, parmi les anciens élèves, formés dans les écoles bibliques lesquels ont été engagés dans un ministère d'églises ou d'œuvre paroissiales, les moniteurs des écoles protestantes et les employés de l'administration et du commerce, apparaissent quelques personnes engagées politiquement.

On entrevoit, chez ces personnes, l'émergence d'un certain nombre de discours visant essentiellement une double préoccupation : D'une part la conscience d'un assujettissement politique et culturel de l'ensemble des sociétés africaines et d'autre part la manifestation d'un souci, d'une volonté de libération et le désir de rechercher des solutions à apporter à cette situation. La plupart des personnes dont les discours seront considérés ici sont membres des églises protestantes (4/6)⁴⁹⁷.

⁴⁹⁷. Ces personnes avec lesquelles nous avons eu plusieurs entretiens ont exprimé le vœu de rester anonymes. Nous ne reproduisons ici que leurs propos.

Politique et culture dans les discours socio-politiques

Les pôles politique et le culturel⁴⁹⁸ constituent, sans que l'on puisse établir entre eux un réel ordre de prééminence, les deux domaines sur lesquels porte le discours de quelques personnalités issues des écoles protestantes. Il s'agit des deux éléments qui s'imbriquent et s'interpénètrent, l'un influant à chaque moment l'autre, et vice-versa. En fait, il est difficile d'établir une ligne de démarcation entre ces deux types d'activités : « *Nous maintenons les deux pôles : le politique et le culturel. Toutes nos revendications politiques se fondaient sur les valeurs culturelles préalables. De même, notre recherche et l'exigence de notre identité culturelle se reposaient sur une volonté politique d'autonomie et de liberté*⁴⁹⁹. »

Outre cette interaction permanente entre culture et politique, il y avait aussi la prise de conscience collective de l'exploitation dont ils étaient victimes et la conviction qu'il était possible de s'en affranchir : « *Nous avons ensemble ressenti une sorte de solidarité effective dans la recherche d'une solution à cette injustice qui perdurait.* »

Pourtant les revendications des personnalités, comme la plupart des leaders africains, étaient formulées, mais elles ne revêtaient pas un caractère de globalité et surtout étaient dépourvues de la dimension collective qui en aurait accru la force. On peut citer, entre autres, les dispositions sur la justice indigène, en vigueur dans toute l'Afrique Occidentale Française, portant sur le régime de l'indigénat auquel était soumise la quasi-totalité des tribus ivoiriennes jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale.

⁴⁹⁸. Dans ce cadre, le terme « politique » se distingue de « culturel » en ce qu'il s'agit à la fois d'une accommodation ou de contestation de l'ordre établi et en même temps d'un projet d'organisation de la société. L'activité culturelle vise plutôt la recherche des valeurs et des représentations de la population autochtone lesquelles s'accordent avec le projet politique initial. Il ne faut oublier aussi que certaines valeurs culturelles ou religieuses inspirent en retour une orientation politique.

⁴⁹⁹. Entretien du 18 mai 1996. Voir à ce sujet P.H. Chombart de Lauwe. La culture et le pouvoir. Paris, Stock, 1975. Il souligne l'interaction permanente entre culture et politique : « Dans chaque groupe vivant, dans chaque société, la culture correspond à un mouvement créateur dans tous les domaines de la vie sociale. Engendrée dans les transformations matérielles, elle a, en retour, une action sur elles. Elle est vécue dans [...] l'élaboration des systèmes de représentations et de valeurs, dans les aspirations et les projets, dans l'action. Partout, elle est le médiateur par lequel les hommes cherchent à surmonter leur condition et à créer un monde nouveau. Elle est présente dans toutes les formes de la vie sociale, comme le produit et le moteur des transformations. » Op. cit. pp. 90-91.

Face au régime d'indigénat, disaient-ils, « *certain missionnaires préconisaient le phénomène de la conversion comme un appel à la lutte pour la justice et la libération* ». Nous n'allons pas revenir sur ce qui a été précédemment dit à propos de la conversion au christianisme considérée comme la seule option viable pour assumer la confrontation à la modernité, comme une des conditions de l'équilibre culturel et même de sa survie physique (voir chapitre I de la 2^{ème} partie). Du côté des Églises, même si l'évangélisation ne peut pas être confondue avec la lutte pour la justice et la libération, elle ne peut non plus en être jamais séparée : « [...] *Un des problèmes épineux de notre réflexion théologique et de notre pratique missionnaire se situe dans le rapport entre l'Évangile et le social. Il ne fait aucun doute que la justice sociale soit au cœur de l'appel à la conversion. Pour résoudre l'énigme des relations entre évangélisation et justice sociale, certaines personnes ont tenté de faire une distinction entre deux mandats différents, l'un spirituel renvoyant à l'ordre d'annoncer l'évangile, l'autre social appelant les chrétiens à une participation responsable dans la société, incluant le travail pour le bien et la justice. Pour nous les deux vont de pair. [...]*⁵⁰⁰. »

Processus de la décolonisation appelant à un 'œcuménisme d'actions' au niveau national et continental (1957)

Entre 1957 et 1960, quelques anciens élèves des écoles protestantes ont lancé des initiatives éparses à travers quelques groupements de défense des droits des autochtones lesquelles ont été efficaces dans la lutte contre le colonialisme. Il faut citer, entre autres, au niveau des églises locales, les mouvements d'indigénisation du christianisme, mouvement à prétention totalitaire, incitant « *les églises à ne pas demeurer étrangère à la vie de l'homme et de la nation* » et, au niveau national et continental, le processus de rapprochement plus ou moins croissant des structures politiques et syndicales et des associations ou fédérations d'Églises (déclarations 'politiques' de quelques membres de la Fédération protestante de Côte d'Ivoire ; présence des anciens élèves au sein des groupes attachés au Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI), section ivoirienne du Rassemblement Démocratique Africain (Association des militants du PDCI du cercle de Man, dont les principaux leaders sont pro-

⁵⁰⁰. Entretien du 24 mars 1997. Voir à ce sujet l'article de M. J. Richard : « Quelques nouvelles de Côte d'Ivoire », dans L'appel de la Côte d'Ivoire, n°19 du 6.11.1947, p.3.

testants, certains anciens élèves de l'école protestante de Man⁵⁰¹ et une Coopérative agricole dans cercle de Dimbokro, dirigée par un ancien élève des écoles protestantes, coopérative dont les intérêts sont défendus par le Syndicat Agricole Africain). Malgré le poids de la réalité socio-politique en Côte d'Ivoire, caractérisée par l'unité idéologique de l'administration coloniale sur ces dynamiques, l'expression culturelle et politique est toutefois demeurée grandissante.

Dans son rapport de mai 1957, M. Keller, Secrétaire de la Fédération Protestante de l'Afrique Occidentale Française (AOF), a souligné avec enthousiasme l'implication des chrétiens protestants dans le processus de la décolonisation, notamment les prises de paroles de certains membres de la Fédération Protestante de Côte d'Ivoire visant à soutenir pacifiquement ce processus : « [...] *Nous nous réjouissons de la prise de conscience profonde des responsables religieux des Églises locales et extérieures dans la lutte de libération du peuple ivoirien*⁵⁰² ».

Quelques cas d'implications 'individuelles' dans le domaine socio-politique : représentation de l'indépendance entre 1958 et 1959

Il faut aussi noter la présence sur la scène politique de certains anciens élèves des écoles protestantes. La plupart de ces anciens élèves se réfèrent aux images ou textes tirés de la Bible pour justifier le bien-fondé de l'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance.

Martin a été ancien élève des écoles protestantes, ancien moniteur des écoles protestantes UEESO et professeur de lettres modernes dans un lycée public ; il est maintenant retraité, s'occupe de l'église de son village dans la région de Man et milite au FPI, un parti de l'opposition ivoirienne. Lorsque nous l'avons rencontré pour un entretien, il nous a montré le texte d'une conférence qu'il a tenu, à Daloa, en décembre 1958, sur le thème de la « conception de l'indépendance pour les évangéliques ». Pour Martin, l'indépendance ne serait donc nommée que « *lorsqu'elle sera vécue au niveau holiste et au niveau individuel* ». La revendication d'indépendance exprimerait par conséquent le souhait d'un retour à une société

⁵⁰¹. Nous avons rencontré Etienne, ancien secrétaire général de l'Association des militants du PDCI du cercle de Man, à Abobo, un quartier populaire d'Abidjan. Il nous a accordé plusieurs entretiens sur lesquels nous insistons dans ce travail.

⁵⁰². M. Jean Keller. Secrétaire de la Fédération protestante de l'Afrique Occidentale Française (AOF). Rapport de la tournée du Mali, Guinée et Côte d'Ivoire. Paris, DEFAP, mai 1957

holiste au sein de laquelle les individus seraient 'dépendants' les uns des autres : « [...] Nous récusons toute forme d'individualisme ou d'égoïsme qui engendrerait une séparation entre nous et ferait régner dans la société indépendante un autre esprit ». L'indépendance dont il s'agit, selon Martin, est bien celle « d'un État, d'une Nation, avec des structures occidentales par définition mais avec un autre état d'esprit ».

Ignace est aussi ancien élève de l'école protestante, ancien inspecteur du Trésor public, retraité depuis une dizaine d'années, il est actuellement Secrétaire du PDCI de sa région. Il fait une approche de l'indépendance, en termes de la « libération », inspirée de la métaphore du père et du fils : « On peut comparer l'indépendance à « l'accession du fils au stade psychologique de la maturité, sinon à l'âge légal de la majorité ». L'analyse d'Ignace rend compte à la fois d'une conception a-conflictuelle de la colonisation et de la décolonisation, et du caractère inéluctable de ce processus, puisque « c'est Dieu lui-même qui détermine la date de l'indépendance ». Les tendances messianiques sont indubitables chez Ignace. Les références au choix de textes bibliques constituent aussi une pré-orientation de sa réflexion : l'exégèse d'une parabole dans laquelle le fils est élevé par son père et non par des domestiques aurait conduit à décréter que c'est le colonisateur qui décide de la date de l'indépendance.

Le témoignage de Philippe, ancien élève des écoles protestantes, ancien instituteur des écoles protestantes, directeur d'une école publique dans la région de Yamoussoukro, actuellement retraité, résidant à Bouaké et militant du PDCI, confirme cette attitude des anciens élèves des écoles protestantes à puiser dans leur passé religieux pour fonder tout acte politique. Philippe a transféré directement le contenu éthique du texte aux Philippiens (cf. II. 1-5) dans le contexte historique, culturel et politique ivoirien, en le faisant « un modèle de comportement pour les Ivoiriens à l'égard des autres après l'indépendance ». Le problème de l'unité interne à un groupe religieux ultra-minoritaire au sein d'une vaste province cosmopolite diffère cependant sensiblement de celui de la coexistence de diverses ethnies et nationalités au sein d'un État indépendant, deux mille ans plus tard. Ce n'est que l'érection des références évangélico-traditionnelles en un absolu sacralisé, 'a priori', qui autorise et légitime une telle transposition.

La représentation de l'indépendance de ces anciens élèves des écoles protestantes engagés en politique, pendant la période de la décolonisation, est un indice de la surdétermination idéologique dont nous ne cessons d'évoquer. Il y a logiquement une définition d'un

État indépendant sur un mode théocratique inédit, inspiré de la culture ivoirienne et évitant l'avènement d'une indépendance occidentale et païenne. Cette appréhension du processus de l'indépendance les autorise à construire une légitimation scripturaire pour leur projet politique spécifique. C'est ainsi que non seulement ces personnalités politiques croiraient trouver, dans la Bible, la clef qui leur ouvrira le chemin de l'indépendance, mais l'indépendance elle-même se révélerait comme la clef du Royaume de Dieu. Qu'en est-il de la période post-indépendance ?

Politique et social comme pôle d'expression du discours anthropologique après l'indépendance (1960-1993)

Au cours de cette période de l'histoire de la Côte d'Ivoire, l'attitude des anciens élèves des écoles protestantes, engagés politiquement, a oscillé entre deux pôles, révélant ainsi leurs changements idéologiques en matière politique et sociale : D'une part entre 1960 à 1985 elle s'est montrée indifférente ou méfiante envers la politique et les politiques en général ; d'autre part, au cours de la période beaucoup plus récente on constate un investissement protestant du champ politique (1990).

« Si l'Église ne fait pas de politique le chrétien devrait s'en méfier⁵⁰³ »

L'approche théologique des problèmes politiques et sociaux s'est accrue après l'indépendance de la Côte d'Ivoire et se pose en termes de « décolonisation missionnaire⁵⁰⁴ ». Le rôle des facteurs culturels, politiques et sociaux dans la genèse de ces tendances dans les Églises, notamment chez les Méthodistes, est à reconnaître dans certains discours que nous allons analyser.

La position des Églises protestantes au cours de ces trente premières années de l'indépendance de la Côte d'Ivoire est bien connue : « *L'Église ne fait pas de politique ; les chrétiens si il leur est possible d'éviter ce domaine qu'ils le fassent* ». Cette distinction entre les deux pou-

⁵⁰³. L'expression est du pasteur Joseph Koffi Dieket, ancien président de l'Alliance Chrétienne Missionnaire.

⁵⁰⁴. On retrouve la tendance évolutionniste du modèle socio-économique de la théologie contextuelle. Son modèle d'indigénisation se présente soit sous le mode de traduction soit sous le mode d'inculturation. Le modèle socio-économique peut être évolutionniste (théologie politique et théologie de développement) ou révolutionnaire (théologie de la libération, théologie noire, théologie féministe, etc.).

voirs lève ainsi l'ambiguïté qui peut exister sur la notion de la laïcité de l'État que la constitution du 3 novembre 1960 venait de proclamer. Les deux domaines (celui de l'Église et celui de la politique) semblent avoir peu de chose en commun : « *L'Église, est, par ses exigences d'absolu et de sainteté, fondamentalement différente de la politique, domaine impur, antithétique à l'égard de l'Évangile, et synonyme de déchéance si ce n'est de violence dont le propre est de relativiser, de temporiser, de rechercher l'équilibre, le plus souvent au moyen de compromis*⁵⁰⁵. » Ce retrait du champ politique s'explique par le fait que ce domaine s'assimile « *aux manipulations et à la propagande, aux facteurs de division et concurrent de l'engagement religieux* », comme le révèle l'ensemble des témoignages recueillis auprès des leaders des institutions protestantes et les Statuts et Règlements intérieurs régissant le fonctionnement de ces Églises⁵⁰⁶.

Face aux événements de 1963-1964 : émergence du discours socio-politique

Après 1960, l'État ivoirien, fraîchement indépendant, avait besoin de la collaboration et de la soumission de toutes les forces du pays pour affirmer son autorité. L'année 1963 a été une année fort agitée ; le pouvoir politique avait annoncé deux complots contre la sûreté de l'État, découverts en janvier et septembre et pour lesquels sont incriminés plusieurs centaines de personnes dont la plupart sont des anciens élèves des écoles de missions (catholiques et protestantes). Pour le premier complot, on a parlé de 'menées' communistes et pour le deuxième, on a fait état de 'd'agissement francs-maçons', puis d'erreur et de 'coup monté', etc.

La mission de médiation de Monseigneur Bernard Yago n'a pas abouti à cause de l'intransigeance de président Houphouët. Les Églises protestantes ne peuvent guère influencer ou exercer leur impact au niveau idéologique. Elles s'efforcent de mener des 'actes politiques' individuels à légitimité évangélique.

C'est ainsi que l'Église protestante méthodiste de Dabou va organiser une conférence sur le thème « Le chrétien et la politique », en 1964. Elle invite comme conférencier, un pasteur, ancien des écoles méthodistes de Dabou et un chrétien protestant, membre du

⁵⁰⁵. Cf. Rubin Pohor. *Église et pouvoir politique en Côte d'Ivoire (1945-1990)*. Mémoire de DEA, sous la Direction de Michel Meslin, Université Paris IV, 1995. « Église et politique ». Dans *Réformateur chrétien*, Journal indépendant, n°4 du 15 mars 1995.

⁵⁰⁶. André Kouadio Kouakou. « Le chrétien et la politique ». Op. cit., p. 3.

PDCI, ancien ministre comme répondant à la conférence du pasteur. Le conférencier analyse longuement les grands bouleversements qui étaient en train de se produire en Côte d'Ivoire, les changements politiques qu'ils impliquent et expriment l'inquiétude des responsables des Églises protestantes « *face aux inégalités entre les ethnies, et en particulier au fait que les régions protestantes ne bénéficient pas des fruits de la croissance* ». Il émet une série « *de revendications d'ordre socio-économique (participation au développement, équipement des tribus, mise en place d'une économie rurale) et d'ordre culturel (accès à l'instruction, diffusion de la culture ivoirienne dans les médias)* ». Il appelle à un rééquilibrage social, économique et culturel comme la seule condition d'une « *cohabitation active et fraternelle entre les différentes communautés ethniques* ». Il termine son exposé sur ces termes : « *En un mot, la condition sine qua non de la paix est la justice. À l'inverse, si ce préalable n'est pas assuré, les Églises protestantes, conformément à leur mission 'prophétique', prédisent des 'affrontements raciaux' en Côte d'Ivoire. Les Églises protestantes restent cependant très prudentes et se défendent d'adopter une position politique en faveur d'un parti ou d'un mouvement.* »

Il y a dans ces propos tout le sens du mot prophète, annonçant d'une part les 'oracles de Dieu' mais aussi prédisant les événements à venir. Toute injustice sociale, toute infraction aux lois élémentaires du respect du prochain, etc. suscitent l'attention du prophète et le poussent à intervenir sans délai.

Le Ministre, chargé de répondre à la conférence du pasteur, définit ces deux termes en distinguant et en délimitant le champ d'activité du politique et du prophète en ces termes : « *Le politique est l'homme de son peuple et de son temps, il est en général l'expression de la conscience collective, l'homme de Dieu en tant que prophète apparaît comme un grand isolé, incompris et souvent rejeté par son entourage sociologique. En avance sur son temps, le prophète se situe en marge des grands problèmes de la société et de l'État, même le monde lui paraît indifférent, puisque bientôt ce monde-ci doit faire place à une nouvelle terre et de nouveaux cieux, ce qui rendrait parfaitement superflu toute construction et tout engagement d'ordre politique.* »

Le Ministre établit une opposition radicale entre prophétisme et politique et se distance du pasteur lequel prône une intervention des « hommes de Dieu dans le champ politique au nom de l'Évangile, de la justice sociale, etc.

Investissement dans le champ socio-politique entre 1985 et 1989-1990

En 1980 et de 1989 à 1990, la vie politique ivoirienne connaît un sérieux bouleversement. Pour la première fois dans le pays, en 1980, les élus ne seront pas choisis sur une liste unique imposée par le parti au pouvoir, le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire. Les Candidats sont libres de se faire élire. En 1990 le gouvernement et le président Houphouët acceptent de ré-instaurer le multipartisme dans le pays⁵⁰⁷.

Un pasteur, ancien élèves des écoles protestantes, chargé de la formation théologique de l'Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI), décide d'organiser une semaine de prière pour l'unité des chrétiens en décembre 1989 en vue 'd'actions concrètes'. Il dit avoir eu « *une vision de la part du Seigneur* » et annonce la « *chute du président Houphouët* » lequel « *persiste à diriger la Côte d'Ivoire selon sa coutume contre la volonté de Dieu lui demandant de partir du pouvoir* ».

L'ambiguïté du discours philosophico-coutumier surgit ici avec éclat, entre la proclamation du Salut par la 'tradition' restaurée, et celle de la transcendance de l'Évangile sur la culture. Ces deux facettes sont présentées comme non-contradictoires, en raison du principe de la convergence de la 'vraie tradition' et de la Bonne Nouvelle, dont l'éclairage permet d'épurer la culture traditionnelle de ses aspects opprimants.

Il fait trois propositions d'ordre politique, contestées par plusieurs membres de sa propre Église⁵⁰⁸ : La première proposition rejoint la position majoritaire en faveur du pluralisme politique, mais met en garde les Églises contre la confusion déjà à l'œuvre entre l'attente chrétienne du Royaume et la libération politique. La deuxième annonce la campagne de presse, fort dommageable pour l'image de marque des Églises protestantes dans ce contexte plurielle. La troisième proposition exprime le souhait des chrétiens de base de sortir de la confusion du débat politique, très sensible en 1990 du fait de l'émiettement des partis et de la mutation en cours au sein de certaines structures politiques. Il souhaite une

⁵⁰⁷. Voir Bailly Diégou. La réinstauration du multipartisme en Côte d'Ivoire ou la double mort d'Houphouët-Boigny. Collection Points de Vue Concrets, Paris, 1995.

⁵⁰⁸. Au sein de l'Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI) ces propositions sont fortement contestées, traitant le ce pasteur de « visionnaire ». La Fédération des Églises Évangéliques de CI a aussi rejeté ces propos : « Ces propos n'engagent que celui qui les a tenus. »

avancée vers une déclaration politique conçue dans un cadre strictement théologique, dont le moteur serait la réflexion de l'ensemble des chrétiens au sein des partis politiques.

Suites aux phénomènes sociaux de 1990, un des anciens élèves du cours normal de Daloa, aujourd'hui premier responsable d'une des dénominations protestantes, estime que « [...] Ne pas s'exprimer signifierait que les élections à venir nous laissent indifférents, comme si tout cela était indigne d'intérêt, indigne d'efforts et de soucis. Or, être chrétien c'est vivre dans le monde vivre au service des autres [...] et servir les autres c'est – qu'on le veuille ou non - être dans une action politique. Car dans tout ce que je puis entreprendre et faire, la politique est toujours présente. C'est peut-être un mal instinctif, c'est ainsi [...] et au fond il est pratiquement impossible de ne pas faire de politique[...]»⁵⁰⁹. Il demande aux Églises de respecter le principe de la laïcité de l'État, « fondé sur la distinction entre les valeurs profanes et les valeurs sacrées, reconnu et approuvé par l'ensemble des religions en Côte d'Ivoire⁵¹⁰ ». Il encourage l'État et ses représentants de créer les meilleures conditions électorales pour que « les convictions de chacun des citoyens soit reconnues et respectées ». Il appelle « les chrétiens à l'esprit civique en s'exprimant et s'impliquant massivement dans élections législatives de novembre 1990 ». En ce qui concerne les convictions politiques il ajoute : « [...] Au nom de quelle parole ou ordre de Dieu, l'Église pourrait-elle demander à ses fidèles d'être plutôt PDCI ou FPI ? [...] Je me réjouis de savoir que tel a voté PDCI, tel autre FPI, tel autre encore RDR et qu'ils restent cependant unis au-delà de leurs divisions politiques. [...] Ils sont d'abord des frères en Jésus-Christ ; ils sont ensuite, mais seulement ensuite des PDCI ou des FPI, et si vraiment c'est d'abord Jésus-Christ qui est leur Seigneur, alors ils resteront unis malgré leurs divisions politiques⁵¹¹ ».

La politique se trouve ainsi située à une place moyenne, investie d'un statut médian : ni méprisée ni déifiée. Les réactions des uns et des autres a révélé non seulement la diversité ecclésiologique et éthique au sein du protestantisme mais surtout le manque d'instance nationale pouvant s'exprimer au nom du protestantisme ivoirien⁵¹².

⁵⁰⁹. Entretien du mars 1996.

⁵¹⁰. Ibid.

⁵¹¹. Ibid.

