



**Université Peleforo
GON COULIBALY**

**DEPARTEMENT
D'HISTOIRE**

Août 2026



Revue électronique

E-ISSN : 3107-1651

P-ISSN : 3107-1643

REVUE D'HISTOIRE, D'ART ET D'ARCHEOLOGIE

TEFAL-PITYA

<https://www.revueteFal-pitya.net>

soumission@tefal-pitya.net

revueteFal.pityaupgc@gmail.com

BP 1328 Korhogo

Revue d'Histoire, d'Art et d'Archéologie

TEFAL-PITYA



Vol.1, N°2, Août 2026

Site : <https://www.revuetefal-pitya.net>

Courriel : soumission@tefal-pitya.net
revuetefal.pityaupgc@gmail.com

Université Peleforo GON COULIBALY

**UFR Sciences Sociales
Département d'Histoire
BP 1328 Korhogo**

E -ISSN : 3107-1651/ P-ISSN : 3107-1643

COMITE EDITORIAL

DIRECTEUR SCIENTIFIQUE : Tanoh Raphael BEKOIN, Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

DIRECTEUR DE PUBLICATION : KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur Titulaire, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire.

DIRECTEUR DE REDACTION : KEWO Zana, Docteur en Histoire des Relations internationales, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

DIRECTEUR DE REDACTION ADJOINT : AGUIE Yhattey Hervé Thierry, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

SECRETARIAT DE REDACTION :

KOFFI Amani, Docteur en Histoire Ancienne, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

N'GORAN Kouadio Adolphe, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

SIGNAUX Affouminou Emmanuel, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

COORDONNATEURS DE PUBLICATION :

KONE Kiyali, Docteur en Histoire Moderne et Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire,

KOUAME N'founoum Parfait Sidoine, Docteur en Histoire Moderne et Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

TRESORIERE :

SORO Yéfounignigui Marie -Laure, Docteur en Histoire Moderne et Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

CHARGES DE DIFFUSION :

ABE Abé Laurent, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

ANGU Bleou Sylvain, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

ATCHIE Amon Guy Serge, Docteur en Histoire Médiévale, Université Peleforo GON COULIBALY BAKAYOKO Yaya, Docteur en Histoire Médiévale, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

DIOMANDÉ Vallet Samuel, Docteur en Histoire Moderne et Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

Fatoumata BAMBA, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

KOUADIO Yao Clément, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

LASME Yao Jean Terence Gauthier, Docteur en archeologie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

OUATTARA Brahim, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

OUATTARA Issouf, Docteur en Histoire Médiévale, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

TUO Zie, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

WEBMASTER : COULIBALY Souleymane, Docteur en Histoire Contemporaine, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

ÉDITEUR : Département d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY Website : <https://www.revuefefal-pitya.net>

COMITE SCIENTIFIQUE

Abass Souleymane SANGARE, Professeur Titulaire d'Histoire Médiévale, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

Aboulaye BATHILY, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Cheick Anta Diop-Sénégal
Blesson Florent SOHI, Maître de Conférences en Histoire moderne, Université Felix Houphouët Boigny-Côte d'Ivoire.

Koffi Antoine GOLE, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara- Côte d'Ivoire.

Moritié CAMARA, Professeur Titulaire d'Histoire des Relations Internationales, Université Alassane Ouattara- Côte d'Ivoire.

Nohadani Syrus AHMADI, Maître de Conférences en Géopolitique, Tarbiat Modares University- République Islamique d'Iran.

Odile GOERG, Professeure émérite d'Histoire de l'Afrique contemporaine, Université Paris Cité-CESSMA

Ouakoubo Gaston GNABRO, Professeur Titulaire d'Histoire des techniques, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire.

Siméon KOUAKOU, Professeur Titulaire d'archéologie, Université Felix Houphouët-Boigny Côte d'Ivoire.

Simon-Pierre M'BRA EKANZA, Professeur Titulaire d'Histoire, Professeur Émérites du Cameroun, Université Felix Houphouët-Boigny – Côte d'Ivoire

Tanoh Raphaël BEKOU, Professeur Titulaire d'Histoire économique et sociale, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

Cho Julie Eunice BROU, Maître de Conférences en Histoire moderne et contemporaine, Université Felix Houphouët Boigny-Côte d'Ivoire.

Jean-Noël LOUCOU, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Felix Houphouët-Boigny Côte d'Ivoire.

Théophile KOUI, Professeur Titulaire Études Ibériques et Civilisations Latino-Américaines, Université Felix Houphouët-Boigny- Côte d'Ivoire

Comlan Jérôme ALLADAYE, Professeur Titulaire d'Histoire, Université d'Abomey-Calavi Benin.