⁵¹². Il y a là quelque chose de commun au protestantisme : voir l'analyse M. Jean-Paul Willaime. La précarité protestante. Sociologie du protestantisme contemporain ? Labor et Fides – Histoire et Société, n°25. 1992, en occurrence le chapitre IX sur « Le protestantisme au défi de l'Europe », pp. 181-193.

Les réactions et les critiques seront formulées par certains chrétiens protestants, membres du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire, et certains leaders mécontents des autres Églises protestantes, à l'encontre des responsables de la Fédération des Églises Évangéliques, trop peu soucieux à leurs yeux des réalités spirituelles des membres de leurs Églises et de s'investir dans le champ socio-politique par les déclarations dont le contenu et les motivations sont ambiguës au nom du protestantisme en général. L'intervention de cet homme politique en dit long :

« Nous ne nions pas le droit de chacun à exprimer ses convictions politiques ; moi j'ai participé à la préparation à des actions politiques depuis plusieurs années, mais je suis d'abord chrétien, et je suis pour la paix. Nous devons tirer les leçons des autres faits de notre histoire, et comme le disait Houphouët, nous ne voulons pas revenir par la petite porte pour mendier. La tâche de la Fédération est de créer dans les Églises des comités de réflexion pour rassembler les opposants politiques et les militants du parti au pouvoir, le PDCI. La politique c'est bien mais nous avons un projet commun et nous voulons pouvoir nous côtoyer dans les Églises. Il n'est pas question de prendre position pour ou contre. Pour nous, ça ne veut rien dire 'se positionner', la politique ce n'est pas du tout stable. Les Églises doivent présenter une autre image que celle-là⁵¹³. »

Les propos de ce militant protestant indiquant la transcendance de l'Évangile sur la politique, la priorité accordée à l'unité du corps de Jésus-Christ sur les revendications partisans, sont révélateurs et expriment la quête identitaire des fondamental-piétistes, encore majoritaires au sein des Églises Évangéliques. Les aléas de la crise politique semblent avoir en partie déterminé cette reconversion vers des certitudes qui offrent davantage de garanties de stabilité et de permanence. Il n'empêche que l'ensemble des fidèles des Églises Protestantes, toutes tendances confondues, ont accueilli avec soulagement la fin des élections de 90 ; ils l'ont interprétée comme l'un des fruits de leurs prières et de leur travail de réconciliation.

Il importe de bien remarquer les dimensions réelles de ces divergentes approches politiques. Elles n'ont cependant pas conduit aux fusions ou à la création d'un parti politique protestant. Elles ont rapproché les Protestants en les réunissant dans une structure face au pouvoir politique. Elles n'ont pas supprimé la diversité des groupes et des entreprises, mais ont uni les personnes sur des projets communs sans empiéter nullement sur les souverain-

⁵¹³. Ancien ministre. Membre du PDCI et de l'Église de l'Alliance Chrétienne Missionnaire (CMA). Entretien du 23 août 1996.

tés des uns et des autres. Comme il a été montré, c'était une sorte 'd'œcuménisme de l'action'.

Les approches politiques des personnalités protestantes ont certainement influencé ou joué dans la façon dont les chrétiens issus des ces églises ont appréhendé la politique, notamment en ce qui concerne leurs engagements politiques. Est-il possible d'avancer la thèse d'une détermination missionnaire ou biblique dans ces différents discours sur la politique ?

Nationalisme ivoirien : un mouvement spécifique aux déterminants multiples

Le regard lucide sur les discours politiques ou théologico-politiques des personnalités protestantes impliquées dans le domaine politique permet d'évaluer l'impact de l'héritage missionnaire sur des personnes issues des écoles missionnaires, notamment de l'idéologie reçue dans les structures éducatives missionnaires et dans les églises. Les discours convergent pour l'essentiel à l'enseignement reçu.

Il convient de voir si d'autres facteurs ne peuvent pas éclairer cette détermination missionnaire ou biblique. Il apparaît dans notre analyse que l'héritage missionnaire ou biblique est 'assumé', 'géré' et accueilli dans son intégralité sans aucun remaniement. Cela signifie qu'il n'est pas dépassé par une prise d'autonomie des militants protestants ivoiriens à l'égard des déterminations chrétiennes : c'est le cas pour ce qui concerne leur rapport aux autorités, aux partis politiques ou à la violence. Il existe également une association de quelques synthèses inédites avec d'autres influences, notamment du côté de la tradition ou de la coutume ivoirienne.

Plusieurs chercheurs ivoiriens, comme Simon Pierre Ekanza, Jean-Marie Adiaffi, Harris Memêl Fôté, Laurent Gbagbo, Jean-Noël Loucou, etc. mettent en exergue la prégnance d'un fort héritage culturel au sein du mouvement nationaliste ivoirien dans les années 47 à 57⁵¹⁴. Les témoignages de quelques premiers militants protestants abondent dans

⁵¹⁴. Voir Simon Pierre Ekanza. « Le messianisme en Côte d'Ivoire au début du siècle : tentative de réponse nationaliste à l'état de la situation coloniale ». *Annale de l'Université d'Abidjan, série I (Histoire)*, T. III, 1975, pp.55-65. Jean-Noël Loucou. *Histoire de la Côte d'Ivoire (La formation d'un peuple)*. Abidjan, CEDA, 1984. *La Vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952*. Polycopié, Thèse de 3^e cycle, université d'Aix-en-Provence, 1976. Niangoran Bouah, G. *Introduction à la drumologie (sankofala)*. Abidjan, Université, 1982.

ce sens. La 'Tradition' serait le support d'un « *idéal de démocratie populaire directe* ». Certains mettent aussi en parallèle les cérémonies traditionnelles et les rassemblements politiques modernes, les chefs coutumiers et les délégués des Comités des partis politiques. D'autres affirment que le peuple ivoirien revendique ses droits de '*maître de la terre*', en s'identifiant globalement au personnage traditionnel qui pouvait accueillir l'étranger après « *avoir été 'reconnu'* ». Les stratégies de lutte adoptées par les nationalistes seraient avant tout traditionnelles et « *une affaire purement ivoirienne, dans leur conception et leur réalisation*⁵¹⁵ ».

Certes, il y a une reconnaissance unanime du caractère problématique de ces parallèles, de ces 'extensions' à l'échelle du pays et de ces transpositions sur un plan ethnique, susceptible de récuser l'axiome de la surdétermination culturelle en raison même du caractère imperméable des principes 'traditionnels' aux contraintes politiques de type moderne. L'entité ethnique ivoirienne n'est pas le fondement objectif de la construction nationale. Elle est à la fois le produit d'une histoire coloniale dont la constante de la politique indigène est l'exclusion de la population autochtone hors de la vie politique et économique du pays et le fruit des nécessités de l'idéologie nationaliste.

La thèse de la transcendance du culturel, étant soumise à l'analyse critique, il est évident que les racines idéologiques et stratégiques du mouvement nationaliste ivoirien devraient être recherchées dans l'univers ivoirien et devraient être considérées comme une attitude aux déterminants multiples.

C'est ainsi que l'hypothèse d'une détermination missionnaire ou biblique à propos des personnalités politiquement engagées devrait s'enrichir d'autres déterminants. Les attitudes politiques de ces anciens élèves sont foncièrement 'synchrétisées' et fondées sur des bases à la fois missionnaires ou bibliques, traditionnelles ou 'pseudo-traditionnelles' et modernes. Leurs engagements seraient déterminés à la fois par des facteurs liés à l'idéologie missionnaire acquise dans les structures éducatives protestantes, par leur culture et par les contingences historiques et politiques, notamment de l'ouverture récente des certains militants protestants à des modèles d'analyse étrangers ou sur des exemples de lutte de libéra-

Laurent Gbagbo. *Côte d'Ivoire : économie et société à la veille de l'indépendance 1940-1960*. L'Harmattan, Paris, 1982.

⁵¹⁵. Jean-Noël Loucou. *La Vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952*. Op. cit. p.234.

tion issus d'autres contextes, ces influences se combinant avec les déterminations locales, culturelles et missionnaires.

Un second facteur de mutation en cours au sein de l'univers culturel et politique ivoirien, tient à la personnalité des nouveaux leaders politiques protestants. En effet, la prégnance de l'héritage missionnaire et l'influence d'autres déterminants se confirment tant dans l'idéologie que dans les options stratégiques, par le facteur-temps. L'héritage moral et religieux a subi à l'évidence une forte érosion du fait de la montée des nouvelles générations qui n'ont pas connu le 'moule missionnaire' dans leur formation intellectuelle et politique comme dans leur adhésion à un système de valeurs, notamment tous ceux des générations après les années soixante-dix dont la plupart occupent des postes stratégiques dans leurs partis et dans le gouvernement. L'irruption de cette génération protestante, quoique minoritaire, a considérablement fait évoluer la pensée des Églises et des chrétiens protestants en matière politique et sociale. Le choix des hommes de confiance et de conviction se faisait et se fait encore parmi eux. Ces hommes fermes dans leurs convictions laissent entrevoir de nouveaux bouleversements dans la physionomie même de l'idéal protestant. Car la nouvelle conjoncture issue des événements de 1989, 1990 et de 1993 ne se réduit pas au remplacement de ces hommes par d'autres. Elle ne fait qu'exprimer la montée d'une jeunesse aux aspirations différentes, autonomes à l'égard des valeurs évangéliques, qui annonce de profondes mutations au sein des partis politiques ainsi que des 'cultures ivoiriennes' de demain. C'est pourquoi il n'est pas possible de prévoir la confirmation ou l'infirmité de la fuite dans l'imaginaire du Millénium chez les cadres et militants protestants, telle que nous l'avons relevée, et par voie de conséquence la poursuite et l'accession prochaine à une orientation politique formelle.

Conclusion

Notre investigation s'est principalement centrée sur un point d'ancrage : La contribution de l'enseignement moral et religieux confessionnel à l'éducation morale et civique des jeunes, et à travers et par ces derniers, à la formation des citoyens ivoiriens.

Le comportement éthique des personnalités protestantes analysé ici est à la fois de l'ordre du questionnement et de la recherche en vue de s'ouvrir sur des choix fondés sur des valeurs et sur des actions délibérées qui visent l'accomplissement de la personne et de la collectivité. Il s'enracine dans un contexte de mutation sociale inédite : d'abord dans le con-

CHAPITRE DIXIÈME

CRISE ET PRECARITE

DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT

texte de décolonisation ; ensuite d'un État indépendant, laïc au sein duquel les conditions sont créées pour que la foi de chacun soit reconnue et s'épanouisse librement dans le respect des autres convictions mais imposant le monopartisme ; et enfin dans un contexte politique et social pluriel.

L'éducation morale et religieuse dans les Écoles protestantes en favorisant chez l'élève des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation a ainsi rempli son double rôle : d'une part son rôle de socialisation grâce aux références civiques partagées et d'autre part celui de solidarisation autour des valeurs communes.

Mais en même temps, porteur de valeur et de modèle, de comportements propres à la société européenne, l'Enseignement Protestant, en tant qu'institutions enseignantes occidentales imposées en Côte d'Ivoire, a semé plus que des nouvelles qualifications morales, professionnelles ou intellectuelles, une nouvelle conception du statut social, aussi étrangère que possible au modèle traditionnel : il est devenu synonyme de pourvoyeuse de nouvelles élites, de nouvelles couches influentes et dirigeantes de l'Église et de l'État.

Introduction

Depuis plus d'une décennie, l'Enseignement Protestant, comme l'ensemble du système éducatif ivoirien, traverse une période de crise et de précarité. Les acteurs de cet ordre d'enseignement ont pris conscience que les mécanismes de régulation et l'identité d'une frange d'acteurs de leur système scolaire sont soumis « à une sorte d'épreuve non prévue », considérée généralement comme « redoutable et dont l'issue, pour l'instant, n'est pas trouvée ».

Cette situation conflictuelle dont les phases d'incubation, d'effervescence, depuis 1989, prennent de plus en plus l'allure de « *manifestations d'antagonismes ouverts entre deux acteurs aux intérêts momentanément incompatibles quant à la possession ou à la gestion des biens matériels, économiques et symboliques* » que notre analyse sociologique tente, dans ce chapitre, d'élucider.

Dans un premier temps, nous allons attirer l'attention des uns et des autres sur les facteurs qui sont à l'origine de la crise de l'Enseignement Protestant. Ces facteurs sont à la fois socio-économiques, structurels et relationnels. Dans un deuxième temps, notre analyse va déterminer que les conséquences sociales et morales de cette crise entraînent une fragilisation de la vie des Écoles protestantes, des Églises et de la société ivoirienne. Nous tenterons de faire quelques propositions d'orientation en vue d'apporter quelques éclairages sur les décisions prises par différents acteurs⁵¹⁶.

⁵¹⁶. Il ne s'agit ni d'orienter les choix ni de proposer des choix à faire. Cf. M. Jean-Paul Willaime, « La pertinence du protestantisme face aux défis contemporains », *L'ETR*, (1981), T. LVI, n°2, pp.253-267. Il souligne que les propos du sociologue, « dans une conjoncture donnée », peuvent être, « d'un genre mixte : s'y mêleront analyse sociologique et proposition d'orientation, jugements de faits et jugements de valeur. Ce n'est pas à l'analyse sociologique de dire quels sont les choix à faire ; à partir d'un même constat, différents choix sont d'ailleurs possibles. Simplement, dans une conjoncture donnée, l'analyse sociologique de la situation peut éclairer les décisions qui sont à prendre en attirant notamment l'attention des acteurs sur les conséquences sociales que risque d'avoir tel ou tel choix. » Op. cit., p. 253.

Les différentes sources utilisées pour cette analyse proviennent des chroniques des événements de 1979 et de 1988 à 1994⁵¹⁷, reconstituées grâce aux recoupements des témoignages, des interviews et quelques sources écrites que nous avons collectées : Procès verbaux des réunions entre les Employeurs et les Syndicats, entre Syndicats, Employeurs et les Représentants de l'État et des diverses correspondances faisant appel à l'État et aux Autorités administratives pour la résolution de la crise de l'Enseignement Protestant⁵¹⁸.

I. – Particularités de l'Enseignement Confessionnel : son statut privé et son caractère propre

Dans le cadre des pays africains, l'émergence d'un ordre social soustrait au pouvoir du divin ou du sacré est un fait de la colonisation. Il constitue, dans le cadre de la France, le premier pôle de la laïcité. Dans le cas de la Côte d'Ivoire indépendante, l'application du principe de la laïcité constitue un excellent critère pour mesurer le degré de rapports existants entre l'État et les religions révélées (Christianisme et Islam).

S'il y a eu une « fragmentation institutionnelle⁵¹⁹ » dans le domaine 'politique', il convient, cependant, de remarquer que, dans le domaine de l'Éducation, il n'en était pas le cas⁵²⁰. L'application de la laïcité a pris des formes particulières. Pour réaliser les réformes et les politiques scolaires, classées comme priorité et liées aux nécessités du développement économique, l'État fait appel à l'aide des Missions et des Églises pour l'instruction et

⁵¹⁷. Les données utilisables (en annexes) sur la période turbulente, orageuse des années quatre-vingt-huit à quatre-vingt-dix proviennent de diverses sources : Directions centrales de l'Enseignement Protestant Évangélique (Man, Bouaké et Bouaflé), Direction Nationale de l'EPMCI, Service de la Documentation et des Archives de la Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base et des Archives de l'Église Évangélique de l'Alliance Missionnaire Chrétienne, de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire.

⁵¹⁸. À ce sujet, voir Annexes. « Document XIII : dossiers sur la crise et la précarité de l'Enseignement Protestant », pp. 302-441.

⁵¹⁹. À propos de la « fragmentation institutionnelle », voir l'ouvrage de Jean Baubérot. Vers un nouveau pacte laïque ? Paris, Seuil, 1990.

⁵²⁰. La présence des écoles confessionnelles à côté des écoles publiques dans la scolarisation de la jeunesse ivoirienne n'a jamais été perçue comme un problème social et politique avant et après l'indépendance de la Côte d'Ivoire d'autant qu'il n'y a eu ni de dualisme scolaire ni de querelle scolaire entre l'État et les Églises comme en France.

l'éducation civique et religieuse de la jeunesse. L'aide accordée aux écoles confessionnelles pendant la période coloniale a été augmentée pendant la première décennie de l'indépendance. Il accorde, dans le cadre d'une Convention Collective, des subventions pour assurer les salaires des enseignants, pour recruter de nouveaux enseignants suivant le niveau d'instruction générale, pour assurer la formation continue de ceux qui sont en service, etc.

Les décisions de subventionner les écoles confessionnelles visent à réduire les écarts ou les inégalités de salaires entre les enseignants du public et ceux du privé pour un même service. Si l'Enseignement Confessionnel est qualifié de service d'utilité publique (pour légitimer essentiellement les fonds alloués), il conserve, d'une part, ses prérogatives d'un établissement privé (le recrutement de son personnel, la possibilité de sélectionner, la souplesse de ses programmes, la collecte des ressources supplémentaires, la réclamation des fonds aux parents d'élèves jugés nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement, etc.) et, d'autre part, son caractère propre (la dimension religieuse)⁵²¹.

Dans un tel cas, le statut de l'Enseignement Confessionnel catholique et protestant joue comme cause favorable : du point de vue global des moyens, du point de vue de la marge d'autonomie permettant d'adapter l'établissement aux demandes d'une clientèle précise et du point de vue de la mise en application de son programme religieux.

En ce qui concerne l'Enseignement Protestant, ses statuts et ses fonctions ont été, à maintes reprises, changés avec le temps. En deux décennies (1975-1995), ils ont connu plusieurs transformations. La population scolaire (les effectifs) et les structures d'accueil (les écoles et les classes) ont connu une remarquable augmentation. La morphologie du corps enseignant et les nombreuses mutations au sein de la profession enseignante, ont subi des changements, dessinant du même coup une nouvelle configuration des personnels, (rajeunissement amplifié du groupe, glissement catégoriel et d'origine sociale, élévation du niveau de diplôme et des salaires, multiplication des voies d'accès à la profession, etc.).

⁵²¹. La notion de caractère propre ne fait pas l'objet d'une définition précise dans la codification entre l'État et l'Enseignement Confessionnel. L'expression vient discrètement modaliser l'exigence faite aux établissements de cet ordre d'enseignement, soumis au contrôle de l'État, d'accueillir tous les enfants et de respecter leur liberté de conscience. « *L'établissement tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le*

Mais, en même temps, de telles transformations ne pourraient pas se produire sans entraîner un certain nombre de difficultés d'ordre relationnel, spirituel et professionnel entre les différents acteurs impliqués dans la vie de l'Enseignement Protestant, désignés ici en termes de « crise » et de « conflits » dont la genèse reste à trouver.

II. – Aux sources de la crise et de la précarité de l'Enseignement Protestant

Nous distinguons essentiellement trois facteurs susceptibles d'élucider la crise et la précarité de l'Enseignement Protestant : facteurs d'ordre socio-économique ; facteurs d'ordre relationnel ou personnel et facteurs d'ordre structurel.

A. - Facteur d'ordre socio-économique

La situation financière de l'Enseignement Protestant au cours de la décennie 1980-1990 a été critique. Elle a entraîné dans la vie des Écoles et des Églises protestantes une crise et une précarité dont les conséquences indubitables sont relatées dans les différents témoignages⁵²² et les procès verbaux des réunions de concertation et de revendication entre enseignants et leur employeur de 1988 à 1994. La reconstitution des différents événements montre que la question financière en est le premier mobile⁵²³. Nous tentons d'élucider ce facteur, d'une part, par une analyse du récit des événements de 1979 et, d'autre part, par un résumé du contenu des procès verbaux des différentes rencontres et des revendications syndicales de 1988 à 1994.

respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance y ont accès » (article 1, alinéa 4).

⁵²². La règle de l'anonymat pour les personnes et les lieux d'enquêtes. Néanmoins nous voulons toutefois nous excuser auprès de toutes personnes qui se reconnaîtraient dans ces récits. Le monde protestant ivoirien étant minoritaire, en datant notre récit il se peut qu'il y ait une identification facile.

⁵²³. Il ne s'agit que de recoupements de différentes interviews et des procès verbaux des réunions couvrant les événements de 1979 et ceux de 1988 à 1994. Les énoncés en italique sont des citations extraites des entretiens menés sur le terrain ou des réponses aux questions ouvertes des divers questionnaires utilisés dans la recherche.

1. - Au cœur du récit des événements de 1979 : « *On ne sait pas où est passé tout cet argent* »

Le Président de la République avait décrété, en janvier 1976, le « Décrochage » de l'Enseignement Public de la Fonction publique, « Décrochage » dont l'incidence financière devait avoir un effet rétroactif sur les subventions du quatrième trimestre de 1975. Conformément à la Convention signée entre l'Enseignement Confessionnel Catholique et Protestant, ce « Décrochage » accordait aussi des avantages substantiels à l'Enseignement Protestant lesquels ont été versés en partie. De plus, de 1975 à 1978, les octrois des subventions insuffisantes en 1977 et 1978 et les incidences financières dues aux Examens professionnels qui n'ont pas été versés, sont venus aggraver impitoyablement « *le déficit budgétaire de l'Enseignement Protestant lequel, en janvier 1979, atteignait plus de cent cinquante-sept millions (exactement 157.810.487 F. CFA)* ».

Les Présidents des Églises associées dans l'Enseignement Protestant, informés par le Directeur National, avaient décidé de saisir le Président de la République par écrit. La lettre lui était adressée le 18 octobre 1978 par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant. Elle avait pour but de l'informer de ce que pratiquement l'Enseignement Protestant ne tirait pas bénéfice du « Décrochage » à cause « *de l'insuffisance des subventions et des difficultés qu'il rencontrait pour entrer en possession des subventions qui lui étaient allouées* ».

'Manque d'information', malhonnêteté ou détournement ?

Le 4 janvier 1979, le Directeur National de l'Enseignement Protestant recevait une lettre du Directeur de Cabinet de la Présidence de la République ; la réponse à la lettre que les Présidents d'Églises avaient écrite le 18 Octobre 1978 au Chef de l'État. À cette réponse était jointe une photocopie d'une lettre de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative, adressée au Président, laquelle se donnait pour « *objet de faire la clarté sur l'insuffisance des subventions accordées à l'Enseignement Protestant* » et dont la lettre des Présidents avait fait état. Après une longue argumentation pour nier la dette de son Département en faveur de l'Enseignement Protestant, le Ministre conclut sa lettre en ces termes :

« En conséquence, j'en conclus que la requête des Présidents des Églises Protestantes résulte d'un manque d'information⁵²⁴ ».

Pourtant, le 30 novembre 1978, à la requête du Directeur National de l'Enseignement Protestant, le Ministre des Finances, de l'Économie et du Plan prenait l'initiative de faire convoquer à la Direction Générale des Finances, les Experts du Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative, ceux de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant pour « déterminer avec l'aide de ses propres Experts si oui ou non l'État doit des arriérés de subventions à l'Enseignement Protestant ».

Il a été acquis à l'issue de la rencontre que « le Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative doit à l'Enseignement Protestant une somme qui restait à préciser. Les Experts du Ministère des Finances, de l'Économie et du Plan demandèrent donc aux Experts du Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative et à ceux de la Direction de l'Enseignement Protestant de se retrouver pour déterminer le montant exact de la dette de l'État, et qu'un rapport en soit fait à Monsieur le Ministre des Finances, de l'Économie et du Plan par son Collègue de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative afin qu'une modalité de règlement soit envisagée ».

À l'issue de la réunion du 1^{er} décembre 1978 à la Direction des Affaires Administratives et Financières (DAAF) du Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative entre les Experts de ce Ministère, ceux de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant et les Présidents d'Églises associées dans l'Enseignement Protestant, il a été acquis que « le Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative doit à l'Enseignement Protestant une somme de plus de quatre-vingt-quatorze millions (exactement 94.086.576 francs C.F.A.) au titre des Examens Professionnels et de Reliquats des subventions⁵²⁵ ».

Mais dans la mesure où la Direction des Affaires Administratives et Financières du Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative venait seulement d'être créée, le Directeur de ce Service a dit qu'il n'avait pas de documents sur d'autres sommes plus anciennes que l'Enseignement Protestant réclamait, il a été demandé au Directeur Na-

⁵²⁴. C'est nous qui soulignons.

⁵²⁵. Cf. Annexes. « Document X. Décisions et modèles de répartition des subventions allouées par l'état à l'Enseignement Protestant », pp. 247-301. Voir Répartition de la subvention spéciale de Monsieur le Président de la République, pp. 250-251.

tional de lui fournir toutes les pièces justificatives afin que ces sommes soient aussi prises en compte (les documents justificatifs demandés ont été fournis le 17 février 1979). En fait, il s'agissait, entre autres, « *des frais de stages pédagogiques organisés depuis 1972 et qui n'avaient jamais été remboursés, d'un montant global de 28.851.528 francs C.F.A. et du reliquat du 'Décrochage' de 1975 et 1976, d'un montant global de 34.872.003 francs C.F.A.* ». Si donc ces justifications étaient faites, alors la dette du Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision éducative à l'égard de l'Enseignement Protestant se chiffrent « *à plus de cent cinquante-sept millions de francs (exactement 157.810.487 francs C.F.A.)* ».

« Manque d'information », « malhonnêteté » ou « détournement » ? De quoi s'agit-il exactement ? L'enjeu était grave certes, mais dans la mesure où la lettre de Monsieur le Ministre datait du 24 novembre 1978 et où, d'autre part, il y avait les acquis du 30 novembre et du 1^{er} décembre 1978, rien n'était encore perdu pour l'Enseignement Protestant.

Le Directeur National s'était contenté, le 3 janvier 1979, d'adresser à chaque Président d'Église une lettre pour convenir de la date d'une réunion de Conseil Supérieur. Dans le courrier qu'il leur a envoyé, il avait joint « *une photocopie du courrier de la Présidence de la République* ».

Le 25 janvier 1979, une délégation de quatre enseignants Méthodistes se présente au Directeur National comme « *mandatée par les enseignants Méthodistes à venir lui poser certaines questions sur la gestion des fonds provenant du Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative* ». Le leader de la délégation est celui-là même qui, « *le 14 mai 1979, sera élu Secrétaire Général du Syndicat des enseignants Méthodistes à l'issue de leur assemblée générale constitutive* ». Or, il était prévu ce même jour du 25 janvier un rassemblement général à Abidjan des enseignants Méthodistes au cours duquel les maîtres allaient demander des explications au Directeur National sur les motifs de leurs difficultés financières : « *Je lui [il s'agit du leader du groupe] ai manifesté mon désir de m'entretenir directement avec les maîtres, d'autant qu'ils étaient déjà à Abidjan. C'était aussi l'occasion favorable pour moi en effet pour leur faire mes adieux* ».

Les enseignants étaient « *amassés dans la cour du bureau du District tandis que la délégation des enseignants était dans le bureau du Président de l'Église* ». Le Directeur National alors s'y rend et « *trouve effectivement le Pasteur Auguste en train de commenter aux délégués la lettre du Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative* », qui lui avait été transmise en décembre 1978 pour information, en attendant que le Conseil Supérieur de l'Enseignement se réu-

nisse pour voir ce qu'il y avait lieu de faire. Pourtant dans sa réponse du 5 janvier à la lettre du Directeur National, il demandait à celui-ci, « *de surseoir à toute tentative de rencontre avec le Chef de l'État jusqu'à ce que la situation soit clarifiée avec Monsieur le Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative* ». Le pasteur Auguste insistait surtout sur le fait que « *Monsieur le Ministre dit avoir versé à l'Enseignement Protestant tout son dû* », et il ajoutait : « *Mais on ne sait pas où est passé tout cet argent* ».

Le Directeur National, après s'être indigné de l'usage abusif fait de ce document par le Pasteur Auguste, à l'époque, président de l'Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI), a néanmoins rappelé à celui-ci « *les conclusions de la réunion du 1^{er} décembre 1978* », réunion à laquelle « *il avait assisté lui-même en personne en compagnie des deux autres Présidents d'Églises* » et à l'issue de laquelle les Experts financiers du Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative ont reconnu que leur Ministère doit à l'Enseignement Protestant plus de quatre-vingt-quatorze millions de francs C.F.A. Le Président Auguste a répondu en disant que le Directeur National fait « *illusions à des songes* » qui naturellement ne sauraient le convaincre tandis que pour lui « *la lettre de Monsieur le Ministre est un document officiel palpable et suffisant. Je demande au Directeur National et au Comptable des Écoles Méthodistes d'aller retirer à la banque l'argent nécessaire pour payer les maîtres et leurs divers rappels dont on ne sait pour quelle raison on faisait traîner le règlement.* »

« Affaire du compte bancaire de la Direction Nationale »

Lundi 26 mars, le Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative avait fait téléphoner chez le Directeur National de l'Enseignement Protestant pour lui demander de se mettre immédiatement en rapport avec son Directeur des Affaires Administratives et Financières. Il était en possession d'une lettre du 23 mars 1979 provenant du Président de l'Église Méthodiste dans laquelle il est dit que « *le compte bancaire domicilié à la Société Générale de Banques de Côte d'Ivoire (SGBCI) dans lequel les subventions aux Écoles Protestantes ont été versées jusqu'à présent, appartenait en propre au Directeur National* ». Or, ce dernier n'étant plus Directeur National de l'Enseignement Protestant par décision du Synode de l'Église Méthodiste, il est demandé au Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative « *de ne plus virer les subventions de l'État aux Écoles protestantes dans ce compte personnel du Directeur National, mais dans un autre compte dont le numéro [...]* » lui a été communiqué.

Or, « le compte à la SGBCI était le compte authentique de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant⁵²⁶ ».

Selon Jérôme, Directeur des Affaires Administratives et Financières, « le Ministre voulait immédiatement mettre à exécution la demande du Président de l'Église Méthodiste ». Les deux autres Présidents d'Églises associés, ayant estimé que c'était très dangereux de laisser faire une telle opération, réussirent alors à obtenir un rendez-vous auprès de Monsieur le Ministre « pour le mercredi 28 mars à 16 H. » Pendant ce temps, « le Président de l'Église Méthodiste, les Pasteurs Josué, Lambert et Messieurs Jean et Samuel avaient organisé avec le Ministre ce mardi 27 mars à 9 H afin de savoir le montant exact des subventions versées à l'Enseignement Protestant dans le cadre de son Département Ministériel ».

Suite à la rencontre du 28 mars entre le Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant, les Directeurs Régionaux de l'Enseignement Protestant et le Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative les conclusions suivantes ont été retenues :

« 1. Que le Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative continue de verser les subventions allouées à l'Enseignement Protestant dans le compte SGBCI qui est bel et bien le compte bancaire de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant. 2. Que les décisions de subventions continuent de porter le nom du Directeur Nationale qui reste jusqu'à nouvel ordre le Directeur National de l'Enseignement Protestant.⁵²⁷ »

L'ambiguïté de ce problème de fond exigeait des décisions rapides allant dans le sens de l'apaisement des enseignants en colère, de discussion avec l'État pour une clarification de la destination des fonds. Les décisions qui ont été prises par le Président Auguste ont certes rendu ce conflit difficile à gérer, mais ce qui constitue le nœud de ce problème est sans doute la question d'argent, formulée en ces termes : « on ne sait pas où est passé l'argent ».

⁵²⁶. Le « vrai compte » dont il s'agit ici n'est autre que celui de la Direction Centrale des Écoles Protestantes Méthodistes, ouvert à la Banque Internationale pour le Commerce et l'Industrie de la Côte d'Ivoire (BICICI).

⁵²⁷. À ce sujet, voir Annexes. « Document XIII : dossiers sur la crise et la précarité de l'Enseignement Protestant », pp. 302-441.

Ainsi s'ouvre un premier conflit entre l'Église Méthodiste et la Direction nationale et entre les Enseignants et la Direction nationale.

Recours à la force ou à la violence chez les enseignants méthodistes

Il résulte de ce qui vient d'être dit deux conséquences dont la première a été l'agitation des enseignants Méthodistes du 2 avril 1979. En effet, les enseignants Méthodistes auraient formé « *le projet de mettre à sac, le lundi 2 avril 1979, les locaux de la Direction Nationale en commençant par couper le téléphone et par briser les voitures de ladite Direction* ». Après quoi, le Directeur National serait constitué « *prisonnier* » jusqu'à ce qu'il leur ait restitué « *leurs parts de tout l'argent octroyé par l'État ivoirien et qu'il aurait détourné* ». Il semble que le Président Auguste leur aurait dit que ce même jour « *le Directeur National ferait passation de service au Pasteur Lambert* », son remplaçant mais qu'aussitôt après cette passation, « *il entend s'enfuir en Europe* », et que par conséquent, « *si les enseignants le laissaient s'enfuir, ils auraient tout perdu* ». Ils se seraient aussi proposés d'assiéger « *le domicile du Directeur National au cas où ils ne le trouveraient pas à son bureau* ». La rumeur du projet d'émeutes des enseignants étant parvenue au Directeur National il a dû, pour des raisons de sécurité, s'absenter, et de son bureau et de son domicile pour se réfugier « *dans un hôtel de la ville où un de ses amis l'y avait conduit* ».

La deuxième conséquence était l'ingérence de l'État dans la crise de l'Enseignement Protestant. La rumeur étant aussi parvenue au Président de la République, « *il a demandé à son Ministère de l'Intérieur de rencontrer le Président Auguste de l'EPMCI et le Directeur National au sujet du mouvement des enseignants méthodistes et de lui en faire un rapport* ». Le Directeur National témoigne : « *Au début de l'après-midi, mon ami et un Agent de police m'ont trouvé à l'hôtel pour m'annoncer que Monsieur le Commissaire Central d'Abidjan avait besoin de moi. Je m'y rends donc en leur compagnie* ». Le Commissaire Central les a conduits au cabinet du Ministre de la Sécurité Intérieure qui avait demandé à les entendre sur le mobile réel de l'agitation des enseignants Méthodistes, selon les instructions du Président de la République : « *Il y avait au cabinet du Ministre de la Sécurité Intérieure, deux Pasteurs Méthodistes en compagnie du Commissaire Central* ».

Interrogé le premier, le Président Auguste a fait savoir au Ministre « *qu'il était lui-même surpris de ce qui se passait, qu'il ignorait tout de la situation* ». Les informations parvenues au Ministre de la Sécurité Intérieure en provenance des enseignants Méthodistes avaient mis « *l'accent sur la malbonnêteté du Directeur National* ». Ils auraient affirmé « *être en possession d'un volumineux dossier sur les activités lucratives du Directeur National* ». La deuxième source

d'information provenait de son collègue de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative qui « lui aurait parlé de l'éventualité d'un détournement de trente-huit millions de francs CFA par le Directeur National ».

Le Ministre de la Sécurité Intérieure avait promis de faire rapport au Chef de l'État dès la nuit-là même du 2 avril de l'entretien qu'il venait d'avoir avec le Président de l'Église Méthodiste et le Directeur National. Et cela a été fait effectivement puisque « dès le matin du 3 avril il apprenait au Directeur National que le Chef de l'État était disposé à les recevoir le 4 avril à 11 heures à la Présidence de la République, ensemble avec Monsieur le Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative d'une part, et la délégation des enseignants Méthodistes d'autre part ».

Le 4 avril 1979, la délégation protestante est reçue par le Président de la République à 11 heures⁵²⁸. « Après une brève introduction sur les raisons de la rencontre, il a donné la parole, d'abord aux représentants des enseignants Méthodistes ». L'exposé des enseignants, selon un informateur,

« est court et limité d'une part au reliquat du décrochage (3 mois) qu'ils attendaient depuis 1975, et d'autre part au salaire du mois de mars qui était en 'retard' (et qu'ils avaient commencé à percevoir le 3 avril 1979 !). C'était, ensuite, le tour du Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative de prendre la parole. Il a fait un long développement avec les chiffres et les exemples à l'appui. En somme une reprise de sa lettre du 30 novembre, mais largement étoffée pour la circonstance, une brillante démonstration de la malhonnêteté du Directeur National. Enfin le Président a donné la parole au Directeur National qui a série ses difficultés en trois ordres : d'abord les difficultés avec le Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative, en particulier en ce qui concerne l'octroi des subventions, entre autres choses, le manque d'esprit de collaboration dont l'Enseignement Protestant est victime de la part du Ministère et les répercussions de sa lettre du 30 novembre dans les rangs des enseignants Méthodistes. . Il s'est interrogé : « Est-il étonnant que ces subventions qui, non seulement étaient insuffisantes, mais de surcroît sont restées stationnaires pendant plusieurs années aient créé des désordres budgétaires dans l'Enseignement Protestant ? » La deuxième série de difficultés exposées par le Directeur National concerne celles qui lui viennent en partie du manque de soutien, de son chef direct, le Président Auguste. Une preuve en était le commentaire qu'il a fait de la lettre du Ministre aux enseignants Méthodistes le 25 janvier. « Et il n'y a pas de doute que la révolte des enseignants du 2 avril soit partie de lui et de son intention de me nuire. » La

⁵²⁸. Étaient présents à la rencontre du 4 avril 1979 : Les Présidents des Églises Évangéliques CMA, UESSO, de l'Église Méthodiste, les Pasteurs Lambert., Samson (observateurs), témoins du côté de l'Église Méthodiste. Les Directeurs régionaux des écoles UESSO, CMA et le Directeur National et le chef du personnel.

troisième vient des problèmes suscités entre les trois Églises associées dans la Direction Nationale à la suite de son affectation et dont on veut le rendre responsable.⁵²⁹ »

À la fin de toutes les interventions, le Président de la République a tiré la conclusion générale en ces termes :

« Il a été question de détournement et de malbonnêteté, mais je dis qu'il n'y a pas eu de détournement et que le Directeur national de l'Enseignement Protestant n'est pas malbonnête. Il y a eu certes des erreurs de part et d'autre, du côté des Églises autant que du Gouvernement. Mais de l'erreur à la malbonnêteté, il y a une longue distance, La Côte d'Ivoire a un budget de 500 milliards de francs. Ce n'est pas pour 157 millions que des enseignants Protestants vont se permettre de marcher sur la présidence de la République. On ne meurt jamais du manque d'argent. Nous allons vous payer ce que l'État ivoirien vous doit, vous priez pour nous, c'est bien mais priez pour vous-même aussi !⁵³⁰ »

Il convient de faire deux remarques à l'issue de ce long entretien dont l'objet est lié à la question financière. Elles portent sur les propos conclusifs du Président de la République.

D'une part, les propos tenus pour conclure cette rencontre attestent « une composante interne du personnage, une donnée objective qu'il était un homme extraordinaire⁵³¹ » qui dénoue la crise par les propos moraux : « On ne meurt jamais du manque d'argent ». Il joint à la parole l'acte en accordant à l'Enseignement Protestant tout l'argent que l'État lui devait. Ce qui renforce la légitimité dont il jouit déjà auprès de tous les acteurs de l'Enseignement Protestant. Il sublime l'État au point que la somme allouée aux Écoles protestantes vienne à le magnifier : « La subvention spéciale de Monsieur le Président de la République » à qui revient tous les honneurs : « Heureusement le chef de l'État a entendu nos cris de détresse et, avec la générosité qui le caractérise, et dans un geste plein de largesse et empreint de spontanéité, nous a accordé une subvention compensatrice de cent vingt-huit millions neuf cent cinquante-huit mille neuf cent cinquante-neuf francs CFA ». Cette légitimité ne s'appuie ni sur les principes juridiques et éthiques sanctionnant les coupables ni sur des propositions de reconstruction, mais se fonde sur la coutume et l'autorité person-

⁵²⁹. Entretien du 12 mars 1996.

⁵³⁰. « Rapport de la rencontre avec le Chef de l'État du 4 avril 1979. » Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant. C'est nous qui soulignons.

⁵³¹. Jean-Pierre Dozon. La cause des prophètes, politique et religion en Afrique contemporaine. Paris, Seuil, 1995. P.209.

nelle du 'Chef'. Elle laisse une représentation d'un personnage emblématique dont on se référera toujours : « *Grâce à Houphouët [...] Au nom d'Houphouët* » et qui appelle l'Église à la prière non seulement pour les autorités mais aussi « *pour elle-même* »⁵³².

D'autre part, la dimension charismatique et religieuse du Président Houphouët⁵³³ apparaît ici comme un phénomène objectif décelable dans sa manière de résoudre une crise sociale, même s'il s'agit ici de celle de l'Enseignement Protestant. Il ne condamne personne ; il ne décèle ni la corruption ou « détournement » ni la « malhonnêteté » : il s'agit pour lui, d'une « erreur ». Avec cet état d'esprit, il était inévitable que certains s'enrichiraient tandis que d'autres resteraient pauvres. Même si le manque d'argent ne tue pas autant il entraîne des mécontentements, de l'amertume, des suspicions et des frustrations chez les moins nantis.

2. – Au cœur des événements de 1988 à 1994 : Questions de salaires, de gestion et de fonctionnement de l'EP

Tous les procès verbaux des réunions de concertation, de négociation entre employés et employeurs dans le cadre syndical⁵³⁴ et tous les témoignages recueillis convergent à reconnaître que les sources de la crise et de précarité dans l'Enseignement Protestant entre 1988 et 1994 sont essentiellement d'ordre financier. « *Les problèmes ont connu leur intensité à la suite des difficultés financières que les Écoles ont connues entre 1988 et 1994, difficultés financières dues, pour les uns aux retards dans le paiement des subventions et par conséquent des salaires ; aux arriérés (reliquats des 'décrochés', des examens professionnels) des enseignants* ». Le constat est unanime : « *L'essentiel du problème est financier [...] C'est suite au problème de salaires impayés, d'argent, des arriérés que les mouvements syndicaux sont apparus dans l'Enseignement Protestant en Côte d'Ivoire.* »

Pour d'autres, la crise et précarité de l'Enseignement Protestant ont pour cause « *l'État ivoirien, en cessation de paiement des salaires des enseignants, incapable de tenir ses promesses*

⁵³² Cf. Max Weber. *Sociologie de droit*. Paris, PUF, 1986.

⁵³³. Houphouët s'était toujours considéré comme « une personnalité charismatique » (dans le sens de M. Weber) qui se légitime en s'appuyant sur son aptitude présumée résoudre le problème de quelque nature qu'il soit en détectant les vraies causes ou responsables et tranchant sur le vif.

⁵³⁴. À ce sujet, *Annexes*. « Document XIII. Dossiers sur la crise et la précarité de l'Enseignement Protestant », pp. 302-441.

envers l'Enseignement Protestant. Il doit à l'Enseignement Protestant six à huit mois de salaires. Donc ces crises sont à inscrire dans la crise sociale que la Côte d'Ivoire traverse actuellement ».

Certes, après l'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance, les Ivoiriens attendaient de l'État qu'il accomplisse tout ce que l'ordre colonial avait omis de faire. Ils ont attendu de leur propre gouvernement qu'il règle les problèmes économiques et sociaux du pays. L'État se voit assigner pour mission de mener à bien toutes les transformations sociales qui s'imposent : amélioration de la santé publique, modernisation des campagnes, construction d'écoles, lutte contre la pauvreté, etc. À défaut de combler les espoirs de la population dans l'immédiat, il devait au moins traiter tout le monde de la même manière. Une telle perception de l'État a rendu la tâche des politiques particulièrement difficile. « *Lorsque les moyens sont limités, des choix doivent être faits et des priorités tracées, ce qui conduit inmanquablement à faire des mécontents.* » Compte tenu des espoirs placés en lui, il était probable qu'il fit du mécontentement populaire en cas de crise sociale.

La crise sociale en Côte d'Ivoire révèle aussi que les Ivoiriens ont eu une perception profondément ambivalente de l'État. D'un côté, ils le regardent avec méfiance et antipathie, et se plaignent comme au temps de la colonisation, de l'arrogance et de la suffisance de leurs dirigeants. D'un autre côté, le modèle populiste de développement a assigné à l'État une place centrale. Ainsi, les citoyens ont-ils attendu de lui qu'il dispense une série de services, fournisse du travail, garantisse la sécurité et dise la justice. Il suffit que cette attente soit trompée pour que leur rejet redouble d'intensité. Ainsi, les conséquences de ces facteurs socio-économiques sur la vie des écoles protestantes sont indubitables.

B. – Facteur d'ordre relationnel ou personnel

Un autre facteur non des moindres, mais difficile à déterminer dans la crise et la précarité de l'Enseignement Protestant est d'ordre relationnel ou personnel. Comment expliquer le sabotage des réunions du Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant, l'annulation du Colloque sur l'éducation chrétienne et la sortie des Méthodistes de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant en 1979 ? On peut aussi se demander si les échecs des négociations entre syndicats et employeurs et les agressions perpétrées sur les personnes et les biens des familles impliquées dans la vie des Écoles entre 1988 et 1992 n'émanent pas de ces conflits d'autorité au sein de l'Enseignement Protestant.

1. - Situation de 1979 : le pouvoir sous forme de mode de relation

Le sabotage des réunions du Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant, l'annulation du Colloque sur l'éducation chrétienne et la sortie des Méthodistes de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant en 1979 permettent de comprendre comment les relations de pouvoir prennent forme entre deux personnalités de l'Enseignement Protestant : le Président de l'EPMCI et le Directeur National de l'Enseignement Protestant.

Boycott des rencontres du Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant

D'ordinaire, le Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant se réunissait deux fois par an. Mais au cours de l'année scolaire 1978-1979, grâce à la mobilité et la disponibilité des Présidents de l'Église Évangélique du Centre et de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest, il a connu des périodes particulièrement intenses qui ont été d'une très grande utilité à la Direction Nationale : « *une rencontre en mars, trois rencontres en avril, une en octobre, une en novembre (qui dura trois jours) et enfin une dernière en décembre*⁵³⁵ ». Dans toutes ces rencontres, les membres du Conseil ne se sont pas seulement retrouvés entre eux. Plusieurs de ces rencontres ont eu lieu avec l'extérieur, surtout avec le Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative.

Les membres du Conseil Supérieur s'attendaient à ce que « *la crise de l'Enseignement Protestant s'accompagne d'une conscience de crise provoquant un dénouement heureux en faveur de l'Enseignement Protestant ; or, c'est le contraire qui apparaît* », selon les propos de l'ancien Directeur National. Selon un autre informateur, l'attitude du Président Auguste a été contraire à l'esprit du groupe : « *Mais ce n'est pas que ces rencontres aient été toujours positives et fructueuses. L'attitude marginale du Président de l'Église Méthodiste qui n'a jamais eu foi dans les décisions du Conseil, qui les a même boycottées à l'extérieur, en se ralliant aux parties adverses pour combattre son propre camp, a considérablement affaibli les positions du Conseil, à l'intérieur comme à l'extérieur*⁵³⁶. »

⁵³⁵. Entretien du 21 avril 1997. Ces dates sont aussi mentionnées dans le rapport de rentrée du Directeur National. Cf. « Le rapport de rentrée 79-80 du Directeur National de l'Enseignement Protestant. » Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant de Côte d'Ivoire. Document non classé.