Ibrahim Muhammed SAADAOUI, Professeur d'Histoire Moderne et Contemporaine, Université de Tunisie. President de la Tunisian World Center for Studies, Research, and Development et de la Tunisian-Mediterranean Association for Historical, Social and Economic Studies. Tunisie)

Ousseynou FAYE, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Cheick Anta Diop –Sénégal.

Kouamé René ALLOU, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Felix Houphouët-Boigny - Côte d'Ivoire.

Mahomed N'GUESSAN, Professeur Titulaire d'Histoire politique, Université Felix Houphouët-Boigny -Côte d'Ivoire.

Tiona OUATTARA, Directeur de Recherche d'Histoire, Université Felix Houphouët-Boigny - Côte d'Ivoire.

COMITE DE REDACTION

ABE Abé Laurent,

AGUIE Yhattey Hervé Thierry,

ANGU Bleou Sylvain,

ATCHIE Amon Guy Serge,

BAKAYOKO Yaya,

COULIBALY Souleymane,

DIOMANDÉ Vallet Samuel,

Fatoumata BAMBA,

KEWO Zana,

KOFFI Amani,

KONE Kiyali,

KOUADIO Yao Clément,

KOUAME N'founoum Parfait Sidoine,

LASME Yao Jean Terence Gauthier,

N'GORAN Kouadio Adolphe,

OUATTARA Brahim,

OUATTARA Eugenie,

OUATTARA Issouf,

SIGNAUX Affouminou Emmanuel,

SORO Yéfounnigui Marie -Laure,

TUO Zie.

COMITE DE LECTURE

Djidjé Jacques KAZIO, Docteur en archéologie, Université de Bondoukou

Awa SOROGO, Docteur en Histoire Moderne et contemporaine, Université Alassane Ouattara

Antoine KRA, Maître Assistant d'Histoire économique et sociale, Université Alassane Ouattara -Côte d'Ivoire.

Tiantio SANOGO, Institut Nationale Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, Abidjan

Salif KINDREBEOGO, Maître de Conférences en Histoire des relations Internationales, Université Norbert Zongo de Koudougou.

Nohan SIDIBE, Docteur en Histoire du travail et Histoire économique, Université de San Pedro-Côte d'Ivoire.

Nahoua Karim SILUE, Docteur en Histoire des Relations Internationales, Université Alassane Ouattara.

N'Goran Gédéon BANGALI, Maître de Conférences d'Histoire des Relations Internationales, Université Jean Lorougnon Guede -Côte d'Ivoire.

N'dri Laurent KOUAKOU, Maître de Conférences d'Histoire des Relations Internationales, Université Alassane Ouattara -Côte d'Ivoire.

N'doua Etienne ETTIEN, Docteur en archéologie, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan.

Moutari Moussa MAMAN, Docteur en Histoire Sociopolitique, Université Djibo Hamani de Tahoua/Niger.

Mitanhantcha YEO, Docteur en archéologie, Université Alassane Ouattara- Côte d'Ivoire.

Mamadou Lamine DEMBELE, Professeur Titulaire du Mali / Maître de Conférences du CAMES en Histoire du droit et des institutions, Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (USJPB) –Mali.

Kpassigué Gilbert KONE, Docteur en Histoire Moderne et contemporaine, Université Alassane Ouattara

Kouakou Sylvain KOFFI, Docteur en archéologie, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan.

Kouakou Désiré M'BRA, Maître de Conférences en Histoire du peuplement, Université Alassane Ouattara Côte d'Ivoire.

Kouadio René BOUADI, Docteur en archéologie, Jean Lorougnon Guédé, Daloa Idrissa BA, Maître de Conférences d'Histoire Médiévale, Université Cheik Anta Diop- Sénégal.

Harouna YEO, Docteur en archéologie, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan. Guy-

Roland TIE BI GALLA, Docteur en archéologie, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan.

Gninin Aicha TOURE, Docteur en archéologie, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan.

Ernest YAOBI, Maître de Conférences d'Histoire des Religions, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire

Dognima Lassina COULIBALY, Docteur en Histoire Moderne, Université Felix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire

Atché Michel AKA, Docteur en archéologie, Université de San Pedro

Abdoulaye BAMBA, Maître de Conférences d'Histoire des Relations Internationales, Université Felix Houphouët-Boigny -Côte d'Ivoire.