⁵³⁶. Entretien du 18 mai 1997.

Pour le Pasteur Joseph, si la crise a duré, c'est à cause de la « duplicité » du Président Auguste : « Heureusement cette duplicité maintenue ne tarda pas à se révéler sous son vrai jour au fort du combat. Après avoir, le plus souvent, sourdement opéré pour éloigner le plus possible les échéances de réunion du Conseil ; après avoir fréquemment obligé le Conseil à écourter ses séances sous prétexte d'autres engagements pris ailleurs, après avoir enfin, à plusieurs reprises et de plusieurs manières, tenté d'endormir ou d'étouffer la conscience du Conseil, le Président de l'Église Méthodiste comprit combien son inconstance sonnait faux au sein d'un Conseil qui se voulait homogène. Cela créa chez lui un sentiment d'inconfort et d'insécurité tel que son seul recours lui parut être la rupture. [...] Alors le 22 novembre 1979, il signifia au Conseil l'obligation dans laquelle il mettait la Commission de l'Éducation de son Église de rompre ses liens, ne serait-ce que provisoirement. Tant mieux si cela a pu soulager sa conscience, qui elle, aussi devait être profondément déchirée durant tous ces longs mois de tergiversations.⁵³⁷ »

Le Président Auguste justifie son action pendant la crise de 1979 comme étant une attitude « de loyauté, de sagesse, de préservation des intérêts » de son Église. Dans l'entretien qu'il nous a accordé au mois de juin 1995, il affirme : « Nous sommes libres d'agir puisque nous sommes une Église indépendante. J'ai reçu le mandat de notre Église pour mener librement toute action en vue d'établir la vérité dans une affaire obscure, si vous voulez de détournement. Aussi il fallait préserver les intérêts supérieurs de mon Église et de nos enseignants.⁵³⁸ »

À partir de ce premier cas, on s'aperçoit qu'il s'agit bien d'un conflit d'autorité. Le pouvoir peut être conçu comme un mode de relation stratégique entre le président Auguste et le Directeur National de l'Enseignement Protestant. Chacun mobilise les ressources à sa disposition pour occuper la situation favorable possible. L'un et l'autre cherchent à se trouver en position favorable en utilisant au mieux les atouts dont ils disposent : le Président Auguste s'appuie sur ses relations parmi les enseignants et au Ministère de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative ; le Directeur National de l'Enseignement Protestant a en sa faveur les membres du Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant pour reconforter la sienne.

⁵³⁷. Entretien du 21 février 1997.

⁵³⁸. Entretien du 4 mai 1997.

Sortie des Écoles Méthodistes de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant

La notification de la sortie des Écoles Méthodistes, le 20 septembre 1979, venant définitivement sceller la dissolution de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant confirme ce conflit d'autorité entre ces deux personnes : le président Auguste et le Directeur National de l'Enseignement Protestant. À ce propos, le Procès Verbal de la Commission Permanente du 16 mai 1979 de l'Église Méthodiste rapporte :

« Les Enseignants Méthodistes ont écrit à la Commission pour lui demander la sortie des Écoles Méthodistes de la Direction Nationale des Écoles Protestantes et la nomination immédiate du Directeur des Écoles Méthodistes.

La Commission a examiné la demande et a dit que le Directeur des Écoles Méthodistes est déjà nommé par le Synode de Divo (1979), mais que, pour ce qui est de la sortie des Écoles Méthodistes de la Direction Nationale, la Commission dit que l'Église Méthodiste n'est pas encore prête à sortir de la Direction Nationale.⁵³⁹ »

Ce qui ressort de ce Procès Verbal de la Commission Permanente du 16 mai 1979 de l'Église Méthodiste, c'est la distinction entre ce qui relève du cas personnel du Directeur National de l'Enseignement Protestant de la Direction Nationale dont le départ est déjà consommé par son affectation par le Synode de Divo (1979) et ce qui relève de la sortie des Écoles Méthodistes de la Direction Nationale des Écoles Protestantes. Le rejet de la proposition de sortie des Écoles méthodistes par la Commission confirme que ce qui sous-tend cette demande, c'est bien des problèmes relationnels.

Pourtant, le 20 septembre 1979, les Écoles Méthodistes annonçaient leur sortie de la Direction Nationale, à la demande du Président de l'Église Méthodiste et du Secrétaire du Synode, non à ses partenaires (CMA et UEESO), mais au Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative. Que s'est-il passé ?

En effet, le 20 septembre 1979, à la demande du Ministre de l'Enseignement Primaire et de la Télévision Éducative, les Églises Protestantes associées, la Direction Nationale et les Directions Régionales de l'Enseignement Protestant ont été convoquées à la Direction

⁵³⁹. Cf. « Procès Verbal de la Commission Permanente du 16 mai 1979 ». Archives de l'EPMCI. Document non classé.

Générale des Études et Programmes, afin de statuer sur la demande présentée par l'Église Méthodiste qui veut se retirer de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant.

Quand l'objet de leur convocation a été défini, les Présidents des Églises Évangélique de l'Alliance Missionnaire Chrétienne et de l'Union des Églises Évangéliques du Sud-Ouest, appuyés par leurs Directeurs Régionaux ont demandé qu'il leur soit permis de « *retourner en famille pour laver leur linge sale* » :

« J'ai demandé à ce que ce problème concernant les églises ne soit pas traité en dehors de l'église, de surcroît dans le cadre du Ministère ; nous avons insisté pour convaincre les Méthodistes que ce n'est pas dans un tel cadre (en dehors de l'Église) qu'ils doivent nous appeler pour régler leurs problèmes d'Églises. Mais les Méthodistes menacent de faire grever leurs enseignants si cette sortie n'était pas autorisée [...] Nous avons cédé estimant que même en famille nous n'allons pas obliger les « Méthodistes » à rester avec nous s'ils tenaient absolument à partir. [...] Dès lors, les représentants du Ministère nous ont demandé de faire éclater la Direction Nationale afin que chaque Direction Centrale ait à traiter directement avec eux. Ils ont demandé aux Méthodistes de communiquer leurs comptes bancaires afin de leur permettre d'y virer les subventions destinées à leur Direction. [...] Nous (CMA, UEESO et AEECI) avons décidé le maintien et de la Direction Nationale et du Directeur National. [...] La décision de la rupture ou de la séparation étant prise au nom de l'Église Méthodiste, c'est à elle de prendre ses dispositions pour s'en aller⁵⁴⁰.

Dans ces deux cas, on constate un conflit d'autorité entre les différents acteurs, notamment entre le Président Auguste et le Directeur National de l'Enseignement Protestant laissant des fissures et rendant les uns et les autres frileux. Il a ouvert désormais au sein du protestantisme la lutte des classes et instauré dans un ordre d'enseignement qui se veut « *un cadre de témoignage chrétien* » le mal-vivre national : la jalousie, les rivalités sociales, l'enfermement, l'agressivité verbale et la surveillance mutuelle.

Annulation du Colloque sur l'Éducation Chrétienne

Le troisième exemple permet de comprendre comment, par l'annulation du Colloque sur l'Éducation Chrétienne, les relations de pouvoir entre le Président Auguste et le Directeur National de l'Enseignement Protestant ont pris forme.

⁵⁴⁰. Entretien du 18 mai 1997. Cf. Annexes. « Document XIII... ». Op. cit.

En 1978, les Églises Protestantes associées au sein de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant avaient décidé de célébrer en novembre 1979, le cinquantième des Écoles Protestantes de Côte d'Ivoire. Dès lors, elles avaient demandé à la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant d'entreprendre des recherches en vue de trouver le thème général de ce Colloque, thème susceptible de répondre aux préoccupations des Églises dans le domaine de l'Éducation et des thèmes particuliers pour les conférences. Parallèlement à ces recherches, il leur a été demandé d'organiser pour les Enseignants Protestants deux semaines d'initiation aux recherches historiographiques en vue de l'élaboration d'une historiographie des Écoles Protestantes. Les différents contacts ont été pris et multipliés en vue de trouver, sur le plan national comme international, des personnalités de renom pour toutes les conférences ou communications prévues au programme du Colloque. Des réponses positives sont parvenues au Secrétariat du Cinquantième et du Colloque, en grand nombre, pour susciter l'encouragement. Les premiers résultats de toutes ces recherches ont été communiqués aux Églises, aussi bien pour le thème général retenu : « L'Éducation Chrétienne et la Société africaine », ainsi que les thèmes et sous-thèmes particuliers⁵⁴¹.

Au début de l'année 1979, le Conseil de l'Église Méthodiste « *fait obstruction* » au projet dont l'objectif apparaît clairement à la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant et aux autres membres du Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant. Les raisons évoquées sont les suivantes : « *Les changements intervenus à la tête de Direction Nationale nous obligent à solliciter le report du Colloque, prévu pour novembre 1979.*⁵⁴² » Pourquoi le report de ce Colloque ? Selon certains informateurs, « *ce n'est pas le Directeur National de l'Enseignement Protestant qui doit organiser ce Colloque. Tant qu'il est là, l'Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire ne s'engagera pas* ». Le Directeur National confirme cette hypothèse : « *Dans la mesure où un Secrétariat a été créé uniquement pour la préparation de ce Colloque et qui fonctionnait déjà, l'affectation du Directeur National de l'Enseignement Protestant n'aurait pas constitué en soit un handicap sérieux, n'eût été cette volonté d'obstruction.* »

⁵⁴¹. Annexes. « Document XIII... ». Ibid.

⁵⁴². « Lettre de 12 janvier 1979. » Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant. Abidjan.

Mais les dirigeants Méthodistes ont-ils vraiment saisi toute la portée du Colloque, son impact sur l'avenir ou le devenir de l'Enseignement Protestant ? Dans le rapport qu'il présenta à la Commission Permanente Synodale du 5 novembre 1979 sur la conférence Méthodiste de Grande Bretagne, le Président de l'Église Méthodiste écrit au sujet des Écoles Méthodistes :

« La Conférence a répété ce qu'elle avait dit lors de la Conférence de 1977, à savoir que les Écoles Méthodistes doivent maintenir la qualité élevée de l'Enseignement qu'elles dispensent, elles doivent servir d'exemple de communauté Chrétienne et doivent témoigner de la foi Chrétienne. Si elles ne répondent plus à ces critères, leur raison d'être n'existe plus et elles doivent être fermées.⁵⁴³ »

Pour le président Auguste, les objectifs visant au « *maintien de la qualité élevée de l'Enseignement, exemple de communauté Chrétienne et témoignage de la foi Chrétienne ne pourraient être atteints que par une profonde restructuration* ».

A moins de décider péremptoirement de la fermeture des écoles, il y a lieu, pour prendre une telle décision, de faire des sondages, des enquêtes, pour déterminer scientifiquement si par exemple les critères arrêtés par la Conférence sont encore concrètement vécus, ne serait-ce que dans les Écoles Méthodistes. Or, le projet du Colloque tel que la Direction Nationale l'a arrêté et présenté aux Églises offre un champ d'appréhension plus large : il offre aux Églises le privilège d'évaluer à la fois leur enseignement et leur action éducative sur une période de cinquante années. En effet, en dehors des développements d'ordre général, un large éventail d'exemples concrets devaient être fournis aux participants du Colloque par un vaste programme de recherches historiographiques et sociologiques mis en place à cette fin, et dont il vient d'être question ci-dessus.

« *Duplicité, trahison ou loyauté, sagesse, préservation des intérêts individuels ?* » Ce qui est certain et qui transparaît dans ces trois cas, c'est un problème relationnel, traduit par la liberté d'action et l'aptitude à préserver les intérêts de son groupe. Les actes posés révèlent des conséquences inattendues, produisent les effets dont les conséquences contrarient l'idéal « d'un grand ensemble » protestant. Les différents revirements sont à situer dans le cadre

⁵⁴³. « Procès verbal de la de la Commission Permanente Synodale du 5 novembre 1979. » Cf. Rapport du Président. Archives de l'EPMCI. Abidjan.

du « paradoxe des conséquences » Webérien, selon lequel, « l'action sociale est un processus complexe où toutes sortes de médiations interviennent qui creusent les distances entre les intentions, les pratiques effectives et les conséquences qu'elles entraînent⁵⁴⁴ ». On perçoit aussi à travers une telle attitude, une des caractéristiques fondamentales inhérentes au protestantisme : *le sacrifice de l'institution*⁵⁴⁵ en vue de légitimer une démarche individuelle, autonome, autodestructeur, mais socialement négative.

2. - Situation des années 1988 à 1994 : Le pouvoir en termes d'exigence fonctionnelle

Les années 1988 et 1994 marquent des événements caractérisés par une extrême violence (verbale, physique) au sein de l'Enseignement Protestant, notamment dans l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI). Les procès verbaux des rencontres de conciliation, de négociation ou de résolution de conflit disent très peu de l'ampleur des événements. Le Rapport du Secrétaire Général de la Direction régionale des Écoles UEESO au cours de l'Assemblée Générale extraordinaire de l'Église UEESO, du 6 au 7 janvier 1990 relate :

« une séquestration a eu lieu le 28/2/89, une autre 6/4/89. [...] Le 25/5/89 le comble a été mis aux actes de violence : la bagarre qui a causé des blessés et la voiture du Directeur est brisée : Le gouvernement a envoyé quelqu'un pour constater les faits. [...] Mais il a été curieux pour moi de constater que M. l'Inspecteur général a été étonné d'entendre par les camarades eux-mêmes que M. Ipoté Jean André n'est pas le signataire à la banque où nos ressources tombent. Nous avons entendu après le passage de cette délégation que M. Ipoté sera arrêté et jeté en prison avant Juillet 1989. Mais je me suis réjoui le 19 Juillet matin en voyant M. Ipoté au bureau. Bref !⁵⁴⁶ ».

Le Secrétaire Général termine son rapport par un certain nombre de constats personnels suivis de suggestions :

⁵⁴⁴. Cf. Jean-Paul Willaime. *La précarité protestante*. Op. Cit. p.10.

⁵⁴⁵. Jean-Paul Willaime. *Ibid.* p.202.

⁵⁴⁶. Cf. Direction Régionale des Écoles de l'UEESOCI. « Rapport du Secrétaire Général de la Direction régionale de l'Enseignement Primaire de l'UEESO à l'Assemblée Générale extraordinaire de l'Église UEESO, du 6 au 7 janvier 1990. » *Archives de la Direction régionale de Man.* Documents non classés.

« Je constate que :

- le comité de l'Union n'exécute pas souvent certaines décisions qu'il prend. [...]
- Le règlement intérieur pour lequel le Conseiller Pédagogique [...] et moi avons été insultés, chiffonnés pour l'avoir signé, est en effectivement devenu nul comme nous l'ont dit les camarades. Pourquoi nous a-t-on exposés alors que devant les camarades si toutes les précautions n'avaient pas été prises au préalable ?
- Le Comité de l'Union a négligé l'incident du 25/5/89. À cause de cette réaction, nous entendons toutes sortes de paroles amères aujourd'hui.
- Nous, enseignants, manquons d'encadreurs spirituels à notre disposition. Ainsi nous sommes laissés à nous-mêmes. »

Ce rapport du Secrétaire Général évoque les faits, ne donne pas les raisons qui ont conduit aux actes de séquestration, de violence, de vandalisme, constate une absence d'autorité ou de pouvoir et fait des propositions d'ordre spirituel (encadreur spirituel, discipline envers les propagandistes de mensonges, etc.).

Ce qui est à retenir dans ce rapport, c'est que les difficultés des Écoles UESSO, l'assouvissement des appétits de la vie journalière distendent le lien social et le groupe, notamment le corps enseignant, se dissout dans l'anarchie des comportements individuels. Si la personne M. Ipoté, à l'époque, Directeur régional, est visée, comme le rapport le souligne (sa voiture est brisée ; sa famille a été séquestrée ; les nouvelles de son emprisonnement réjouissent tous les enseignants syndiqués, sauf son personnel dont le Secrétaire général ; etc.), c'est parce l'Église qui devait assurer l'ordre, la fonction d'intégration est absente des réalités scolaires⁵⁴⁷. Les « normes institutionnelles » qui devaient régir les Écoles, ayant éclaté, l'Équipe dirigeante n'a pas d'objectifs précis, de moyens d'actions concrètes et de compétences définies. Il n'est avéré que les Écoles et le corps enseignant ne peuvent donc pas conserver leur cohérence sans un pouvoir, en particulier celui de la Direction régionale, susceptible d'assurer l'ordre (fonction d'intégration), de rétablir un minimum de règles et la cohésion du groupe.

⁵⁴⁷. À ce sujet, voir Jean-William Lapierre. Le pouvoir politique. Paris, PUF, 1969.

C. – Facteur d'ordre structurel

Parmi les facteurs décelables dans la crise de l'Enseignement Protestant, il convient de citer les facteurs structurels, repérables d'une part, au niveau de l'organisation de chaque Église et des ses œuvres et, d'autre part, au niveau des acteurs.

1. – Organisation des Églises et de leurs Œuvres

Les Missions protestantes avaient abordé la Côte d'Ivoire en ordre dispersé, sans aucune consultation préalable leur permettant d'envisager entre elles, la répartition du pays. Selon les instructions de leur base d'envoi et, contraintes par les réalités géographiques et ethniques du champ missionnaire, elles ont accepté le principe « *de ne pas entrer dans une région où une mission protestante s'était déjà installée* ». La décision et les conditions d'occupation des régions inoccupées par les nouvelles Missions étaient prises après consultation des missions précédemment installées.

Il s'est donc opéré un découpage par régions et par groupes linguistiques, instituant d'une part un provincialisme religieux protestant et un 'dénominationnisme ethnique'⁵⁴⁸ (Cf. Tableau 3 à 6, et Carte de limitation régionale des Missions, supra chapitre I). Lorsqu'une Mission travaille essentiellement avec un groupe ethnique, elle fonde une Église composée en majorité de chrétiens issus de ce groupe ethnique. C'est ainsi que, la Mission CMA a fondé l'Église Évangélique CMA, composée essentiellement de Baoulé, au Centre du pays ; la Mission Biblique est fortement implantée au sein du groupe linguistique Krou (Bété, Yacouba et les Wê), à l'Ouest et dans le Centre ouest et la MEAOCI parmi les Gouro, les Mandé du Centre Ouest et les Malinké du Nord ouest.

Chaque groupe religieux, voire chaque Dénomination a non seulement sa région, mais aussi et surtout sa particularité doctrinale, sa conception sacerdotale des ministères de l'église, sa conception de la division du travail et son mode d'exercice du pouvoir. Cette logique caractéristique du protestantisme, accentuée par la situation linguistique particulière de la Côte d'Ivoire, n'a fait que conforter les différences institutionnelles, doctrinales et les diverses approches des œuvres et actions scolaires ou charitables, etc.

La mise en place des Écoles, se faisant en même temps que celles des églises, obéit à ce provincialisme religieux, instituant d'une part des Écoles attachées au groupe dénominatif et d'autre part, aux Directions Centrales des Écoles CMA au Centre (Bouaké), des Écoles de l'UEESO à l'Ouest (Man), Écoles de l'AEECI dans le Centre Ouest (Bouaflé) et Écoles Méthodistes au Sud (Abidjan).

Tableau 1 : Situation géographique des Écoles et Directions par Bandes⁵⁴⁹

Bande	Protestant	Répartition des Écoles / Bandes et Églises					
		EP-AEECI		EP-CMA		EP-UEESO	
		EP	EP	EP	CSP	EP	CSP
Nord	3%						
Centre	37%	2	16				
Sud	60%	5		23	1	37	3
Direction Centrales ou Régionales		Bouaflé	Bouaké	Man	Daloa	Abidjan	
Directions Nationales		Abidjan					

Sources : Ministère de l'Intérieur (pour la population protestante).

Sigles : EMP-CI = Église Protestante Méthodiste de Côte d'Ivoire, CMA-CI = Alliance Chrétienne Missionnaire ; UEESO-CI = Union des Églises Évangélique du Sud-Ouest de Côte d'Ivoire ; AEE-CI = Alliance des Églises Évangélique de Côte d'Ivoire ; EP = Écoles Primaires ; CSP = Cours Secondaire Protestant.

Devant les contraintes de l'avancement des Écoles et de leur importance pour l'évangélisation, l'alphabétisation et la lecture de la Bible, les Missions et Églises ont su surmonter leurs particularismes en créant une Direction Nationale et un Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant (cf. Structures de l'Enseignement Protestant. Supra le Chapitre II, II de la deuxième Partie).

L'idée d'une structure centralisée, encouragée par la fédération protestante de l'AOF (cf. processus unitaire et faiblesse institutionnelle. Supra, Chapitre I, II de la deuxième Partie), ne s'est concrétisée qu'au début des années soixante-dix par les Églises protestantes. La responsabilité principale consistait à recevoir et ventiler les subventions allouées par l'État aux enseignants. La Direction Nationale servait donc de répondant de l'Enseignement Protestant face à l'État. Sa présence ne remettait en cause ni le caractère

⁵⁴⁸. On dit souvent : « Église de Baoulé pour la CMA, Église de Gouro pour l'AEECI et Église de Ya-couba, Wobé et Bété pour l'UEESO.

⁵⁴⁹. Par la bande Nord, il faut entendre la région du Nord, Nord-Est et le Nord-Ouest ; par la bande Centre celle du Centre, Centre nord, le Centre est et le Centre ouest et par la bande Sud celle du Sud, Sud-Est et le Sud-Ouest.

provincial et dénominationnel des Églises ni le caractère individuel de la foi des différents associés dans cette structure centrale.

2. – Les acteurs de l'Enseignement Protestant

Le deuxième facteur structurel réside du côté des acteurs de l'Enseignement Protestant. Au cours des années soixante-quinze à quatre vingt-cinq, il y a une inadaptation quantitative entre la structure sociale et la structure scolaire : il y a davantage de demande de candidats diplômés que de postes d'enseignants, une discordance entre évolution de la structure de l'emploi et évolution des flux de diplômés, malgré le développement spectaculaire de l'Enseignement Protestant. Pour recevoir plus de subventions de l'État, les Directions ont opéré un recrutement massif. Par exemple, au seul niveau de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI), entre 1973 et 1993, 383 nouvelles personnes ont été recrutées dont 202 entre 1973 et 1987 (170 au cours de l'année scolaire 1973-1974) et 181 entre 1987 et 1993.

Ce recrutement massif nécessitait une structure centrale, bien organisée pour la gestion des structures et des ressources humaines devenues pléthoriques. La Direction Nationale de l'Enseignement Protestant n'est pas directement responsable du personnel enseignant : « *ce qui l'intéresse ce sont les subventions [...]* ». Chaque Direction régionale établit ses critères et son mode de recrutement, l'applique, fixe le salaire de l'enseignant lorsque ce dernier n'est pas encore pris en charge par l'État, affecte, assure le suivi pédagogique, etc. de son personnel enseignant.

De plus, ce recrutement n'est pas uniquement basé sur « les principes essentiellement spirituels » et ne répond même plus ou partiellement au critère de « vocation » ou « de service de Dieu et des églises ». Le recours à un membre du réseau familial ou à une relation peut-être « payante » obéit à la règle générale de la dette envers parents « fils, frères ou cousins » ou ami, qui en son temps, a soutenu celui qui l'embauche aujourd'hui. Entre l'obligation morale, symbolique et les exigences d'ascension sociale, il y a en fait maints manquements à la règle : *arrangements, ruses, évitements, etc.*

L'Enseignement Protestant est foncièrement soumis aux réalités des crises sociales en Côte d'Ivoire et limité économiquement comme le témoigne les décisions de 1974, année de la mise en place des écoles confessionnelles conventionnées, et celles de 1992 et 1995,

années de la révision des différentes conventions entre l'Enseignement Confessionnel catholique et protestant et l'État. Depuis lors, un changement profond s'est opéré : l'éducation religieuse et morale n'est ni obligatoire (selon la demande de l'État)⁵⁵⁰ ni la préoccupation majeure de la communauté enseignante ni même la revendication des Églises. Derrière les Écoles protestantes et les Églises se profile un troisième acteur, l'État qui joue sa persistance et la réalisation de son projet de société dans la formation du citoyen de demain.

III. - La précarité de l'Enseignement Protestant

Un fait est certain, l'Enseignement Protestant est fragilisé par son manque d'autonomie financière, par les tensions internes entre ces différents acteurs, par son manque d'organisation cohérente, par le caractère inéluctable dans le contexte social, politique et culturel.

A. - Précarité institutionnelle de l'Enseignement Protestant

Comment expliquer l'éclatement de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant, une structure centrale dont l'utilité et l'importance sont reconnues par tous ? Les raisons de cet éclatement restent complexes. Cependant, il semble que les motifs principaux en seraient, à notre avis, à situer dans la difficulté des Églises protestantes en général et des protestantismes missionnaires en particulier à maintenir le rapport entre « *institution et pluralisme* »⁵⁵¹. Les réticences vis-à-vis de toutes les tentatives de centralisation ou d'institutionnalisation qui avaient entraîné la dissolution de la Fédération Protestante de Côte d'Ivoire en 1963⁵⁵² pourraient expliciter l'éclatement la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant en 1979.

⁵⁵⁰. C'est une des conditions d'octroi des subventions. Cf. Annexes. « Document I... », Op. cit., pp.3, 11-12.

⁵⁵¹. Cf. Jean-Paul Willaime. La précarité protestante ; Sociologie du protestantisme contemporain. Labor et Fides, Histoire et Société (25), 1992, p.202.

⁵⁵². Les raisons qui ont conduit à la dissolution de la Fédération Protestante de Côte d'Ivoire sont, entre autres, la liberté d'action individuelle, l'indépendance vis-à-vis des autres, préservation des intérêts individuels ; la logique 'associative' de l'ecclésiologie de la très grande majorité des groupes anglo-saxons ; la perte de l'identité des groupes minoritaires ; l'intégration nationale entraînant un pouvoir central trop étouffant. Cf.

En plus des problèmes relationnels qui ont entraîné « *le coup Méthodiste du 20 septembre 1979* », il faudrait ajouter une tentative de blocage d'un pouvoir central qui s'installait dans le protestantisme par le truchement d'une Direction centralisée au sein de l'Enseignement Protestant. *Liberté d'action, indépendance vis-à-vis des autres et préservation des intérêts individuels*, manifestes à travers le boycott des rencontres du Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant et à travers l'échec du Colloque sur l'Éducation chrétienne, témoignent que, même aussi face à l'École, le protestantisme ivoirien reste frappé par la précarité.

B. – Ém ergence du syndicalisme dans l'Enseignement Protestant comme phénomène de sécularisation du Protestantisme

La précarité de l'Enseignement Protestant est explicite face à tous changements sociaux. Ce malaise se traduit par un refus de toute « recherche d'une concordance adaptée au monde moderne [...], [qu'il soit] sur un mode plutôt attestataire (valorisation religieuse de l'état des choses existant), [ou qu'il soit] sur un mode protestataire : adaptation aux réalités de la société moderne [...]»⁵³³.

Cela est avéré lorsqu'on fait une étude des mouvements syndicaux de l'Enseignement Protestant. L'étude du comportement et de la mentalité au sein du syndicalisme dans l'Enseignement Protestant permet de comprendre jusqu'à quel point la présence du syndicalisme a non seulement fragilisé l'ensemble du corps enseignant mais aussi toutes les Églises protestantes.

Ém ergence du syndicalisme dans l'Enseignement Protestant comme indicateur de méfiance ou défiance (1979-1992)

Le syndicalisme dans l'Enseignement Protestant est un phénomène récent.

Tableau 2 : Mouvements syndicaux dans l'Enseignement Protestant

Groupes Syndicaux	Année de Création
Syndicat National des Enseignants du Primaire de l'EPMCI (SYNEP-EPMCI)	1979
Syndicat National de l'Enseignement Protestant du Sud-Ouest (SYNEPSOCI)	1985
Syndicat National de l'Enseignement Protestant de CMA (SYN-NEP-CMA)	1987
Syndicat National des Écoles de AEECI (SYNEAEECI)	1990

⁵³³. À propos de la « crise d'adaptation » du protestantisme, cf. voir Jean-Paul Willaime, « La pertinence du protestantisme face aux défis contemporains », dans *ETR*, (1981), TLVI, n°2, pp.254-267.

Il est apparu dans les années soixante-dix-huit avec la naissance du Syndicat National des Enseignants du Primaire de l'EPMCI (SYNEPMCI), en mai 1979 ; entre les années quatre-vingt-cinq et quatre-vingt-dix pour trois autres syndicats sont nés au sein de l'Enseignement Protestant Évangélique : Syndicat National de l'Enseignement Protestant du Sud-Ouest (SYNEPSOCI), Syndicat National de l'Enseignement Protestant de CMA (SYN-NEP-CMA) et Syndicat National des Écoles de AFEECI (SYNEAFEECI)⁵⁵⁴.

Les activités syndicales dans l'Enseignement Protestant ont connu leur intensité à la suite des difficultés financières que les Écoles ont connues en 1979 et entre 1988 et 1994, difficultés financières dues, pour les uns aux retards dans le paiement des subventions et par conséquent des salaires, aux arriérés (reliquats des 'décrochés', des examens professionnels) des enseignants dont les facteurs seraient : « *mauvaise gestion, détournements' des fonds, malhonnêteté, etc.* » Le constat est unanime : « *L'essentiel du problème est financier [...] C'est suite au problème de salaires impayés, d'argent, des arriérés que les mouvements syndicaux sont apparus dans l'Enseignement Protestant en Côte d'Ivoire* »⁵⁵⁵.

Il est aussi avéré qu'en dehors du facteur économique, indispensable pour saisir les causes de cette crise de l'Enseignement Protestant, il semble, pour notre part, que le facteur le plus déterminant de crise serait le facteur de défiance ou de méfiance, entendu ici comme échec de la confiance des enseignants envers leur Employeur, notamment envers les Directions Nationales et Régionales. Parmi les objectifs des syndicats dans l'Enseignement Protestant et les motions de grèves figuraient : « *Nous voulons voir clair dans la gestion des Écoles protestantes* ». Ces termes sous-entendent un droit de regard, de contrôle qui évoquent une gestion opaque des ressources financières des écoles protestantes.

Mais aussi il faut noter que l'émergence du syndicalisme dans les Écoles méthodistes en 1979 était partie des soupçons de détournement ou de « malhonnêteté » qui pesaient sur

⁵⁵⁴. Cf. Annexes. « Document XIII... », en particulier « procès verbaux entre employés et employeurs entre 1988 et 1994 », pp. 382-441.

⁵⁵⁵. Ce constat semblerait réducteur. Si toutefois les questions de salaires constituent le nœud de la crise et des multiples conflits qui en résultent, les problèmes tels que : « *conflit d'autorité, anomie du personnel enseignant, conservatisme de certains groupes dénominationnels, etc.* » ne seraient pas à exclure.

le personnel administratif de la Direction Nationale, en particulier le Directeur National. Le Président de l'Église et le Corps enseignant ne leur faisaient plus confiance.

L'attitude de défiance s'est fait jour, d'une manière brutale, entre les années quatre-vingt-huit à quatre-vingt-quatorze dans l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI). La méfiance s'exprime par les 'barbaries'⁵⁵⁶ et par l'ampleur des grèves, entretenant un immobilisme de toutes les écoles de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire. Entre octobre 1988 et septembre 1989, il y a eu 12 réunions entre la Direction et le SYNEPSO, 8 arrêts de travail qui ont duré entre 15 et 37 jours. Au niveau des correspondances, il y a 29 lettres adressées à la Direction Centrale de l'UEESO. Des actes de vandalisme ont été commis dont 3 ont fait des blessés graves et dégâts matériels importants.

Comment expliquer une telle résurgence des mouvements revendicatifs de type corporatiste ou syndicaliste dans le monde des enseignants, alors que, avant 1978, toutes les expressions revendicatives se faisaient dans la plus grande confiance mutuelle entre les acteurs et partenaires éducatifs ? « *Nos discussions étaient d'autant plus courtes et mieux réglées ; les habitudes religieuses (prières, dialogue entre frères chrétiens, patience ou persévérance, etc.) et la motivation commune pour la réussite du projet d'églises étaient fortement établies* »⁵⁵⁷.

Même si l'attitude de méfiance et les conflits d'intérêts personnels ont joué dans cette crise, il semble, que l'élément déterminant serait la sécularisation de l'Enseignement Protestant, comme témoignent ces différents termes : « *Le monde est entré dans les Églises ; l'argent a pris le cœur des protestants ; on ne meurt pas d'argent ; laissez le monde en dehors de nos écoles ; [...]* »

À partir de 1990, la forte syndicalisation et, à partir de 1992, les mouvements de désyndicalisation trouvent des parallèles dans l'activité politique des enseignants. Le SYNEPSO est fortement influencé par l'Union Général des Travailleurs de Côte d'Ivoire (UGT-CI), un groupe syndical fortement 'politisé'. Depuis l'instauration du multipartisme en Côte

⁵⁵⁶. À ce sujet, voir les procès verbaux des événements de 1989. Annexes. « Document XIII... » Ibid.

⁵⁵⁷. Il y a eu dans l'EPECI des luttes syndicales avant les années quatre-vingt-dix, notamment celles des années quatre-vingt-six à quatre-vingt-huit. Mais elles étaient des revendications distinctement corporatistes et politiques.

d'Ivoire en 1989, les enseignants ont participé largement à la vie politique, à la fois au niveau national et au niveau local où ils ont souvent exercé une influence sur les opinions de vote⁵⁵⁸. La subordination des luttes syndicales à la logique politique était apparente depuis les années quatre-vingt-dix non seulement parce que les syndicats ont largement contribué à l'instauration du multipartisme mais aussi et surtout parce que les leaders des principaux partis de l'opposition ont acquis une formation politique dans les organisations syndicales étudiantes ou enseignantes. Celles-ci sous le régime du parti unique étaient effectivement des lieux possibles de la contestation politique et des luttes entre fractions de classe dominante.

Les mouvements syndicaux font « crise », dans les années quatre-vingt-douze à quatre-vingt-quatorze, parce que dans un certain cas, ils dévoilent les craintes internes (structuration et conflits du champ) et externe (rapport entre champ scolaire et champ de pouvoir : contrôle politique, cooptation ou répressions) qui déterminent les conditions d'existence de l'espace scolaire et de ceux qui y sont engagés. L'État est directement impliqué dans les luttes non seulement en tant qu'employeur mais également en tant que détenteur du monopole d'instituer et de garantir les différences sociales et de consacrer les élites dominantes sur la base d'adhésion politique⁵⁵⁹.

La moralité ou la qualité de vie chrétienne des enseignants est aussi sécularisée. La détérioration de la condition de vie économique et de travail des enseignants, qui ont généré les révoltes et les grèves des enseignants dans les années soixante-dix-neuf et les années quatre-vingt-huit à quatre-vingt-douze avaient pris une ampleur au point que ni les Églises (Employeurs) ni la Direction Nationale (Administration) des Écoles et les enseignants n'avaient pratiquement aucune force de contrôle moral et spirituel.

Au-delà de l'accroissement de l'effectif du personnel enseignant et de l'élaboration d'une politique de formation initiale et continue, il y a la question de 'qualité' des ensei-

⁵⁵⁸. L'affiliation du SYNEPSO à l'Union Générale des Travailleurs de Côte d'Ivoire (UGTCI), syndicat lié au parti au pouvoir (PDCI) depuis les années soixante atteste cette politisation des syndicats protestants.

⁵⁵⁹. L'attitude du Préfet de Man lors de la réunion tenue à la Préfecture de Man entre le SYNEPSO, FUEPSO, la Direction Centrale et l'Inspection de travail en témoigne. Cf. « Procès verbal de la Rencontre du 26 mai 1989. » Dans Annexes. « Document XIII... ». Ibid.

gnants, notamment la moralité chrétienne des recrues entre 1980 et 1988³⁶⁰. Recrutés en priorité sur le paramètre de diplômes, les recrues ont posé un certain nombre de difficultés, entre autres, la qualité de leur vie (morale chrétienne) et de leur témoignage. Or, dans la quasi-totalité des cas cette condition demeure à la fois nécessaire et suffisante de l'accès à un poste d'enseignant dans l'Enseignement Protestant. Dans un tel cas, le souci pragmatique, le souci du développement personnel et professionnel joue contre toute orientation morale et religieuse. Les rapports des réunions entre Syndicats et Employeurs et les séries de fragments d'entretiens avec les personnes déprimées, jalouses, coléreuses et tous les recours à la violence des Enseignants au moment où l'Enseignement Protestant traversait une période de turbulence, à cause du contexte économique défavorable, en témoignent³⁶¹.

Les conséquences sont indubitables : Le personnel enseignant ne s'identifie ni à l'Église ni « à l'exemple de vie de foi de leurs aînés dans la foi » mais aux mouvements syndicaux du secteur public : « *On était à une époque où il n'y avait pas d'exemple spirituel* » ; aussi ils ne servent pas loyalement et ne se sentent pas appartenir au même corps enseignant. L'identification s'opère en plus au profit d'une entité plus réduite – groupe tribal, familial, groupe ethnique, etc. Une sorte de culture d'entreprise s'est installée dans l'Enseignement Protestant créant ainsi des lobbies sous forme de clientélisme.

IV. – Enseignement Protestant : une chance pour le protestantisme

Les conséquences sociales des actions syndicales, la manière dont les Missions et les Églises ont appréhendé la crise de l'Enseignement Protestant et les conflits qu'elle a générés nous conduit à faire quelques remarques conclusives sous forme de propositions lesquelles donneraient une chance de survie à l'Enseignement Protestant et feraient un des éléments contribuant aux projets des Églises protestantes.

D'abord, il faut commencer par la contribution du syndicalisme à l'organisation du système scolaire protestant et son rapport à la société ivoirienne. La chronique des débuts

³⁶⁰. La qualité dont il s'agit ici est relative à la morale professionnelle (déontologie) et à la morale chrétienne (spirituelle).

³⁶¹. Dans *Annexes*. « Document XIII... ». Ibid.

des syndicats leur donne une perception négative et conduit à les considérer comme des syndicats d'ouvriers dont le rôle consiste à défendre les salaires et les conditions de travail des enseignants. Face à la crise salariale, il fallait mobiliser les enseignants, les organiser pour obtenir les salaires 'confisqués' et notamment clarifier la gestion des Écoles méthodistes, si possible changer l'Équipe dirigeante⁵⁶².

Pourtant, en organisant les rassemblements, les syndicats ont participé à la constitution de l'identité collective du corps enseignant protestant. Ils ont ainsi joué un rôle particulièrement important à divers titres, entre autres en agissant comme un espace d'échanges entre les enseignants isolés. Cependant, les multiples actions faisant recours à la violence appellent l'attention sur leurs mécanismes de mobilisation, de représentation et régulation qu'ils ont mises en place pour asseoir leur identité, leur cohésion et leur reconnaissance.

Il manque à ce syndicalisme, une logique syndicale qui serait partie intangible : Comme il n'y a pas d'action collective sans affirmation d'un principe de solidarité, il n'y a pas non plus de vraie participation à la régulation productive sans aptitude à demeurer organe fondateur de vie sociale⁵⁶³. La première annonce une reconversion radicale du syndicalisme : ne s'identifiant plus au mouvement social, celui-ci est appelé à devenir une agence de service et de négociation, œuvrant à la redéfinition des règles d'allocation à l'Enseignement Protestant. La deuxième fait le pari qu'il existe un avenir pour le syndicalisme de mouvement social, à la condition que celui-ci accepte de redéfinir son identité à partir des réalités du monde du travail tel qu'il existe et se présente à lui⁵⁶⁴.

En ce qui concerne le personnel enseignant, il faut encourager les Églises et les Directions, au niveau de leurs organes techniques, à concevoir une politique de recrutement qui devrait nécessairement répondre à plusieurs critères : créer de véritables comités de

⁵⁶². Ibid.

⁵⁶³. À ce sujet, voir Annexes. « Document XIII... », notamment le rapport de la commission de résolution du conflit du 25 juin 1991, pp. 421-424 ; cf. aussi la lettre du 8 janvier 1990 au Président de la République, p. 372.

⁵⁶⁴. Cf. Denis Segrestin. « Du syndicalisme de métier au syndicalisme de classe : pour une sociologie de la CGT », dans Sociologie du Travail, n°2, avril-juin 1975, p.152-173. Il fait appel à la « négociation intégrative » s'opposant à la « négociation distributive » en ce sens qu'il s'agit d'un syndicalisme conjuguant les intérêts des partenaires. Op. cit. p. 164.

recrutement disposant de moyens efficaces pour l'appréciation des candidatures ; recruter sans objectif précis ou sans pouvoir convenablement tester les candidats, conduira certainement, à la longue ou brève échéance, à la catastrophe. Toutefois, parallèlement aux critères de recrutement, il y a lieu d'envisager des possibilités de formation des personnels dont l'Enseignement Protestant a besoin. Une planification rigoureuse est donc requise si les Églises entendent développer leurs ministères scolaires à la mesure du service réel qu'elles veulent rendre à la nation.

Quant à la qualité de vie morale et chrétienne des enseignants, il faut envisager les exigences morales et spirituelles comme *condition sine qua* du développement de l'Enseignement Protestant :

« Une des conditions essentielles du développement de l'Enseignement Protestant est la moralité des enseignants. Mais la moralité dont il est question ici dépasse largement les limites d'une simple déontologie. Il ne s'agit pas en effet de morale professionnelle, mais de morale chrétienne, c'est-à-dire une morale qui se réfère à celui qui donne son sens à toute existence humaine. [...]»³⁶⁵ »

La moralité attendue des enseignants aurait toujours besoin de s'insérer dans une contexture plus vaste pour être vécue comme une morale communautaire. Nul ne doute aussi que la qualité de l'enseignement ne repose en définitive entre les mains des enseignants, et qu'elle dépend par conséquent, non seulement de leur formation mais aussi de leur moral, lequel est tout à la fois fonction du sort matériel qui leur est fait et la place qui leur est reconnue dans les églises et dans la société.

Le manque de confiance entre les différents acteurs a certes laissé des fissures, rendant les uns et les autres frileux. Il a ouvert désormais au sein du protestantisme la lutte des classes et instauré dans un ordre d'enseignement qui se veut « *un cadre de témoignage chrétien* » le mal-vivre national : la jalousie, les rivalités sociales, l'enfermement, l'agressivité verbale et la surveillance mutuelle. Une attitude de confiance accordée à l'initiative personnelle et collective apparaît donc comme une nécessité pour le succès ou le développement des Écoles protestantes, lequel dépend à la fois de l'amélioration des institutions, des programmes, des orientations nouvelles et mais surtout de ses hommes.

Enfin, il faut dire que le provincialisme scolaire protestant est à considérer comme une réponse à la centralisation des institutions scolaires en Côte d'Ivoire. Cette régionalisation de l'Enseignement Protestant n'a pas été un handicap majeur au plan de l'unité structurelle de chaque Institution protestante. Elle a contribué dans une certaine mesure à renforcer les décisions prises par les Missions et Églises au début de leur implantation notamment celles relatives à la répartition du pays en zones d'activité entre les Missions et aux actions communes en matière d'éducation.

Le provincialisme scolaire apportait d'avance une solution à la préservation de l'identité ethno-linguistique de chaque groupe. La solution de décentralisation instaurée par régionalisation de l'œuvre missionnaire et ecclésiale mettait en évidence la diversité protestante comme source de richesse et de dynamisme, notamment dans le domaine des ministères scolaires.

«Cependant, comme toute unité qui veut se maintenir, l'unité de l'Enseignement Protestant, a aussi ses exigences internes, ses propres lois, sa propre éthique. Il aurait fallu, semble-t-il, remplir au moins quatre exigences pour consolider cette unité : elle exige, d'abord d'être recherchée pour elle-même, ensuite d'être cultivée et sans cesse maintenue, puis le rejet systématique de tout esprit d'animosité et elle exige, enfin, la convergence des efforts pour son épanouissement.⁵⁶⁵ »

L'unité structurelle de l'Enseignement Protestant continuerait ainsi à soutenir et à animer toutes les formes de coopération et d'actions mises en place par les Missions et Églises depuis leur installation au début de ce siècle en Côte d'Ivoire.

Par le moyen des œuvres scolaires, il a subsisté, dans le cadre du Conseil Supérieur de l'Enseignement Protestant, une unité structurelle liant les Missions et Églises protestantes. Les uns et les autres étaient unanimes à reconnaître qu'une des conditions essentielles pour le développement de l'Enseignement Protestant aurait été l'union et la collaboration fraternelle au sein de cet organe. Des contacts qui ont été établis entre diverses Communautés protestantes, entre Protestant et Catholique, sur le terrain scolaire auraient, semble-t-il, été la manifestation d'un profond désir d'unité de l'action en matière d'éducation. « *Dans le*

⁵⁶⁵. Entretien du 24 juillet 1997.

⁵⁶⁶. Entretien du 21 avril 1997.

cadre de nos échanges sur les questions des écoles, dans le cadre du Conseil Supérieur de l'Enseignement Confessionnel, ont isolé les barrières entre Fondamentalistes et Méthodistes d'une part, Protestants et Catholiques d'autre part.⁵⁶⁷ »

L'existence de telles structures représentait un défi pour le protestantisme ivoirien. Elles permettraient des lieux de rapprochement : lieu commun de représentation, lieu d'assistance mutuelle, de concertation, lieu d'intégration et d'échanges des modèles structurels différents, notamment avec les Catholiques.

⁵⁶⁷. Ibid.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce long cheminement, il est bon de rassembler quelques-unes des thèses que nous avons soumises au risque de l'argumentation et à l'épreuve de la discussion avec toutes les personnes qui les liront et de regarder en arrière pour tenter de cerner quelques acquis de cette expérience scientifique.

Nous avons tenté de répondre à la question que nous nous sommes posée, à savoir : En quoi l'Éducation, notamment l'École, des Missions et Églises protestantes a-t-elle contribué au développement de la Côte d'Ivoire ?