SOMMAIRE

1. Tiasvi Yao Raoul AGBAVON, Lecture du jeu des possibles jacobien à partir du déterminisme bernardien : une continuité épistémologique	1-11
2. El Hadji Malick DÈME & Younouss DIOP, Héliopolis, porte du ciel : Réception et Transmission des messages divins en Égypte ancienne	12-27
3. Maman Moutari MOUSSA IBRAH & Addo MAHAMANE & François WASSOUNI, Les savoir-faire techniques en Afrique au Sud du Sahara pendant la période précoloniale	28-43
4. Salif KIENDREBEOGO & Yaya SAWADOGO & Tiéwendé Jean BALIMA, Coopération, peuplement et mise en valeur du bassin de la Volta (1966-2002)	44-60
5. Ibrahima Khalilou & Khady Ndoye DIAGNE, Regard ethnographique sur l'activité céramique en milieu wolof au Sénégal : la caste des potières internes	61-80
6. Sébastien GUIPO, L'école burkinabé face au défi sécuritaire : situation des élèves déplacés dans la province du Zondoma (2015-2024)	81-96
7. Essou Koffi Benjamin MIEZAN & Bonzou Ella ESSEY épouse OHOUO, Service des grandes endémies en Côte d'Ivoire : instrument de lutte contre les maladies endémo-épidémiques (1959-1969)	97-109
8. Moussa Fadiala BOCOUM, L'implantation de la mine de lithium de Bougouni face à la vulnérabilité locale	110-124
9. Kossia Blandine KRA, Pathologies du personnel des forts de la Côte de l'Or (XVIIe-XIXe siècle)	125-138
10. Kouamé Koffi, Systèmes éducatifs en Afrique et problématique de l'employabilité : défis, enjeux et perspectives de transformation	139-154
11. Mitanhantcha YEO, La céramique dans la restauration à Gbèkèkro (Côte d'Ivoire)	155-167
12. Cédric-Aurel MANZENZA, La place du dieu Osiris dans les croyances égyptiennes (2778-1085 av. J-C)	168-180
13. Olive Pulchérie ITOUMBA & Eric Damien BIYOGHE BI ELLA, Longévité du pouvoir d'Omar Bongo Ondimba au Gabon : mécanismes de pérennisation et impacts politiques, économiques et sociaux (1967-2009)	181-202
14. N'founoum Parfait Sidoine KOUAME, Les Siti dans le Royaume de Bouna du XVIIe siècle au XIXe siècle	203-214

15. ABDOURHIMOU Hassane, Les enjeux des alliances politico-militaires entre le Ziguï (Dosso) et le Kebbi (Argungu) de 1831 à 1856	215-228
16. BIRBA Noaga, Approche ethnoarchéologique de l'art de la terre cuite chez les potières de Gaoua (Burkina Faso)	229-247
17. DEMBO YANGA, L'entreprenariat des Manjack en Casamance au temps de la colonie : 1850 – 1960	248-272
18. Jean-Max Pamphil BENIE & Massandjé FADIKA KANO, Violence politique et gouvernance impériale dans le Songhay au XVe XVIe siècles	273-287
19. Gaoussou KAGNASSY, Le conflit de 2026 entre l'Iran et l'axe israélo-américain : leçons technologiques pour l'Afrique	288-304
20. Awa SOROGO, Evolution de l'esclavage dans le Baoulé-faafouê 1721-1911	305-318
21. Adama SAWADOGO & Moctar SANFO, Authenticité et mutations du mariage des Mossé du Sandbontenga au Burkina Faso	319-336
22. DOGNON Elavagnon Dorothée, La réécriture poétique de la mémoire par l'esthétique d'archive dans le cinéma ouest-africain	337-357
23. ANIN PATRICIA-CLAIRE N'CHO Epouse NOGBOU, Mysticisme soufi, pouvoir urbain et identité savante en Afrique de l'Ouest du XVème au XVIème siècle	358-375
24. Richard Codjo AKODANDE HONMA, De la pénombre à la lumière : l'aménagement urbain comme vecteur de sécurité nocturne au Bénin 2016-2026 à travers les trajectoires de Cotonou, Porto-Novo et Parakou	376-392
25. Paul SALATOU, Le fondement de la réforme éducative du Réseau École et Développement (RED) : 1989-2011	393-408
26. MONGA Arthur Dénos & YRO Timbo Adler Vivien, Décryptage écocritique des mythes totémiques Wê de Côte d'Ivoire : les exemples des mythes de la poule et du poisson	409-423

LE FONDEMENT DE LA REFORME EDUCATIVE DU RESEAU ÉCOLE ET DEVELOPPEMENT (RED) : 1989-2011

Paul SALATOU
Université de Maroua (Cameroun)
E-mail : salatoup@yahoo.fr

Résumé

Cet article retrace les fondements de la réforme éducative portée par le Réseau École et Développement (RED) entre 1989 et 2011. Il montre d'abord comment l'école confessionnelle, instrument privilégié de l'entreprise missionnaire en Afrique, a servi de vecteur ambivalent de la « mission civilisatrice », produisant des systèmes éducatifs postcoloniaux doublement désarticulés — coupés des cultures locales et inaptes à porter un développement endogène. La crise des plans d'ajustement structurel des années 1980 réactive ce questionnement et catalyse, en 1989, la naissance du RED, porté par les Églises protestantes africaines devenues autonomes. L'article examine ensuite la légitimité de cette réforme, confiée aux héritières mêmes de l'école coloniale, et montre qu'elle ne repose pas sur une innocence retrouvée mais sur un déplacement du sujet réformateur et sur une conversion (*metanoia*) soumise à l'épreuve de la pratique. Il expose enfin le contenu conceptuel de la proposition du RED — le passage de l'« école-reflet » à l'« école-projet » — ainsi que ses principes, ses mécanismes et les points de rechute possibles en école-reflet. La validation empirique de ces acquis est renvoyée à un article distinct.

Mots-clés : Réseau École et Développement (RED) ; Réforme éducative ; Pédagogie de libération ; Ecole-reflet / Ecole-projet ; Développement endogène.

THE FOUNDATIONS OF THE EDUCATIONAL REFORM OF THE RESEAU ÉCOLE ET DEVELOPPEMENT (RED — SCHOOL AND DEVELOPMENT NETWORK) : 1989–2011

Abstract

*This article traces the foundations of the educational reform carried by the Réseau École et Développement (RED — School and Development Network) between 1989 and 2011. It first shows how the confessional school, the privileged instrument of the missionary enterprise in Africa, served as an ambivalent vehicle of the "civilizing mission," producing postcolonial education systems that were doubly disarticulated — cut off from local cultures and unable to sustain endogenous development. The structural adjustment crisis of the 1980s reactivated this questioning and, in 1989, catalyzed the birth of the RED, carried by African Protestant churches that had become autonomous. The article then examines the legitimacy of this reform, entrusted to the very heirs of the colonial school, and shows that it rests not on a recovered innocence but on a shift in the reforming subject and on a conversion (*metanoia*) that must be tested by practice. Finally, it sets out the conceptual content of the RED's proposal — the shift from the "mirror-school" (*école-reflet*) to the "project-school" (*école-projet*) — along with its principles, its mechanisms, and the possible points of relapse into the mirror-school. The empirical validation of these achievements is left to a separate article.*

Keywords: Réseau École et Développement (RED) (School and Development Network); educational reform; pedagogy of liberation; mirror-school / project-school (*école-reflet* / *école-projet*); endogenous development.

Introduction

L'école confessionnelle, instrument privilégié de l'entreprise missionnaire

L'œuvre scolaire dans la stratégie missionnaire

La conquête et le partage de l'Afrique, dans le dernier tiers du 19^e siècle, s'opèrent sur fond de violence militaire, préparés par des expéditions d'exploration à visée scientifique, commerciale et stratégique. Mais c'est l'action missionnaire chrétienne qui constitue l'un des vecteurs les plus profonds des transformations sociales liées à la modernité occidentale. L'école confessionnelle en fut l'instrument privilégié — sans s'y réduire : moyen d'accès aux Écritures, lieu de formation d'auxiliaires autochtones et rouage de la « mission civilisatrice », universaliste en principe mais démentie en pratique par une sélectivité stratégique. L'école-reflet de la métropole y était donc contre-indiquée : il fallait un projet scolaire de domination, ajusté à la situation coloniale et orienté vers la reconduction de l'ordre colonial plutôt que vers l'émancipation.

Les Missions chrétiennes et les Églises indigènes qui en sont issues avaient compris le rôle de l'éducation dans le changement social des sociétés cibles. L'éducation formelle fut intégrée à la stratégie missionnaire de manière quasi systématique, avec des objectifs explicites et implicites (Lode, 1990). Par analogie avec Durkheim (1985), pour qui l'éducation a mission de socialiser les individus aux valeurs centrales de la société, l'œuvre scolaire missionnaire fut investie d'une mission d'ouverture à l'évangile et d'édification de nouvelles communautés chrétiennes — d'où la création quasi systématique d'œuvres scolaires au sein des stations missionnaires, dans le sillage de l'idéologie civilisatrice coloniale.