Notre analyse nous a permis de dégager trois grandes contributions des protestantismes concernés par notre recherche au processus de mutation que la Côte d'Ivoire est en train de connaître : d'abord dans le domaine de la contribution à l'expression culturelle de la personnalité ivoirienne, ensuite dans le domaine de la contribution au développement économique et enfin dans le domaine de la contribution à la formation du citoyen.

Les Écoles confessionnelles (catholiques et protestantes) servent non seulement de moyen d'évangélisation⁵⁶⁸ mais aussi de moyen d'expression culturelle de la personnalité des bénéficiaires de la formation (Chap. VII). La priorité accordée à l'école vient de la conscience qu'ont des Missions chrétiennes de l'impossibilité d'agir sur les « vieux ». Le façonnement évoqué par Durkheim trouve ici échos dans la restriction sociale des pulsions et contribue à orienter la recherche vers le rôle joué par les diverses cultures dans la constitution des personnalités spécifiques⁵⁶⁹.

Quoique le but recherché d'abord par les Missions en fondant les Écoles fût d'apprendre aux nouveaux convertis à lire (la Bible dans le cas des protestants ceci est fortement marqué), l'éducation est venue au premier plan dans la vie des scolarisés ivoiriens. L'enseignement religieux inclus dans les programmes scolaires et celui dispensé par les écoles d'églises à des heures supplémentaires ont certes façonné directement ou indirectement l'esprit des enfants et influencé le développement de leur personnalité ou du moins, façonné de nouvelles personnalités : changements dans le bien-être matériel (vivre,

⁵⁶⁸. Cf. René Bureau. « Flux et reflux de la christianisation camerounaise », *Archives de Sociologie de Religions* (17), janvier-juin 64, pp.97-112. Cf. p.101.

⁵⁶⁹. Émile Durkheim. *Éducation et sociologies*. Op. cit. p.55

s'habiller, se loger, travailler, chanter, etc. comme les Blancs) ; changements dans les rapports sociaux (désagrégation de la vie communautaire s'exprimant par le truchement de la famille, des activités du groupe, de l'entraide, etc.) et changements dans les rapports à la morale et à la religion (imprégnation dans l'esprit des élèves d'un Dieu moral, qui aime, juge, etc.). Une autre contribution du protestantisme à l'expression culturelle de la personnalité africaine en général et ivoirienne en particulier, s'offre dans le domaine de l'héritage linguistique (apprendre à lire et à écrire dans les langues locales).

Ensuite, les Écoles confessionnelles (catholiques et protestantes) apparaissent comme des institutions accompagnant ou consacrant l'évolution socio-économique de la Côte d'Ivoire (Chap. VIII). Les enjeux de luttes scolaires deviennent de plus en plus divers et prégnants dans les décennies soixante-dix à quatre-vingt-dix. Il s'est mis progressivement en place un phénomène dont l'ampleur cessera de croître : la scolarisation des masses entraînant des changements caractérisés par l'augmentation continue des effectifs scolaires en élèves et en personnel enseignant et administratif ; l'allongement croissant de la scolarité ; la modification d'équilibre des grands secteurs de l'économie et émergence puissante du tertiaire ; l'élévation partielle du niveau de vie et accroissement des investissements scolaires, désir de rupture des barrières sociales et promotion d'idéaux démocratiques, etc.

Les réponses apportées à l'équation formation et emploi ou l'adéquation entre la fonction de production et la fonction de formation, perçue comme un gage de l'efficacité économique, ne s'opèrent pas sans remettre en cause les finalités premières de ces ministères scolaires des époques missionnaires. Les effets, voulus et non voulus, positifs et négatifs, engendrés par les changements sociaux, s'avèrent évidents et révèlent la manière dont la rentabilisation individuelle, socio-religieuse et socio-économique s'est opérée au cours de cette période (1970-1993).

Très vite, cette croissance scolaire révèle de profondes inadaptations. Le système scolaire ivoirien dans son ensemble datant de la colonisation et de l'époque missionnaire apparaît vétuste. Il refoule encore de milliers de jeunes issus des milieux populaires ; il privilégie une culture humaniste au moment où l'économie a besoin des techniciens. Par delà de tels constats, transparait l'urgence de mieux connaître l'École et son fonctionnement, afin de pouvoir agir sur elle et la transformer. La scolarisation des masses semble avoir transformé les systèmes scolaires en monstres ingérables, secrétant l'échec et l'incompétence.

Simultanément, les rigueurs nouvelles de l'environnement socio-économique tendent à en appeler à l'école ou à ses variantes pour gérer à tous les niveaux la formation ou le recyclage de contingents de plus en plus nombreux et divers. Gigantisme scolaire et multiplication des fonctions créent ainsi une opacité et une complexité nouvelles entraînant la naissance du syndicalisme et les multiples revendications paralysant et discréditant tout le système éducatif protestant.

Enfin, l'enseignement moral et religieux dispensé dans les Écoles protestantes vise le développement de la compétence éthique, voire morale et civique de bénéficiaires de cette formation (Chap. IX). Il véhicule, et à travers et par ces derniers, un certain nombre de valeurs, d'idéaux collectifs, de « visions du monde » aux structures sociales et politiques en Côte d'Ivoire. Le domaine de la famille, des Églises et quelque fois le champ politique constituent les lieux où s'effectuent les mécanismes de la transmission de valeurs et leurs effets sur les individus et sur structures sociales et politiques sont évidents.

Le comportement éthique des personnalités protestantes formées dans les Écoles protestantes est à la fois de l'ordre du questionnement et de la recherche en vue de s'ouvrir sur des choix fondés sur des valeurs et sur des actions délibérées qui visent à l'accomplissement de la personne et de la collectivité. Il s'enracine dans un contexte de mutation sociale inédite : d'abord dans le contexte de décolonisation ; ensuite au sein d'un État indépendant, laïc au sein duquel les conditions sont créées pour que la foi de chacun soi reconnue et s'épanouisse librement dans le respect des autres convictions, mais imposant le monopartisme ; enfin dans un contexte politique et social pluriel.

La formation de la jeunesse ivoirienne à la prise de responsabilité dans l'Église et dans la société demeure bien l'objectif assigné aux Écoles protestantes. La formation morale, civique et religieuse dans les Écoles protestantes, en favorisant chez l'élève des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ; aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation, a ainsi rempli son double rôle : d'une part, son rôle de socialisation grâce aux références civiques partagées et d'autre part, celui de solidarisation autour des valeurs communes.

La question de la formation se pose et rebondit fortement aujourd'hui avec les inquiétudes manifestées devant l'inculture religieuse croissante des élèves, du personnel en-

seignant et administratif de l'Enseignement Protestant d'une part, et des jeunes et des adultes de l'autre. Comme les crises de l'École ivoirienne, en général, dénoncent et représentent les crises de la vie sociale, celles de l'Enseignement Protestant en particulier, confirment la perte de la culture biblique et l'affaiblissement d'une formation éthique de ses acteurs conduisant à l'écroulement de tout le projet éducatif protestant. Ce qui faisait la spécificité des Écoles confessionnelles, c'était l'éducation qu'elles donnaient et la marque qu'elles imprimaient « durablement sur les individus qui, même détachés des Églises, continuent à vivre selon l'éthos qu'ils ont reçu⁵⁷⁰ ».

Il reste aux Églises et aux Missions de répondre aux questions fondamentales et complexes qui leur sont posées et lesquelles débordent le champ de l'éducation, à savoir celles « de la transmission de leur héritage dans une conjoncture socioculturelle où les canaux de socialisation sont affaiblis » et dans une société contemporaine au sein de laquelle « les mécanismes de reproduction des identités collectives ne fonctionnent plus qu'avec peine : affaiblissement de l'encadrement offert par les mouvements de jeunesse, incertitude de la génération de parents, poids de la culture jeune qui valorise l'autonomie du sujet et ne s'identifie qu'avec réticence à une religion précise, autant d'évolution qui fragilisent les processus de la transmission »⁵⁷¹.

⁵⁷⁰. À ce sujet voir, l'article de M. Jean-Paul Willaime, « Éducation ». Dans *Encyclopédie du protestantisme*, Op. cit., p.481.

⁵⁷¹. Ibid.

LES QUESTIONNAIRES

Questionnaire n°1 : « Églises et Missions fondatrices des Écoles protestantes concernées par la recherche » destiné aux responsables des Églises et Missions fondatrices des Écoles protestantes.

1. - Qu'est-ce qui a conduit votre Église ou Mission à créer des écoles primaires et secondaires ?

Évangélisation
Formation des cadres des Églises et du pays
Autres

2. - Comment la mise en place des premières écoles s'est-elle faite ? Quels ont été les problèmes que vous avez rencontrés et comment vous les avez résolus ?

Politiques
administratifs
coutumiers
ecclésiastique
Autres

3. - Qui décide de la politique éducative ?

Pouvoir politique
Les églises et les missions
Autres

4. - Quelles sont les finalités de cette politique éducative ?

Affirmer l'identité culturelle et religieuse
Promouvoir l'affirmation nationale
Favoriser l'épanouissement personnel de l'individu
Préparer à la vie active
Autres

5. - Qu'est-ce que les écoles ont apporté à vos églises ?

Sur le plan matériel et financier :
Sur le plan des ressources humaines :
Sur d'autres plans :

6. - Quelles ont été les conséquences de la politique éducative ?

Formation du citoyen :
Développement des aptitudes et des personnalités spécifiques :
Développement culturel, social et économique du pays :
Autres :

7. - *Quelles étaient les conditions de recrutement des premiers élèves ?*

8. - *Quelles étaient les conditions de recrutement, de travail et le niveau de formation des premiers enseignants ?*

9. - *Comment se faisaient les pratiques éducatives des familles protestantes ?*

Le suivi de la scolarité
La relation avec les enseignants
Les associations des parents d'élèves
Face à l'échec ou la réussite

10. - *Quelles sont les limites ou les insuffisances des écoles protestantes des premières écoles protestantes ?*

11. - *Qu'est-ce qui est, selon vous, à l'origine de la crise de l'Enseignement Protestant aujourd'hui ?*

Problèmes financiers
Les conflits personnels
Les problèmes d'ordre spirituel et moral
Autres

12. - *Que pensez-vous de l'émergence du syndicalisme dans l'Enseignement Protestant ?*

13. - *Pensez-vous que la mise en place d'une structure centrale (comme la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant) peut-elle aider à résoudre la crise de l'Enseignement Protestant ?*

13. - *Pensez-vous qu'il faudrait remettre à l'État les écoles protestantes vue qu'elles traversent actuellement une période de crise (financière, morale, organisationnelle, etc.) ?*

Questionnaire n°2 : « Parcours scolaires, situation sociale, professionnelle et familiale des anciens élèves des écoles protestantes entre 1945 et 1985 » destiné aux anciens élèves des écoles protestantes.

1. - *Quelle est votre identité ?*

Nom & Prénom (s) :
 Date & lieu de naissance :
 Nationalité :
 Profession :
 Religion :

2. - *Quels étaient votre niveau d'études et votre dernier diplôme en quittant les écoles protestantes et après ?*

Niveau d'études	Primaire secondaire universitaire théologique
Diplômes secondaires	CEPE BEPC BAC
Diplômes universitaires	DEUG Licence Maîtrise Autres

3. - *Qu'est-ce que vous avez eu comme cours et comment votre programme de cours était-il fait ?*

La liste des cours :
 Programme de la matinée :
 Programme de l'après-midi :

4. - *Pourquoi avez-vous quitté l'école protestante ?*

Réussite à l'entrée en 6^{ème}
 Affectation l'entrée en seconde
 Réussite au Bac
 Renvoi
 Autres

5. - *Quelle est votre situation familiale ? Comment avez-vous rencontré votre femme et combien d'enfants avez-vous ?*

Situation familiale :

Marié : oui non

Nom & prénom de l'épouse :

Nationalité de l'épouse :

Profession de l'épouse :

Religion de l'épouse :

Origines sociales et familiales de votre épouse :

6. - *Comment avez-vous rencontré votre femme et combien d'enfants avez-vous ?*

J'ai rencontré ma femme

dans l'église :

à l'école protestante :

dans un autre lieu :

Le nombre d'enfants :

Conviction religieuse des enfants

Sont-ils inscrits dans une école protestante ? Si oui ou non pourquoi ?

Qu'est-ce que vous donnez comme conseils ?

7. - *Quelle est votre situation professionnelle ?*

Agriculteur :

Commerçant :

Cadre :

Cadre moyen ou professions intermédiaires :

Employé :

Ouvrier :

Autres :

8. - *Le choix de ce travail était-il personnel ou motivé par quelqu'un ?*

Choix personnel :

Choix motivé par :

Parents

Église

Échec scolaire

Autre

9. - *Qu'est-ce l'école protestante vous a apporté de spécifique*

Dans le domaine de l'éducation sexuelle ?

Dans le domaine professionnel ?

Dans le domaine l'éducation familiale et sociale ?

Dans le domaine de l'engagement social et politique ?

10. - *Quelle devrait-elle aujourd'hui selon vous la fonction principale de l'Enseignement Protestant ?*

Acquérir les connaissances :

Préparer à quoi ?

11. – *Quelles sont les origines sociales de vos parents ?*

Identité :	Nom & prénom du père :
	Nom & prénom de la mère :
	Nationalité du père :
	Nationalité de la mère :
Situation professionnelle :	Profession du père :
	Profession de la mère :
Religion des parents :	Protestant :
	Catholique :
	Animiste :
	Islam :
	Autre :

12. – *Vos parents étaient-ils protestants avant, après ou pendant votre scolarité à l'École protestante ? Ont-ils participé à la mise en place d'une école protestante ? Si oui comment ?*

Ils étaient protestants :	avant :
	pendant :
	après :
Ils ont participé à la mise en place des écoles	avec leur argent :
	en servant de Main-d'œuvre :
	autre :

13. – *Pourquoi vous ont-ils inscrit à l'École protestante ?*

Parce qu'ils étaient protestants :
 Parce qu'il n'y avait pas d'autres choix :
 Autres raisons :

14. – *La situation matérielle et financière de vos parents étaient-elles suffisantes pour vous payer les études à l'École protestante ?*

Situation matérielle :
 Situation financière :
 Si non comment procédaient-ils ?

15. – *Qu'est-ce que vos parents vous donnaient comme conseils ou instructions quant à votre avenir professionnel pendant votre scolarité à l'École protestante ?*

Travailler à l'église comme évangéliste ou pasteur :
 Être instituteur à l'école publique :
 Être instituteur à l'école protestante :
 Travailler dans un bureau :
 Autres :

16. - *Quelles étaient les raisons avancées ?*

Situation de la famille :

Conviction religieuse :

Autres raisons :

17. - *Qui assurait les cours d'instruction religieuse dans les Écoles protestantes et comment les faisait-il ?*

Par le maître :

Par le pasteur ou missionnaire :

Autres raisons :

18. - *Qu'est-ce que ces cours vous ont apporté dans votre vie*

en famille :

en société :

autres :

19. - *Quelles sont les limites ou les insuffisances des Écoles protestantes ?*

20. - *Pensez-vous qu'il faudrait remettre à l'État les écoles protestantes vue qu'elles traversent actuellement une période de crise (financière, morale, organisationnelle, etc.) ?*

Questionnaire n°3 : « recrutement, objectifs, programmes et méthodes » destiné aux directions (nationales, régionales locales) et aux enseignants des Écoles protestantes.

Recrutement des enseignants des écoles protestantes

1. - *Comment êtes-vous arrivé à l'École protestante ?*

Un choix :

Une recommandation particulière :

Autres :

2. - *Comment votre formation s'est-elle faite ?*

Une prise de formation avec formation :

Une prise de formation sans formation :

Une formation après la prise de fonction :

3. - *Quelles ont été les phases décisives de votre carrière enseignante ?*

Réussite à un examen professionnel :

Nomination à un poste administratif :

Un événement personnel :

Autres :

4. - *comment définissez-vous les rapports avec la hiérarchie ?*

Vos Directions (directeurs nationaux, régionaux, et le directeur d'école

Votre pasteur ou président d'Eglise

Comité d'église ou comité des parents d'élèves

5. - *Quelle a été l'apport de votre organisation syndicale*

Dans la constitution de l'identité du corps enseignant protestant :

Dans la résolution des problèmes matériels des enseignants :

Autres :

6. - *Que pensez-vous de la participation des leaders syndicaux à la vie politique ?*

Objectifs, programmes et méthodes dans l'Enseignement Protestant

7. - *Quelles sont les finalités et les objectifs généraux qui donnent l'orientation à l'Enseignement Protestant ?*

8. - *Quels sont les objectifs spécifiques et les contenus de l'enseignement sur lesquels se fondent les apprentissages ?*

9. - *L'organisation scolaire et les méthodes recommandées permettent-ils d'exploiter les situations pédagogiques ?*

LISTES DES PERSONNES INTERVIEWEES

Anciens élèves dans l'enseignement protestant interrogés

	Prénoms	Profession	Promotion	AAEEP	EPF	DD
1	Benoît	Enseignant	44-53	1952	Bouaké	CEP
2	André	Enseignant	44-53	1952	Bouaké	CEP
3	François	Enseignant	62-68	1969	Béoumi	CEPE
4	Samuel	Enseignant	63-69	1975	Bouaké	CEPE
5	David	Enseignant	65-72	1978	Bocanda	CEPE
6	Mélanie	Enseignant	70-76	1983	Bouaké	CEPE
7	Angèle	Enseignant	71-78	1987	M'Batto	CEPE
8	Jean	Enseignant	58-65	1964	Man	CEPE
9	Gnénénon	Enseignant	41-48	1950	Man	Niveau CM
10	René	Enseignant	47-56	1958	Séably	Niveau CM
11	Michel	Enseignant		1958	Séably	CEP
12	Jean	Enseignant	53-63	1964	Man –CN Daloa	BEP
13	Benjamin	Enseignant			Man – C.N. Daloa	BEP
14	Victor	Enseignant	58-66	1966	Soakpé	CEP
15	Gaston	Enseignant	62-71	1973		CEPE
16	Thomas	Enseignant	70-77	1983	Soakpé	CEPE
17	Antoinette	Enseignante	62-67	1975	Soakpé	Niveau CM
18	Marcel	Enseignant	64-71	1975	Man	CEPE
19	Élise	Enseignante	71-78	1982	Logoualé	CEPE
20	Roger	Enseignant	62-69	1975	Daloa	CEPE
21	Joséphine	Enseignant	69-75	1982	Duékoué	CEPE
22	Mathurin	Enseignant	69-76	1988	Logoualé	CEPE
23	Jean	Enseignant	58-65	1964	Man	CEPE
24	Salomon	Enseignant	82-89	1991	CP – Daloa	Bac
25	Pierrette	Enseignante	83-88	1990	CP – Daloa	Niveau Tlc

Sigle : AAEEP = années d'autorisation d'enseigner dans une école protestante ; EPF = école protestante fréquentée ; DD = dernier diplôme à l'école protestante ; CP = collège protestant ; CP = cours protestant ; CEP = certificat d'études primaires ; CEPE = certificat d'études primaires élémentaires ; CN = cours normal.

Anciens élèves dans les autres fonctions interrogées

	Prénoms	Profession	APEP	EPF	DD
26	Paul	Enseignant - MEN	62-68	Man	CEPE
27	Kouamé	Statisticien – MEN	74-77	CP - Daloa	Bac
28	Ézéchiél	Inspecteur d'impôt	81-85	CP – Daloa	Bac
29	Albertine	Administrateur – MPF	71-77	CSP - Dabou	Bac
30	Yvette	Administrateur – MPF	71-77	CSP - Dabou	Bac
31	Bernard	Inspecteur de PEP - MEN	65-71	Soakpé	CEPE
32	André	Enseignant (secondaire) - Politique	66-72	Soakpé	CEPE
33	Ésaïe	Ingénieur – MM - Politique	72-76	CP – Daloa	BEPEC
34	Bamba	Enseignant (supérieur) – MRSIT - Politique	61-66	Man	CEPE
35	René	Planteur	63-69	Soakpé	CEPE
36	Antoine	Cadre des banques – député -Politique	66-69	Bouaké	CEPE
37	Samuel	Administrateur civil	58-64	Man	CEPE
38	Michel	Enseignant (supérieur) – député - politique			
39	Kouadio	Pasteur	61-63	CP – Daloa	BEPC
40	Mathias	Enseignant (secondaire)	67-73	Soakpé	CEPE

Sigle : APEP = années passées dans une école protestante ; EPF = école protestante fréquentée ; DD = dernier diplôme à l'école protestante ; CP = collège protestant ; CSP = cours secondaire protestant ; CEPE = certificat d'études primaires élémentaires ; MM = Ministère des Mines ; MEN = Ministère de l'Éducation Nationale ; MRSIT = Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation technologique ; MPF = Ministère de la promotion de la femme.

Autres personnalités impliquées dans l'Enseignement Protestant interrogées

	Prénoms	Profession	AAEEP	
41	Benoît	Planteur – membre fondateur d'EP	-	UEESO
42	Robert	Planteur – Membre fondateur d'EP	-	UEESO
43	Pierre	Inspecteur de l'EP – DR des écoles AEECI	1984	AEECI
44	Martin	Cadre de banque – DF à la DNEPE	-	UEESO
45	Zamblé	Enseignant	1979	AEECI
46	Suzanne	Enseignant	1981	UEESO
47	Thomas	Planteur – Membre fondateur d'EP	-	AEECI
48	Antoine	Documentaliste à la DNEPE	-	CMA
49	Nathanaël	Pasteur (ancien enseignant des écoles UEESO)	1952	UEESO
50	Mme Richard	Ancienne missionnaire de la Mission Biblique	-	UEESO
51	Joseph	Pasteur (ancien président d'église)		CMA
52	Bertin-charles	Pasteur - ancien DNEP	-	EPMCI
53	Auguste	Pasteur – Ancien président d'Église	-	EPMCI
54	Pierre	Ancien missionnaire – directeur d'école		UEESO
55	Marcel	Enseignant	86	CMA
56	Jacqueline	Dactylographe	-	UEESO

Sigle : AEEP = années d'études dans une école protestante ; EPF = école protestante fréquentée ; DD = dernier diplôme à l'école protestante ; CP = collège protestant ; CP = cours protestant ; CEP = certificat d'études primaires ; CEPE = certificat d'études primaires élémentaires ; CN = cours normal.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- AKOTO (Y. -P.) et GINESTE (R.), Chroniques ivoiriennes, cent ans d'enseignement en Côte d'Ivoire. Tome II, 1935-1960. (Abidjan – Paris, NEA – Nathan, 1988).
- AKOTO (Y. -P.), De l'École à la nation. (Abidjan – Dakar, NEA, 1978).
- AMIN (S.), Le développement du capitalisme en Côte d'Ivoire. (Paris, éd. de Minuit, 1975).
- ANSART (P.), Les sociologies contemporaines. (Paris, Seuil, 1990).
- APOSTTEL (L.) et Coll., L'explication dans les Sciences (Paris Flammarion, 1973).
- ARDOINO (J.), Éducation et relations – introduction à une analyse plurielle des situations éducatives (Paris, Gauthier-Villars, 1980).
- ARON (R.), Les étapes de la pensée sociologique. (Paris, Gallimard, 1967).
- ASSEMBLÉE NATIONALE DE CÔTE D'IVOIRE. Loi du 18 août 1977 n°77-584, portant réforme de l'enseignement. (Abidjan, Assemblée Nationale, 1977).
- AUBREY-BENY (F.), « Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire ». L'orientation scolaire et professionnelle, 10 (3), 1981.
- AVANZANI (G.), Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours (Toulouse, Privat, 1981)
- BANTERRIE (R.), et MERCIER-TREMBLAY (C.), (Sous la dir. De). La Quête du Savoir (Montréal, Éd. P.U.M. 1982).
- BAUBEROT (J.), Un christianisme profane ? (Paris, PUF, 1978).
- BAULIN (J.), La politique africaine d'Houphouët-Boigny. 2^{ème} édition, Paris, Eurafor Press, 1985, 215 p.
- BAUMANN (H.) et WESTERMANN (D.), Les Peuples et les Civilisations de l'Afrique, suivi de langue et l'éducation, (Paris, Payot, 1957).
- BELLONCLE (G.), La question Paysanne en Afrique Noire (Paris, Kharthala, 1982).
- BENOT (Y.), Idéologie des indépendances africaines. (Paris, Maspéro, 1972).