L'ambivalence de la « mission civilisatrice »

Pour les missionnaires, l'éducation scolaire était un facteur déterminant de transformation sociale, institution de socialisation à la « modernité » (religieuse, culturelle, sociale, économique) — entendue à la fois comme processus et comme finalité, l'avènement du stade civilisé de sociétés dites « arriérées » ou « ahistoriques » (Ela, 1994), projet aussi inatteignable que critiquable. Or la « mission civilisatrice », leitmotiv de l'entreprise coloniale, comportait un agenda caché d'exploitation dont les œuvres missionnaires n'ont pu se départir : les pratiques de terrain furent empreintes d'un colonialisme teinté de racisme (Lode, 1990). Pour les missions, en revanche, cette même mission civilisatrice participait de la constitution de nouvelles communautés chrétiennes, au nom du mandat scripturaire de faire de toutes les nations les disciples (Matthieu 28, 18-20), réapproprié après les indépendances (Enseignement Protestant, Annuaire 1998/99, p. 9). Cette distinction fut-elle effective en pratique ? Difficile de répondre par l'affirmative : les deux entreprises se sont enchevêtrées pour bouleverser les sociétés traditionnelles et les inscrire dans une modernité inachevée, décrite dans *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane (1961). Les institutions porteuses de cette modernité — éducation occidentale, normes religieuses, reconfiguration socio-politique, salariat — en sont venues à bouleverser l'ordre social indigène des sociétés affectées (Salatou, 2021, 2024).

Des Églises indigènes à l'État postcolonial : une désarticulation héritée

La relève des Églises indigènes et la crise des œuvres

Les Églises indigènes nées des œuvres missionnaires ont pris la relève de ces dernières, en poursuivant tant bien que mal les œuvres héritées. La stratégie consistant à faire des écoles des outils d'appui à l'évangélisation reste maintenue dans la plupart des cas, alors même que le contexte appellerait un renouvellement des stratégies de propagation de l'Évangile ; ce non-renouvellement explique largement la crise des œuvres sociales des Églises de nos jours (Salatou, 2018, 2019), confrontées aux difficultés de financement. Le processus de réalisation de communautés ecclésiales pleinement constituées (Signié, 2007) ou autonomes (Månson, 1993, p. 91) s'en trouve largement compromis.

L'héritage désarticulé des systèmes éducatifs postcoloniaux

Le processus de modernisation mené au nom de la mission civilisatrice a donné naissance à des entités politiques postcoloniales héritées des bouleversements coloniaux. Ces sociétés prennent conscience de leur aliénation culturelle et de leur difficulté à s'arrimer à une modernité longtemps imposée du dehors (Salatou et Assana Bello, 2023). Malgré les résistances, cette modernité semble avoir insensiblement pris le dessus sur l'ordre ancien : les populations qui, hier, fuyaient sur les sites défensifs l'insécurité qu'elle provoquait y affluent aujourd'hui (Salatou et Assana Bello, 2024).

Ce mouvement est désormais porté par le développement — encore faut-il distinguer : la modernisation exogène, imposée, a nourri le déracinement, tandis qu'un développement endogène, approprié aux cultures locales, peut constituer un horizon légitime. C'est à cette seconde acception que renvoie l'exigence éducative, la réalisation du développement reposant sur un capital humain formé par des systèmes éducatifs de qualité.

Or les sociétés postcoloniales ont hérité de systèmes scolaires doublement désarticulés. En amont, coupés des cultures et des savoirs endogènes — non qu'une école coloniale enracinée aurait été trahie, mais parce que l'adaptation coloniale au milieu ne fut jamais qu'un masque instrumental, destiné à subordonner plutôt qu'à enraciner. En aval, ces mêmes systèmes restent inaptes à porter le développement, car ils reconduisent l'orientation de l'école coloniale — un projet de domination — sans la convertir en projet d'émancipation. Une seule et même cause commande les deux désarticulations : la reconduction non tranchée du modèle colonial. L'école postcoloniale échoue ainsi comme reflet de sa société, dont elle reste coupée, et comme projet de développement, qu'elle ne parvient pas à porter.

La décennie 1980 : crise des systèmes hérités et émergence d'un questionnement

La décennie 1980 amorce, à travers les plans d'ajustement structurel (PAS), la crise des États postcoloniaux dans leur quête de développement ; les années 1990 en aiguissent les effets. Ces États font l'expérience d'un impérialisme occidental — dans une continuité que dénonce la critique dépendantiste — via des programmes imposés par les institutions de Bretton Woods, comme jadis par les puissances colonisatrices. Des systèmes éducatifs non articulés aux réalités culturelles ne peuvent conduire ces sociétés vers une modernité ancrée dans une identité culturelle aliénée.

Pionnières de l'école en contexte colonial, les Missions d'hier — aujourd'hui Églises indigènes ou nationales — se sentent interpellées par cette crise, même si leurs réflexions lui sont antérieures. Il faut toutefois lire leur témoignage pour ce qu'il est : un discours d'acteur. Ainsi le Secrétaire national de l'Organisation de l'Enseignement Privé Protestant, dans la préface du rapport du forum de l'éducation des 25 et 26 octobre 2001 (« L'éducation chrétienne, gage de la transformation sociale et spirituelle au Cameroun »), impute-t-il le déclin à des causes largement externes.

Il attribue ainsi le déclin des écoles protestantes, à partir des années 1990, à la conjugaison de facteurs conjoncturels et structurels : la crise économique et la dévaluation d'une part, et d'autre part un nouveau cadre législatif (loi n° 87/022 du 17/12/1987, décret n° 90/1461 du 09/11/1990) défavorable à l'enseignement privé confessionnel, dès lors que le principe d'utilité publique en est écarté (Moutanewo, 2002, p. 4).

Ce cadrage — crise économique, dévaluation, législation défavorable — est celui d'une partie intéressée ; il éclaire le vécu des écoles protestantes autant qu'il déplace la responsabilité vers le dehors. Or la crise ne fait pas des Églises de simples victimes d'un ordre extérieur : elle révèle les limites d'une œuvre scolaire à laquelle elles ont largement participé. Leurs ambitions émancipatrices, au nom de la mission holistique, se trouvent démenties sur le terrain — non seulement par l'effondrement de la marge financière, mais parce que cette mission était elle-même inscrite dans l'ordre du savoir qui avait produit la désarticulation : autonome institutionnellement, l'école des missions demeurait complice épistémiquement de cet ordre.

De là un questionnement qui doit s'adresser aux Églises autant qu'aux élites et à l'État. Ces dernières avaient-elles la marge de manœuvre pour réaliser leurs visions ? Pourquoi, parvenues au pouvoir, n'ont-elles pas réalisé les aspirations de leurs populations, et pourquoi les modèles éducatifs hérités de la colonisation n'ont-ils pas connu de réformes assez profondes pour s'ancrer aux réalités nationales ? La réponse n'est pas à chercher dans un défaut de volonté : la non-réforme est commandée par la structure — l'État postcolonial comme forme coloniale reconduite — puis verrouillée par l'ajustement lui-même, qui, en asphyxiant la dépense éducative, interdit toute réforme d'ampleur.

Ce sont les PAS qui, retirant à ces États les moyens de convertir le projet de domination hérité en projet de développement, referment le piège. Tel est le questionnement au centre des préoccupations des dirigeants d'Églises et de leurs responsables éducatifs au tournant des années 1980-1990.

Problématique et objectifs de l'article

C'est de ce questionnement — pourquoi les systèmes éducatifs hérités de la colonisation n'ont-ils pas connu de réformes assez profondes pour s'ancrer aux réalités nationales, et à quelles conditions une réforme portée par les héritières mêmes de l'école missionnaire peut-elle rompre avec cet héritage plutôt que le reconduire ? — que procède la réforme du Réseau École et Développement (RED), et c'est ce même questionnement que le présent article se propose d'instruire.

Il s'agit, plus précisément, d'examiner les fondements de cette réforme sur la période 1989-2011 : sa genèse historique et institutionnelle ; sa légitimité, dès lors qu'elle est portée par des Églises issues des missions dont l'œuvre scolaire a largement servi la « mission civilisatrice » ; le contenu conceptuel de sa proposition — le déplacement de l'« école-reflet » vers l'« école-projet » ; enfin ses principes, ses mécanismes et ses limites. L'examen empirique de sa mise en œuvre sur le terrain et de ses effets — ce que la pratique, et non le seul discours, permet de valider — fait l'objet d'un article distinct, auquel renvoient les développements qui suivent.

Méthodes

2.1. Corpus et sources

L'analyse s'appuie sur un corpus composite : des sources institutionnelles primaires produites par le RED et les Églises dont il procède (*Correspondances, vers la pédagogie de libération*, RED, 2003 ; Buhler et al., s.d. ; l'Annuaire 1998/99 de l'Enseignement protestant ; le rapport du forum de l'éducation de Yaoundé, 2001, et sa préface, Moutanewo, 2002 — lue comme un discours d'acteur, à situer plutôt qu'à prendre pour argent comptant) ; des sources historiographiques sur l'implantation missionnaire dans l'Adamaoua (Lode, 1990, 1993, 1999) et sur le régime scolaire colonial (arrêtés Carde, 1920 ; 1924) ; enfin un corpus théorique transversal — Mudimbe (1988/2021), Freire (1968/1974), Durkheim (1922/1985), Ela (1980, 1994), Eboussi-Boulaga (1981) — fournissant les catégories d'analyse mobilisées tout au long du texte.