- BLACHE (J.), Vrais Noirs et Vrais Blancs d'Afrique au XXe siècle
(Orléans, Maurice Caillette, 1922).
- BIET (H.), France d'Outre-Mer. L'œuvre coloniale de la Troisième République
(Paris-Grenoble, Éd. Arthaud, 1950).
- Histoire de la colonisation française – Naissance et déclin d'un empire –
des origines à 1789. (Paris-Grenoble, Éd. Arthaud, 1946).
- Histoire de la colonisation française. Les étapes d'une renaissance coloniale
1789-1870. (Paris-Grenoble, Éd. Arthaud, 1947).
- BLOCH-LEMOINE (M.), Apologie pour l'histoire ou métier d'historien
(Paris, Armand Colin, 1974).
- « Développement et transformation de l'éducation en Côte d'Ivoire ». Dans Revue
française d'Etudes Politiques, juin-juillet 1978, vol. 13, n° 150-151, pp. 79-94.
- BONY (J.), La Côte d'Ivoire sous la colonisation française et le prélude de l'émancipation.
1920-1947. – Genèse d'une nation. Th. d'Et., (Université Paris I, 1980).
- BOSCH (D. -J.), Dynamique de la mission chrétienne.
(Lomé – Paris – Genève, Haho –Karthala – Labor et Fides, 1995).
- BOUDON (R.), Effets pervers et ordre social. (Paris, Quadrige /PUF, 1977).
- Les méthodes en sociologies. (Paris, PUF, 1969).
- BOURDIEU (P.), & PASSERON (J.-C.), Les héritiers. Les étudiants et la culture.
(Paris, Éd. de Minuit, 1964).
- BRUNSCHWIG (H.), Noirs et blanc dans l'Afrique noire française
(Paris, Flammarion, 1983).
- C.I.T.A., L'Éducation chrétienne en Afrique (Rapport d'une Conférence tenue à Salisbury,
Rhodésie du Sud du 29 Déc. 1962 au 10 Janvier 1963), (Londres, 1964).
- CALVET (L.-J.), Linguistique et Colonialisme. (Paris, Payot, 1974).
- CANGAH (G.) et EKANZA (S.-P.), La Côte d'Ivoire par les textes. (Abidjan, NEA, 1978).

- CAZENEUVE (J.), Dix grandes notions de la Sociologie (Paris, Seuil, 1976).
- CHARTON (A.), « Rôle social de l'enseignement en A.O.F. », Revue générale de colonisation Outre-Mer, Juin 1934, 6^e année, n° 2, pp. 188-202.
- CHERKAOUI (M.), Sociologie de l'Éducation. Que sais-je ? (Paris, PUF, 1986).
- COLLECTIF, sous la Direction de TOUSSAINT (P.) et FORTIN (R.),
Gérer la diversité en éducation, (Québec, Les éditions Logiques, 1997).
- COLLECTIF, sous la Direction de LANGE (M.-F.), L'école et les filles en Afrique.
Scolarisation sous conditions. (Paris, Karthala, 1998).
- COLLECTIF, sous la Direction de MESSNER (F.), sous la direction de,
La culture religieuse à l'école. (Paris, Cerf, 1995).
- COLLECTIF, sous la Direction de Le BOUEDEC (G.), Les défis de la formation continue. (Paris, L'Harmattan, 1988).
- COLLECTIF, Études africaines offertes à Henri Brunschwig. (Paris, E.H.E.S.S., 1982).
- COLLECTIF, Le passé de l'Afrique Noire et de Madagascar (Paris, Éd. Sorbonne, 1974).
Les modes de transmission – du didactique à l'extrascolaire (Paris, PUF, 1976).
Personnalité africaine et Catholicisme (Paris, Présence africaine, 1963).
- COLONNA (F.), Instituteurs algériens : 1883-1939
(Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1975).
- COQ (G.), Laïcité et République. Le lien nécessaire. (Paris, éd. du Félin, 1995).
- COQUERY-VIDROVITCH (C.), Afrique Noire – Permanence et ruptures.
(Paris, Payot, 1985)
- COULON (C.), Le musulman et le pouvoir en Afrique Noire (Paris, Karthala, 1983).
- CRUBELJIER (M.), L'enfance et la jeunesse dans la Société française 1800-1950
(Paris, Armand Colin, 1979).
- D'ABY (A. -F.), La Côte d'Ivoire dans la cité africaine.
(Paris, Éd. Maisonneuve et Larose, 1951).

- DAVESNE (A.), Croquis de Brousse (Marseille, Sagittaire, 1942).
- DAVIDSON (B.), Les Africains. – Introduction à l'histoire d'une culture.
(Paris, Seuil, 1971).
- De BILLY (Ed.), En Côte d'Ivoire. Mission protestante d'A.O.F.
(Paris : SME, s.d.).
- De BRUYNE (P.), Dynamique de la recherche en Sciences Sociales
(Paris, PUF, 1974).
- De LANDSHERE (G.), Introduction à la recherche en éducation.
(Paris, Armand Colin – Bourrelier, 1982).
- DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), Traité des Sciences pédagogiques
(Paris, PUF, 1971).
- DECORVET (J.), Les Matins de Dieu. Mission Biblique en Côte d'Ivoire.
(Nogent-sur-Marne, Mission Biblique, 1977).
- DELAVIGNETTE (R.), Christianisme et Colonialisme. Je sais-je crois
(Paris, Artheme -Fayard, 1960).
L'Afrique noire française et son destin. (Paris, Gallimard, 1972).
- DELFORGE (F.), Les petites écoles de Port-Royal 1637-1660. (Paris, Cerf, 1985).
- DESALMAND (P.), Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. (T.I). Des origines à la
Conférence de Brazzaville (1944). Sous la dir. de N'guessan KONAN-DAURE.
(Abidjan, CEDA, 1983).
- DESCHAMP (H.), Histoire générale de l'Afrique noire, de Madagascar et des Archipels.
T.I-IV. (Paris-Bruxelles-Montréal, PUF-Bordas, 1973).
- DESCHAMP (H.), L'éveil politique africain. (Paris, Paris, 1952).
Histoire Générale de l'Afrique Noire. T.II. De 1800 à nos jours
(Paris, Karthala, 1982).
Les Religions de l'Afrique noire (Paris, PUF, 1954).

- DIARRA (S.), Les faux complots de 1963. (Paris, L'Harmattan, 1997).
- DJOMAN (A. -J.), Réseau École Développement (RED) / Action,
Bulletin d'information et de liaison, n°1, Déc-Mars, 1994, pp.1-8.
- DOZON (J.-P.), La cause des prophètes, politique et religion en Afrique contemporaine.
(Paris, Scuil, 1995).
- DUPREY (P.), Histoire des ivoiriens – Naissance d'une Nation
(Abidjan, Imprimerie de la Côte d'Ivoire, 1962).
- DURKHEIM (E.), Éducation et sociologie. (Paris, Quadrige /PUF, 1995).
L'éducation morale. Paris, PUF, 1974.
L'évolution pédagogique en France. Paris, PUF, 1969.
- ELA (J.-M.), L'Afrique des villages (Paris, Karthala, 1982).
La ville en Afrique Noire (Paris, Karthala, 1983).
- ELIAS (N.), Qu'est-ce que la sociologie (Paris, Éd. Pandora, 1981).
- ERNY (P.), L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire
(Paris, Éd. Le Livre africain, 1968).
L'enfant et son milieu en Afrique noire. (L'Harmattan, Paris, 1987).
L'Enseignement dans les pays pauvres – modèles et propositions.
(Paris, L'Harmattan, 1977).
L'Ethnologie de l'Éducation. (Paris, L'Harmattan, 1995).
L'enfant et son milieu en Afrique noire. (L'Harmattan, Paris, 1987).
Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire – Naissance et première enfance (Paris, Éd. L'École, S.a.r.l., 1972).
- ETATS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE DE CI.
Tenu à Abidjan, du 17 au 20 août 1992. Résolutions des États Généraux de l'Enseignement Catholique tenus à Abidjan.
(Abidjan, Archives de l'Enseignement Catholique de Côte d'Ivoire).

FABRE (A.), Pédagogie scientifique et éducation (Paris, Armand Colin, 1978).

FAURE (Y.A.) et MEDARD (J.F.), Etat et Bourgeoisie en Côte d'Ivoire
(Paris, Karthala, 1982).

FAVORD (Ch.-H.), Le Poids de l'Afrique (Paris, Seuil, 1958).

FÉDÉRATION EVANGÉLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE (FECI). Statuts de l'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire. (Abidjan).

FÉDÉRATION PROTESTANTE DE L'AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE.

Conseil de la Fédération Évangélique de l'Ouest Africain du 15 juin 1960 à Bamako. ((Paris, Archives de SMEP, 1960).

FÉDÉRATION PROTESTANTE DE L'AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE.

Projet de statuts adopté par la Conférence des Missions Protestantes de l'AOF réunie à Abidjan les 25 et 26 Avril 1945. (Paris, Archives de SMEP, 1945).

FERRARI (A.), « École et changement social ».

Annales de l'Université d'Abidjan, série F., Tome 1, 1969.

FRESSINET-DOMINJON (J.), Publique ou Catholiques ? (Paris, Nathan, 1994).

FRESTINGER (L.), et KATZ (D.), Les méthodes de recherche dans les Sciences Sociales.
2 vol. (Paris, PUF, 1974).

GAUCHER (J.), Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone
(Paris, Éd. Le Livre africain, 1968).

GBAGBO (L.), Alternative politique. L'Harmattan, Paris, 1982. P. 28.

Côte d'Ivoire : économie et société à la veille de l'indépendance 1940-1960.
(Paris, L'Harmattan, 1982).

GIUGLIONE (R.), MATALON (B.), Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques.
(Paris, Armand Colin, 1978).

GIACOBBI (M.), ROUX (J.-P.), Initiation à la sociologie, les grands thèmes, la méthode, les grands sociologues. (Paris Hatier, 1990).

- GIMENEZ (J.-I.), Une ethnie menacée : les Ouatchi du Togo, Approche ethno-sociologique. Diplôme EHESS. (Paris, EHESS, 1977).
- GOLDMANN (L.), Épistémologie et philosophie politique pour une théorie de la liberté (Paris, Éd. Gonthier, 1978).
- Sciences Humaines et philosophie pour un structuralisme génétique (Paris, Éd. Gonthier, 1966).
- GOLDSTEIN (R.), Analyser le fait éducatif. L'ethno-éducation comparée, une démarche, un outil. (Lyon, Chronique sociale, 1998).
- GOODY (J.), La raison graphique (traduction et présentation de Jean Bazin et Alban Bensa) (Paris, Éd. de Minuit, 1979).
- GORJU (J.), La Côte d'Ivoire Chrétienne (Lyon, Éd. M. Paquet, 1912).
- GOUVERNEMENT GENERAL DE L'A.O.F., La Côte d'Ivoire en 1920 (Paris, Éd. Larose, 1920).
- GRAS (A.), Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux, (Paris, Éd. Larousse-Université, 1974).
- GUNTHER (J.), L'autre Afrique (Paris, Gallimard 1958).
- GURVITCH (G.), Dialectique et Sociologie (Paris, Éd. Flammarion, 1962).
- GUSDORF (G.), La conscience révolutionnaire – Les idéologies (Paris, Payot, 1978).
- HANNOUN (H.), Les conflits de l'éducation. Collection Science de l'Éducation sous la direction de Daniel Zimmermann. (Paris, Éd. ESF, 1975)
- HANOTAUX (G.) et MARTINEAU (A.), Histoire des Colonies françaises et de l'Expansion de la France dans le monde (I-IV) (Paris, Plon, 1931).
- HARDY (G.), Histoire Sociale de la colonisation française (Paris, Éd. Larose, 1953).
- Nos Grands Problèmes Coloniaux (Paris, Armand Colin, 1929).
- HOITTOIS (G.) et VOISIN (M.), Philosophie, morale et société (Bruxelles, Édition de l'Université de Bruxelles, 1982).

- HOUIS (M.), Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire. (Paris, PUF, 1971).
- HOUPHOUËT-BOIGNY (F.), Anthologie des discours. (Abidjan, CEDA, 1978).
- Le président Houphouët-Boigny et la nation ivoirienne. (Abidjan, NEA, 1975).
- HUSER Marcel. Instructions pédagogiques destinées aux instituteurs et moniteurs de l'Enseignement Évangéliques, Man, 1973,
- HUSER Marcel. Rapport annuel du service de l'enseignement en Côte d'Ivoire. Man 1952.
- Rapport annuel sur les écoles de l'UFESO pour l'année 1957. (Man).
- KASHAMURA (A.), Culture et aliénation en Afrique. (Paris, Éd. Du Cercle, 1972).
- KELLER (J.), Missions d'A.O.F. (Paris, Éd.. SMEP, sd.).
- KIPRE (P.), Les villes coloniales de Côte d'Ivoire. Économie et Société. Th. d'Et. vol. 3 (Université Paris VII, 1984).
- KODJO (S.), Problèmes de l'acculturation en Afrique (Paris, Imprimeries du Mali, 1979).
- KOUAKOU (K. -A.), Histoire de l'Église CMA en Côte d'Ivoire. (Yamoussoukro, Institut Biblique, 1968).
- Les Ministères dans les Églises protestantes évangéliques en Afrique francophone. Th. 3^e cycle en Théologie. Université de Strasbourg, 1980.
- LABOURET (H.), Colonisation – colonialisme – décolonisation (Paris, Larose, 1952).
- JAFARGUE (F.), Sorcellerie des Abidji en Côte d'Ivoire (Paris, Nouvelles éditions latines, 1976).
- LEBEDJI (A. -Ch.-B.), École Protestante et Société dans la Côte d'Ivoire coloniale : Cas de la Région Ecclésiastique de Dabou 1924-1944. Th. 3^e c. 2vol. (Paris : EHESS, 1986).
- LEBRY (L. - F.), Cardinal, Bernard Yago, Passionné de Dieu et de l'Homme, (Abidjan, Fraternité-Matin – NEL, 1997).
- LELEUX (C.), Repenser l'éducation civique, (Paris, Cerf, 191997).

- LISETTE (G.), Le Combat du R.D.A. Première réunion des députés africains à Bamako en septembre 1946. Création à cette occasion du R.D.A. (Rassemblement Démocratique Africain) le 21 octobre 1946. (Dakar-Paris, Présence africaine, 1983).
- LOUCOU (J.-N.), Histoire de la Côte d'Ivoire (La formation d'un peuple).
(Abidjan, CEDA, 1984).
La vie politique en Côte d'Ivoire de 1932 à 1952. Th. 3^e c.
(Université d'Aix-en Provence, 1976.)
- M'BOKOLO (E.), Le continent convoité (Paris-Montréal, Éd. Vivantes, 1980).
- MABILLE (G.), « Hommage à Rosberry, pionnier de l'œuvre missionnaire de la C.M.A. en A.O.F. » art. réon. (Paris, Archives de SMEP, s.d.).
L'Appel du Soudanais. (Paris, Éd. SMEP, sd.).
- MACAIRE (F.), Flavien (F.), L'éducation dans les écoles africaines et malgaches
(Paris, Éd. Saint-Paul, 1969).
- MAGASA (A.), Papa commandant a jeté un grand filet devant nous.
(Paris, Éd. Maspero, 1978).
- MARROU (H.-I.), De la connaissance historique (Paris, Éd. Seuil, 1954).
- MAUCO (G.), La paternité (Paris, Éd. Universitaires, 1971).
- MAURIER (H.), Les Missions : religions et civilisations confrontées à l'universalisme.
Contribution à une histoire en cours. (Paris : Cerf, 1993).
- MEMEL FOTÉ (H.), Le système politique de Odjoukrou
(Paris, Présence africaine - Nouvelle édition africaine, 1980).
- MENDRAS (H.), Éléments de Sociologie Collection U (Paris, Éd. Armand Colin).
- MENSCHING (G.), Sociologie religieuse, le rôle de la religion dans les relations communautaires des humains (Paris, Payot, 1951).
- MERTON (R. -K.), Éléments de méthode sociologique (Paris, Éd. Plon, 1953).
- MESLIN (M.), Pour une science des religions (Paris, Seuil, 1973).

MIALARET (G.) et VIAL (J.), (s/d. de). 3 vol. Histoire mondiale de l'Éducation
(Paris, PUF, 1981).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE CÔTE D'IVOIRE,

Charte Fonctionnelle. Arrêtés fixant les attributions du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de base, des services rattachés au cabinet du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de base. Tome I et II.
(Abidjan, MENFB - SDP, 1993).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE CÔTE D'IVOIRE, Programme de développement de l'éducation et de la formation. (Abidjan, SDP, 1969).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE CÔTE D'IVOIRE, Rapport de 1970.
(Abidjan, Service de la documentation et de la planification, novembre, 1970).

MORAZÉ (Ch.), Trois essais sur Histoire et Culture (Paris, Armand Colin, 1948).

NIANGORAN (B. – G.), Introduction à la drumologie (sankofala),
(Abidjan, Université, 1982).

NORDMAN (D.) et RAISON (J.-P.), Science de l'homme et conquête coloniale
(Paris, Éd. P.F.N.S., 1980).

MOUMOUNI (A.), L'éducation en Afrique. 2^{ème} édition,
(Paris –Dakar, Présence africaine, 1998).

NOUVELON (S), Lettre du 3 mai 1945. (Paris, Archives de SMEP, 1945).

NYERERE (J.-K.), Indépendance et Éducation (Yaoundé, Éd. Clé, 1972).

O'NEIL (W. -M.), Faits et théories (Paris, Armand Colin, 1972).

PALMADE (G.), Les Méthodes en pédagogie (Paris, PUF 1953) QSJ n°572.

PARRINDER (G.), La Religion en Afrique Occidentale (Paris, Payot, 1950).

PERROT (E.), Où en est l'Afrique Occidentale Française (Paris, Éd. Larose, 1939).

PEYREFFITE (A.), La société de confiance, (Paris, éd. Odile Jacob, 1995).

POIVRE (N.), Fils et filles d'Afrique. (Paris, Éd. SMEP, sd.).

POURTOIS (J. P.), Comment les mères enseignent à leurs enfants. Paris, PUF, 1979.

PROST (A.), Douze leçons sur Histoire. (Paris, Seuil, 1996).

Histoire de l'enseignement en France 1800-1967 (Paris, Armand Colin, 1968).

RAPPORT DU GOUVERNEMENT GENERAL, L'Afrique Occidentale Française
(Paris, Éd. Agences des Colonies, 1948).

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Assemblée Nationale, 1977, Loi du 18 août 1977, n°77-584, portant réforme de l'enseignement, Abidjan, Assemblée nationale.

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Les dépenses d'éducation et de formation en Côte d'Ivoire de 1960 à 1970, Abidjan, Ministère, S.A.F.G.P.S. ; Institut international de Planification, UNESCO.

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de la Planification et des Investissements. Évolution de l'enseignement général en Côte d'Ivoire, Abidjan, juillet 1977.

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de la Planification et de l'Informatique. Bilan du développement de l'éducation en Côte d'Ivoire au cours des deux dernières décennies, Abidjan, ministère, juin 1982, 70 p.

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques. Enseignement et formation en Côte d'Ivoire (primaire). Statistiques année scolaire 1991/1992. Abidjan.

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques. Étude des planification régionale des l'enseignement primaire général, 1992, Abidjan, septembre.

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Ministère de l'éducation Nationale, Enseignement Confessionnel catholique et protestant. Convention Collective entre l'État et l'Enseignement Confessionnel Catholique ou Protestant. Abidjan, le 20 février 1974. (Abidjan, Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Ministère de l'éducation Nationale, Enseignement
Confessionnel catholique et protestant. Convention entre l'État et l'Enseignement
Confessionnel Catholique ou Protestant. Abidjan, le 2 avril 1992.

(Abidjan, Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement Protestant).

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE. Service Autonome des Études générales de
Planification et des Statistiques (série publiée chaque année). Enseignement et
formation en Côte d'Ivoire. Statistiques. 1964/1965, 1980/1981, Abidjan.

RESEAU ÉCOLE DEVELOPPEMENT. « École et Culture ». Résolution du Colloque
tenu à Lomé (Béthania) du 12 au 17 décembre 1994. (Abidjan)

RESWEBER (J.-P.), Les pédagogies nouvelles. Édition actualisée. Que sais-je ?
(Paris, PUF, 1999).

RICHARD-MORLARD (J.), Afrique Occidentale Française
(Paris, Éd. Berger-Levrault, 1952).

ROCHER (G.), Introduction à la sociologie générale.

L'action sociale T.1. (Paris, Éd. HMH Ltée, 1968).

L'organisation sociale. T.2. (Paris, Éd. HMH, Ltée, 1968).

Le changement social. T.3. (Paris, Éd. HMH, Ltée, 1968).

ROUX (A.), L'Évangile dans la forêt. (Paris, Cerf, 1971).

SANNEH (L.), West African Christianity. The Religious Impact
(London, Éd. C. Hurst & Company, 1983).

SCHRUMPF (P), Tentative rapide d'évaluation et de prospection à propos du Ministère
Urbain de l'Église Méthodiste de Côte d'Ivoire. (Abidjan, EPMCI, 1973).

SEGRESTIN (D.), « Du syndicalisme de métier au syndicalisme de classe : pour
une sociologie de la CGT », dans Sociologie du Travail,
n°2, avril-juin 1975, p.152-173.

SENGHOR (S.-I.), Liberté I, négritude et humanisme, (Paris, le Seuil, 1964).

SOCIÉTÉ AFRICAINE DE CULTURE, Civilisation noire et Église Catholique.

Colloque d'Abidjan (Paris, Présence africaine, 1997).

SOCIÉTÉ AFRICAINE DE CULTURE, Les religions africaines comme source de

valeurs de civilisation de la femme dans la tradition africaine.

Colloque de Cotonou. (Paris, Présence africaine, 1972).

SODOKE (K.), Le changement social et les problèmes de développement dans le Kloto au Togo, Pénétration européenne, résistances paysannes. Diplôme de l'EHESS.

(Paris, EHESS, 1977).

SŒUR MARIE ANDRÉ, La femme noire en Afrique Occidentale (Paris, Payot, 1939).

La condition humaine en Afrique noire (Paris, Grasset, 1953).

SOSOO (L.), L'enseignement en Côte d'Ivoire. De 1954 à 1984,

imprimé en Belgique, sd., 302 p.

L'enseignement en Côte d'Ivoire. Depuis les origines jusqu'en 1954.

(Abidjan, éd. Imprimerie Nationale, sd.).