2.2. Démarche d'analyse

La démarche suivie est celle d'une analyse historico-critique et documentaire : reconstituer, à partir de ce corpus, la généalogie du RED et la logique de sa proposition, puis en éprouver la cohérence par une lecture croisant les textes produits par les acteurs eux-mêmes et les cadres théoriques externes convoqués pour les interroger. Cette démarche procède moins par accumulation de données empiriques nouvelles que par un travail d'interprétation : elle relit les pratiques documentées du RED comme l'instanciation de principes qu'elle explicite, non comme un simple constat.

2.3. Cadre théorique et interprétatif

Le cadre interprétatif mobilise la notion mudimbienne de « bibliothèque coloniale » et de gnose africaine (Mudimbe, 1988/2021) pour analyser l'ordre du savoir dont procède l'école coloniale ; la pédagogie de la libération et la critique de l'« éducation bancaire » de Freire (1968/1974/1983) pour penser le déplacement pédagogique du RED ; la sociologie durkheimienne (Durkheim, 1922/1985) pour construire l'opposition « école-reflet »/« école-projet » ; et la théologie africaine de la libération (Ela, 1980, 1994 ; Eboussi-Boulaga, 1981) pour situer la portée ecclésiale de l'autocritique qu'engage la réforme.

2.4. Portée et limites méthodologiques

Cette approche a une portée délibérément circonscrite. Lire les pratiques documentées du RED comme l'instanciation de ses principes relève d'une lecture interprétative, non d'un simple constat : les effets émancipateurs de la réforme restent à évaluer au-delà de ce qu'elle dit d'elle-même. De même, chacun des défis identifiés plus loin (3.7) désigne une condition de vérification que seule la pratique — non le discours — peut valider ; leur épreuve empirique relève d'un article distinct. L'article qui suit doit donc être lu comme l'établissement d'un fondement et de ses conditions de validité, non comme la mesure de sa réalisation effective.

Résultats et discussion

3.1. Genèse et définition du Réseau École et Développement

C'est sur fond du questionnement qui précède que naît, à la fin de la décennie 1980, la réforme éducative portée par le Réseau École et Développement (RED).

Les responsables des institutions scolaires des Églises protestantes d'Afrique centrale et de l'ouest établissent un lien étroit entre l'école et le développement : pour eux, l'avènement d'un développement véritable, un développement émancipateur, passe par un système éducatif de qualité.

Ce qui fonde la légitimité de cette entreprise n'est pas que les missions chrétiennes auraient été étrangères à l'entreprise coloniale : leur autonomie, quand elle existait (Zorn, 2015), était institutionnelle, non épistémique. Ce qui change avec le RED, c'est le sujet de la réforme : ce ne sont plus les sociétés missionnaires métropolitaines qui la conçoivent, mais des Églises devenues africaines et autonomes, et un pédagogue africain qui en prend l'initiative. Héritières d'une œuvre épistémiquement complice, elles convertissent cet héritage — un projet ajusté à la domination — en projet de développement porté depuis le milieu qu'il doit servir. C'est cette endogénéité, non la vertu rétrospective des missions, qui autorise à parler de réforme.

Le RED se donne d'ailleurs comme un programme — « École et Développement » — mobilisant dispositifs et ressources (Buhler et al., s.d., p. 5). Son impulsion est plus ancienne que la crise qui la catalyse : elle prolonge les conclusions du colloque de Douala de 1974 (Zorn, 2015) — la crise des années 1980 n'en étant pas la cause mais l'occasion. Le RED voit le jour le 9 mars 1989 (RED, 2003, p. 31), à l'issue du colloque de Grand-Bassam (Côte d'Ivoire), réunissant responsables des institutions scolaires protestantes d'Afrique centrale et de l'ouest et experts en éducation et développement. Sa problématique centrale : penser une école neuve, capable de répondre aux défis du développement, là où les systèmes hérités de la colonisation s'étaient révélés inaptes — inaptitude que les plans d'ajustement structurel, proches d'une subordination néocoloniale, avaient mise au jour avec la fragilité de la modernité des pays africains.

Reste que ce nom, « École et Développement », ne garantit rien par lui-même. Que le développement visé soit endogène et non la reconduction, sous un vocable nouveau, de la modernisation exogène critiquée plus haut ; que l'école du RED rompe avec la logique de reproduction au lieu de la prolonger — cela ne se décrète pas, cela se vérifie. Mais quel est donc

le contenu de cette école, quel est son potentiel de transformation sociale, et quels en sont les mécanismes ?