SOULEZ (P.), « Sociologie de la population scolaire en Côte d'Ivoire »,

Cahier d'études africaines, vol. IX, n°4, pp.527-545.

SURET-CANAL (J.), Afrique Noire – Géographie, Civilisation, Histoire

(Paris, Éd. Sociales, 1958).

Afrique noire. De la colonisation aux indépendances. 1945-1960.

(Paris, Éd. Sociales, 1972).

SYLLA (I.), Tribalisme et parti unique en Afrique noire.

(Abidjan, Université Nationale, 1977).

TANOHI (L. - A.), « Le réexamen de la politique scolaire : planifier l'enseignement en

fonction des besoins quantitatifs et qualitatifs de l'économie. » Europe Fr. O.-M.

Paris, février 1969, n° 469.

TOURAINÉ (A.), Pour la sociologie (Paris, Seuil, 1974).

- TSHIALA (I.), Sauver l'École. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural.
(Paris, L'Harmattan, 1995).
- VAAST (P.), MEDARD (R.), Pédagogie Pratique et morale professionnelle,
Afrique – Madagascar, (Paris, Éd. Didier, 1959).
- VIAL (J.), Histoire et actualité des méthodes pédagogiques. Coll. SE.
(Paris, Éd. ESF, 1982).
- VIRIEUX-REYMOND (A.), Introduction à l'épistémologie
(Paris PUF, 1972) Coll. Sup.77.
- WEBER (M.), Essais sur la théorie de la Science (Paris, Plon, 1965).
Sociologie de droit. Paris, PUF, 1986.
- WILLAIME (J.-P.), « La pertinence du protestantisme face aux défis contemporains »,
ETR, (1981), T. LVI, n°2, pp.253-267.
La précarité protestante ; Sociologie du protestantisme contemporain. (Paris, Labor
et Fides, Histoire et Société (25), 1992).
Sociologie des Religions. Que sais-je ? (Paris, PUF, 1995).

ARCHIVES

- Archives du Vatican. Ces archives conservent tous les documents relatifs à la Société des Missions Africaines, mais une copie des pièces concernant la Côte d'Ivoire est disponible sur microfilms aux Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I.). Série ASMA.
- Archives du Gouvernement général de l'AOF (A.N.C.I.).

Pour la série J nous avons aussi utilisé les microfilms disponibles aux Archives nationales de Côte d'Ivoire dont le détail est donné dans :

Répertoire des microfilms. Abidjan, ANCI, s.d. ; 51 p. +3 +13.

Archives de la série O (Enseignement) pour la période postérieure à 1940.

Archives nationales de Côte d'Ivoire. En particulier les dossiers EF 5559 XV-12-9 ; X-31-32 ; EF 9087 ; 574 XII 52131415 ; 339 ; 1924 ; 1 EE 4 (3) ; 1EE(4) X-2-68 ; 1EE3-2-62 ; IEE29346 ; 1 EE4 (6) X-2-62 ; IEE4XX 38-7 ; G 2 XVI-7-9.

- Archives de la Direction Nationale de l'Enseignement évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI) à Abidjan
- Archives de la Direction Régionale des Écoles AEECI à Bouaflé
- Archives de la Direction Régionale des Écoles CMA à Bouaké
- Archives de la Direction Régionale UEESO à Man

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION GENERALE	1
I. – L'intérêt et l'utilité du travail de recherche	2
II. - La Méthode et les sources de travail	9
III - Le Plan du travail	19
PREMIERE PARTIE : LA COTE D'IVOIRE ET SON SYSTEME EDUCATIF ...	22
CHAPITRE PREMIER : PRESENTATION GENERALE DE LA C.I.	23
Introduction	23
I. - Données démographiques, ethniques et religieuses : exception ivoirienne	23
A. - La croissance exponentielle de la population résidente en Côte d'Ivoire.....	24
B. - Le dynamisme des religions en Côte d'Ivoire.....	28
C. – La géographie des religions selon les groupes linguistiques	30
II. - Données socio-politiques et socio-économiques (1945-1993)	36
A. – Du multipartisme au parti unique (1945 – 1965).....	37
1. – Mise en place des structures politiques	37
2. Les débuts de l'indépendance et la fin du multipartisme (1960-1965).....	42
B. –Préoccupations de promotion socio-économique (1965 à 1975).....	45
C. – Consolidation de l'identité culturelle (1970-1990).....	49
1. - Budget de fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale	49
2. – Finalité de la politique éducative en Côte d'Ivoire.....	51
Conclusion.....	54
CHAPITRE DEUXIEME : SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT EN CÔTE D'IVOIRE (1945 – 1993)	56
Introduction	56
I. – État du service public de l'enseignement public avant 1945.	57
II. - Évolution du service public de l'enseignement de 1945 à 1960.	61
A. - Rapport du gouverneur André Latrille du 13 janvier 1947.....	61
B. - Résolutions du Congrès du RDA du 1 au 5 janvier 1949.....	63
C. - Premier gouvernement de Côte d'Ivoire en 1957.....	65
III. – Orientations du service public de l'enseignement de 60 à 93.	67
A. – Réformes du service public de l'enseignement de 1960 à 1970.....	67
1. - Conception et organisation	67
2. - Principes applicables à l'enseignement préscolaire et primaire.....	71
3. - Principes applicables à l'enseignement secondaire.....	72
4. - Premier élément d'un bilan de l'enseignement entre 1960 et 1970.....	74
B. - Réformes du service public de l'enseignement entre 1970 à 1993.....	77

CHAPITRE TROISIEME : CODIFICATION DES RELATIONS ENTRE L'ETAT ET L'ENSEIGNEMENT CONFESIONNEL.....	86
Introduction.....	86
I. – Nature des Conventions entre l'État et Enseignement Protestant.....	86
A. – Le Principe d'aide à l'Enseignement Confessionnel pendant la période coloniale (1900-1960)	86
B. - Nouvelles mesures d'aides aux écoles confessionnelles catholiques et protestantes (1945-1960).....	89
II. - Convention collective de 1974 entre l'État et l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant.....	92
III. - Convention entre l'État et l'Enseignement Confessionnel catholique ou protestant du 2 avril 1992.....	97
 DEUXIÈME PARTIE : SYSTEME EDUCATIF DES MISSIONS ET EGLISES PROTESTANTES EN COTE D'IVOIRE.....	 103
 CHAPITRE QUATRIÈME : MISSIONS ET EGLISES PROTESTANTES EN COTE D'IVOIRE.....	 104
Introduction.....	104
I. - Implantations des missions protestantes et formation d'Églises (1945-1960) ...	105
A. – Implantation progressive des missions protestantes en CI (1925-1990).....	105
B. - Modèle Méthodiste en Côte d'Ivoire.....	109
1. - Les causes de l'échec du développement des projets éducatifs.	110
2. - Socialisation de l'Église Protestante Méthodiste en Côte d'Ivoire	118
C. - Modèle de la Mission Biblique	125
D. - Modèle de l'Alliance Chrétienne Missionnaire en Côte d'Ivoire (C.M.A.).....	133
II. - Processus unitaire et faiblesse institutionnelle du protestantisme ivoirien	139
A. - La Fédération Évangélique de l'Ouest Africain (1943-1960).....	140
B. - La Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire (1960-1963).....	145
C. - La Fédération des Évangéliques de Côte d'Ivoire (1964).....	147
III. - Énigme de la conversion et de la formation des élites en Côte d'Ivoire	148
A. - Stratégies missionnaires.....	148
B. - Les freins et les prédispositions à la conversion.....	152
 CHAPITRE CINQUIÈME : EVANGELISATION ET ACTIONS EDUCATIVES	159
Introduction.....	159
I. – Écoles de catéchistes - Écoles bibliques et contenu de la formation dispensée	159
A. - Les écoles de catéchistes et les écoles bibliques.....	160
B. – Les objectifs de l'enseignement dans les écoles bibliques.....	162
II. – L'enseignement primaire privé protestant entre 1925 et 1955	165
III. – L'enseignement primaire et secondaire privé protestant (1955-1993)	169

IV. – Freins au développement des écoles protestantes	180
A. – Difficultés d'ordre politico-administratif.....	180
B. – Difficultés avec l'Église catholique en Côte d'Ivoire	184
V. - Les acteurs des différents ordres d'enseignement protestant	185
A. – Les enseignants des écoles protestantes	185
B - Les élèves	187
C. - Les parents d'élèves.....	190
D. – Les églises locales	192
 CHAPITRE SIXIÈME : ORGANISATION, ORIENTATION ET	
PROGRAMMES DE L'EPCI.....	195
Introduction.....	195
I. - Structures de l'enseignement protestant entre 1948 et 1990	195
II. – Organisation administrative des services de l'Enseignement Protestant	199
A. - Enseignement Protestant Méthodiste de Côte d'Ivoire (EPMCI).....	199
B. – L'Enseignement Protestant Évangélique de Côte d'Ivoire (EPECI).....	201
C. - Comités des écoles au niveau régional et local.....	202
III. - Service de l'Enseignement protestant et Stratégies de gestion	
des Ressources Humaines.....	204
A. - Situation critique des écoles dans le contexte colonial et post-colonial.....	204
B. - Le recrutement et la formation des enseignants protestants avant 1974	207
C. - Tentatives de réforme au sein du Service de l'Enseignement Protestant	211
D. - Formation pédagogique des enseignants protestants entre 1965 et 1970	215
IV. - Gestion pédagogique et évolution des méthodes pédagogiques (1974-1990) .	219
A. - Objectifs fluctuants et permanence d'un esprit.....	219
B. - Les méthodes pédagogiques et leur évolution (1975-1990).....	221
V. - Méthodes pédagogiques et lignes de force de l'éducation traditionnelle	225
A. - La connaissance de l'élève comme principe de rénovation pédagogique.....	225
1. - L'École comme une rupture avec le milieu de vie.....	225
2. – Traits psychologiques propres aux enfants scolarisés.....	226
B. - Le développement de l'enfant au cours de sa scolarité (le cas du primaire).....	228
1. - L'évolution de l'enfant dans la famille traditionnelle.....	228
2. - L'évolution de l'enfant à l'école primaire.....	229
3. - La logique de l'apprentissage dans les écoles primaires	231
C. – Traditions éducatives ivoiriennes à l'épreuve de l'école de français	234
Conclusion.....	235

TROISIÈME PARTIE : CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT AU DEVELOPPEMENT DE LA CI	238
CHAPITRE SEPTIÈME : CONTRIBUTION DES ECOLES PROTESTANTES À L'EXPRESSION CULTURELLE DE LA PERSONNALITÉ IVOIRIENNE	239
Introduction.....	239
I. - Écoles, facteurs de changements sociaux en Côte d'Ivoire	240
A. - Concomitance ambiguë entre œuvres coloniales et œuvres missionnaires	241
B. – Écoles et changements sociaux dans les structures traditionnelles en CI.....	245
1. - Écoles, comme institutions étrangères et étrangères à la société traditionnelle.....	245
2. - Spécificité des écoles missionnaires dans le contexte colonial et post-colonial	251
II. – Écoles protestantes, comme vecteurs de promotion culturelle en C.I.	254
A. – Corrélation entre protestantisme et promotion des langues nationales.....	255
B. - Corrélation entre protestantisme et alphabétisation :	
Cas de Soakpé-Douédy	259
C. – Enseignement Protestant : vers une éducation interculturelle.....	263
1. - Débat contradictoire sur l'éducation interculturelle	264
2. - Deux modèles protestants en matière d'éducation interculturelle	267
III. – Écoles entre tradition et modernisme : Cas de l'école protestante - de Soakpé-Douédy.....	272
A. - Risques et potentialités entre civilisation orale et civilisation écrite.....	273
B. - Clivage entre l'Tradition et le Modernisme.....	275
Conclusion	277
CHAPITRE HUITIÈME : CONTRIBUTION DES ECOLES PROTESTANTES AU DEVELOPPEMENT SOCIAL ET ECONOMIQUE	280
Introduction.....	280
I. - Écoles missionnaires : Rentabilité ecclésiale, individuelle et sociale avant 1970	282
A. - Écoles missionnaires et rentabilisation du capital religieux, social et symbolique (1958-1970).....	283
B. – Écoles missionnaires et rentabilisation du capital socio-économique	285
C. – Cas des anciens élèves orientés en sixième et des élèves classés 'Autres'	292
II. - Enseignement Protestant et rentabilisation du capital social, économique et symbolique (1974-1993).....	295
A. Enseignement Protestant : « <i>Voie pour trouver de l'emploi</i> » (1974-1980).....	295
B. – Enjeux socio-économiques et Stratégies familiales de scolarisation	305
III. - Écoles missionnaires et Insertion des jeunes dans la société rurale	315
Conclusion	323

CHAPITRE NEUVIÈME : CONTRIBUTION DES ECOLES PROTESTANTES A LA FORMATION DU CITOYEN.....	327
Introduction.....	327
I. - Pratiques éducatives familiales et formation du citoyen :	
Mécanismes de transmission de valeurs dans les écoles protestantes	327
A. - Mécanismes de transmission des valeurs dans les sociétés traditionnelles.....	328
B. - Mécanismes de transmission des valeurs dans les écoles missionnaires protestantes jusqu'à 1985.....	331
1. - Événements et infortunes personnelles comme transmission d'une croyance.....	331
2. Enseignement des matières au programme scolaire comme moyen de transmissions des valeurs	334
II. - Éducation et valeurs : cas des anciens élèves des écoles protestantes(1965-1990).....	335
A. – Éducation et valeur dans les écoles protestantes : cas des enseignants de l'Enseignement Protestant.....	336
B. - Éducation et valeur dans les écoles protestantes : cas des familles protestantes...342	
1. - Écoles protestantes et intégration familiale à la société globale	342
2. - Effets des types de familles sur les pratiques éducatives familiales.....	343
3. - Effets des méthodes et styles éducatifs de transmissions des valeurs	346
4. - Effets des méthodes et styles éducatifs de transmission des valeurs sur la réussite ou l'échec scolaire des enfants.....	347
C. - Éducation et valeurs : émergence des discours socio-politiques chez les anciens élèves des écoles protestantes (1955-1990).....	348
1. - Indications méthodologiques et conditions de réalisation de l'enquête.....	348
2. – Orientations politiques des anciens élèves politiquement engagés (1985-1990).....	352
3. – Discours socio-politiques de quelques anciens élèves des écoles protestantes.....	358
Conclusion	372
CHAPITRE DIXIÈME : CRISE ET PRECARITE DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT.....	374
Introduction.....	374
I. – Particularités de l'Enseignement Confessionnel : son statut privé et son caractère propre	375
II. – Aux sources de la crise et de la précarité de l'Enseignement Protestant	377
A. - Facteur d'ordre socio-économique.....	377
1. - Au cœur du récit des événements de 1979 : « <i>On ne sait pas où est passé tout cet argent</i> ».....	378
2. – Au cœur des événements de 1988 à 1994 : Questions de salaires, de gestion et de fonctionnement de l'PEP	386
B. – Facteur d'ordre relationnel ou personnel.....	387
1. - Situation de 1979 : le pouvoir sous forme de mode de relation.....	388
2. - Situation des années 1988 à 1994 : Le pouvoir en termes d'exigence fonctionnelle.....	394

C. – Facteur d'ordre structurel.....	396
1. – Organisation des Églises et de leurs Œuvres	396
2. – Les acteurs de l'Enseignement Protestant.....	398
III. - La précarité de l'Enseignement Protestant.....	399
A. - Précarité institutionnelle de l'Enseignement Protestant	399
B. – Émergence du syndicalisme dans l'Enseignement Protestant comme phénomène de sécularisation du Protestant	400
IV. – Enseignement Protestant : une chance pour le protestantisme.....	404
CONCLUSION GENERALE	409
LES QUESTIONNAIRES.....	414
LISTES DES PERSONNES INTERVIEWEES	421
BIBLIOGRAPHIE GENERALE	423
TABLES DES MATIÈRES	438

La contribution des Églises protestantes au développement de la Côte d'Ivoire à travers l'éducation (1945-1993)

par M. Rubin Pohor

Thèse de doctorat

présentée sous la direction de M. Jean-Paul Willaime
soutenue le 28 octobre 1999.

Ce travail de recherche portant sur la contribution des Églises protestantes au développement de la Côte d'Ivoire à travers l'éducation entre 1945 et 1993 comprend trois grandes parties.

Dans la première partie, nous faisons une brève présentation de la Côte d'Ivoire (sa vie sociale, politique, économique et religieuse) et des réformes déterminant les principes fondamentaux régissant le service public de l'enseignement ; ensuite, nous analysons la nature de la codification des relations entre l'État et les Églises ; enfin, nous relevons les difficultés que ces conventions collectives suscitent.

Dans la deuxième partie, nous faisons une étude historique de l'Enseignement protestant. Nous avons d'abord souligné le système d'interactions observables entre Mission, Église et Écoles, et fait ressortir la relation historique existant entre l'émergence et le développement des Missions et Églises protestantes et la constitution progressive d'un réseau d'établissements scolaires protestants en Côte d'Ivoire. Ensuite, nous avons montré, d'une part comment les Écoles protestantes ont été à la fois un moyen de reproduction de la mission évangélisatrice de leurs institutions fondatrices ; d'autre part, comme un outil, au cœur même de celles-ci, comment elles ont permis aux néophytes de confronter et de connaître le monde de leurs partenaires et adversaires. Enfin, nous avons considéré les choix élaborés et mis en œuvre par les Églises et les Missions protestantes dans la gestion de leur projet éducatif.

Dans la troisième partie, nous tentons de répondre à la question principale au cœur de la problématique, à savoir celle de la contribution des Églises protestantes au développement de la Côte d'Ivoire à travers leurs institutions scolaires. Il se dégage quelques contributions des protestantismes ivoiriens au processus de mutation que le pays est en train de connaître, dont celles à l'expression culturelle de la personnalité ivoirienne, au développement économiques et à la formation du citoyen.

En ce qui concerne la contribution à l'expression culturelle de la personnalité ivoirienne, nous relevons les initiatives protestantes innovées par les Écoles s'inscrivant dans le cadre d'un *ethos* de développement, favorable à la lecture personnelle de la Bible, à l'éducation à la responsabilité de l'individu, à l'idéologie du protestantisme.

L'instruction religieuse incluse dans les programmes du service public de l'enseignement et celle dispensée par les écoles d'églises ont certes façonné directement ou indirectement l'esprit des enfants et influencé le développement de leur personnalité, ou du moins façonné de nouvelles personnalités : changements dans le bien-être matériel (vivre, s'habiller, se loger, travailler, chanter, etc. comme les Blancs) ; changements dans les rapports sociaux (désagrégation de la vie communautaire s'exprimant par le truchement de la famille, des activités de groupe, de l'entraide, etc.) et changements dans les rapports à la morale et à la religion (imprégnation dans l'esprit des élèves d'un Dieu moral, qui aime, qui juge, etc.). Une autre contribution du protestantisme à l'expression culturelle de la personnalité africaine en général et de la Côte d'Ivoire en particulier s'offre dans le domaine de l'héritage linguistique (apprendre à lire et à écrire dans les langues locales).

Ainsi, notre analyse a permis de situer, d'une part la contribution des écoles protestantes au niveau de la formation des agents de développement des Églises dans une première phase ; d'autre part, dans une deuxième phase, une contribution au projet politique et au développement culturel, social, moral de la Côte d'Ivoire.

Les Missions et Églises protestantes, à travers leurs ministères scolaires, ont ensuite contribué au développement économique de la Côte d'Ivoire en répondant (même insuffisamment) aux besoins de l'économie du pays ; elles ont rempli, entre autres, leur fonction économique et sociale, à savoir l'intégration de leurs jeunes par l'accès à un emploi, la mobilité sociale entre générations. Néanmoins, les réponses apportées à l'équation formation-emploi ou l'adéquation entre la fonction de production et la fonction de formation, perçue comme un gage d'efficacité économique, ont remis en cause les finalités premières de ces ministères scolaires des époques missionnaires. Les effets, volontaires ou involontaires, positifs ou négatifs, engendrés par les changements sociaux s'avèrent évidents et révèlent la manière dont la rentabilisation individuelle, socio-religieuse et socio-économique s'est opérée dans les deux dernières décennies (1970-1993).

Enfin, l'enseignement moral et religieux dispensé dans les écoles protestantes vise le développement de la compétence éthique, voire morale et civique, de ses bénéficiaires. Il véhicule à travers eux, un certain nombre de valeurs, d'idéaux collectifs, de « visions du monde » aux structures sociales et politiques en Côte d'Ivoire. Le domaine de la famille, des Églises, quelquefois du champ politique, constituent les lieux où s'effectuent les mécanismes de la transmission des valeurs ; leurs effets sur les individus et les structures sociales et politiques sont évidents.

Le comportement éthique des personnalités protestantes formées dans les écoles protestantes est à la fois de l'ordre du questionnement et de la recherche en vue de s'ouvrir sur des choix fondés, sur des valeurs et des actions délibérés qui visent l'accomplissement de la personne et de la collectivité. Il s'enracine dans un contexte de mutation sociale inédite : d'abord celui de la décolonisation ; ensuite au sein d'un État indépendant, laïc, au sein duquel les conditions sont créées pour que la foi de chacun soit reconnue et s'épanouisse librement dans le respect des autres convictions, mais imposant le monopartisme ; enfin, dans un contexte politique et social pluriel.

La formation de la jeunesse ivoirienne à la prise de responsabilité dans l'Église et la société demeure bien l'objectif assigné aux Écoles protestantes. La formation morale, civique et religieuse qu'elles assurent favorisent chez les élèves des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ; aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation ; l'Enseignement protestant a ainsi rempli son double rôle : d'une part celui de socialisation grâce aux références civiques partagées, et d'autre part celui de solidarisation autour de valeurs communes.

Ces diverses contributions des institutions éducatives protestantes au développement de la Côte d'Ivoire ont suscité une crise au sein de l'Enseignement protestant ; celle-ci est comprise comme étant la prise de conscience de ses acteurs que les mécanismes de régulation de leur système scolaire et l'identité des premiers acteurs des écoles protestantes (Églises, personnels enseignants et administratifs) sont soumis à une « épreuve » imprévue dont l'issue reste encore incertaine.

Comme les crises de l'École ivoirienne en général dénoncent et représentent celles de la vie sociale, les crises de l'Enseignement protestant en particulier confirment la précarité protestante, la perte de la culture biblique et l'affaiblissement de la formation éthique de ses acteurs qui ruine tout le projet éducatif protestant. L'une des spécificités de cet enseignement confessionnel était l'éducation qui s'y dispensait, laquelle s'imprimait « durablement sur les individus qui, même détachés des Églises, continuent à vivre selon l'ethos qu'ils ont reçu ».

Il reste aux Églises et aux Missions à répondre aux questions fondamentales et complexes qui leur sont posées, qui débordent le champ de l'éducation : à savoir celles « de la transmission de leur héritage dans une conjoncture socioculturelle où les canaux de socialisations sont affaiblis », et dans une société contemporaine au sein de laquelle « les mécanismes de reproduction des identités collectives ne fonctionnent plus qu'avec peine : affaiblissement de l'encadrement offert par les mouvements de jeunesse, incertitude de la génération des parents, poids de la culture jeune qui valorise l'autonomie du sujet et ne s'identifie qu'avec réticence à une religion précise, autant d'évolutions qui fragilisent les processus de la transmission ».