Le RED se donne pour un projet de réforme dont la qualité libératrice reste à valider par la pratique. Il se déploie à trois niveaux solidaires : comme mouvement — mobilisation des acteurs pour réformer l'école ; comme institution — cadre et espace d'action ; comme programme — vision, stratégies et actions ordonnées à une fin. Ces trois déclinaisons ne trouvent leur unité que dans le principe qui les anime : la pédagogie de libération, levier fédérateur du RED, dont l'opérateur est la conscientisation — le processus par lequel des acteurs deviennent sujets de leur propre lecture du monde et de leur école, forme active de l'endogénéité, qui ouvre la légitimité de la réforme sans la garantir, d'où l'épreuve dont on établira plus loin la nécessité. Réformer l'école n'est dès lors pas la fin, mais le moyen : la finalité visée est l'assomption de soi et de la communauté comme sujet historique. C'est cette assomption que le projet nomme libération, dont la capacitation des acteurs est l'effet recherché, collective et transformatrice, non simple habilitation individuelle dans un ordre inchangé.

3.2. De l'« école-reflet » à l'« école-projet »

Aux questions posées plus haut — quel contenu pour cette école, quel potentiel de transformation, quels mécanismes ? — le RED répond par un déplacement conceptuel antérieur à sa création formelle : dès le colloque de Douala en 1974 s'affirme l'intuition qui deviendra sa matrice, l'école chrétienne devant être une « école-projet » et non une « école-reflet ». C'est cette intuition que concrétise, en 1989, le RED, à l'initiative du pédagogue Jean-Djoman Agbassi, alors directeur de l'enseignement protestant de Côte d'Ivoire. Le concept « école-projet » est traduit par celui d'« école-développement » (RED, 2003 ; Buhler et al., s.d., p. 5). Toute la portée de la réforme tient dans cette opposition, qu'il faut déplier en levant d'abord une objection préalable sur la légitimité des réformateurs.

3.3. Le verrou de la légitimité : un fondement réflexif

L'objection dans sa forme la plus forte

L'épreuve annoncée avec la définition du RED, il faut à présent en établir la nécessité : les développements antérieurs instruisent le procès de l'école missionnaire comme vecteur d'aliénation de la « mission civilisatrice ». Or la réforme adosse sa légitimité aux Églises issues de ces mêmes missions. Confier la réforme aux héritières de l'école coloniale, n'est-ce pas demander à l'incendiaire de diriger les pompiers ? Avec Mudimbe (1988/2021), le discours missionnaire fut partie intégrante de la structure colonisatrice : la parole du missionnaire est elle-même « colonisée », suspendue à « l'autorité de la vérité » et au « désir de Dieu de convertir le monde » (p. 122). L'école de mission a ainsi nourri la « bibliothèque coloniale » (p. 390), cet ordre du savoir qui a institué l'Africain en objet à convertir, à civiliser, à développer (p. 65, 310) : la complicité n'est donc pas un accident périphérique mais une donnée constitutive, et réformer depuis ce lieu reviendrait à relégitimer l'instance qui a organisé la dépossession.

La difficulté ainsi posée ouvre sur deux tentations symétriques, également commodes et également fausses : congédier la complicité, ou s'y enfermer au point de disqualifier toute réforme.

Refuser la sortie apologétique. On ne lèvera pas la difficulté par la voie facile — celle qui ferait des missions des entreprises pures, étrangères à la colonisation, voire ses victimes. Cette disculpation (*exculpation*) est historiquement fausse : les missions ont opéré dans l'ordre colonial, en ont partagé l'imaginaire civilisateur et en ont recueilli les facilités. Mais refuser l'innocence n'oblige pas à ratifier l'objection inverse. La légitimité de la réforme ne repose pas sur une innocence retrouvée ; elle tient à l'assomption lucide de l'héritage compromis — assumer la complicité, non la nier, est ce qui autorise à réformer sans relégitimer.

Refuser aussi l'assimilation pure

Mais l'erreur symétrique guette : identifier purement mission et colonisation. L'histoire dément cette coïncidence. Là où la mission avait précédé l'administration, des tensions surgissent — le colon veut franciser et laïciser, l'instituteur missionnaire enseigne en langue locale et maintient une visée distincte de celle de l'État (Zorn, 2015). La mission porte ainsi une ambivalence, non une identité avec le projet colonial — le paradoxe qu'a saisi Cheikh Hamidou Kane (1961) : l'école est une arme ambiguë, à la fois instrument de dépossession et donc susceptible d'être retourné, réapproprié. Cette ambivalence n'excuse rien ; elle constitue la ressource historique sur laquelle une réforme peut prendre appui.

Les missions dont procède l'Église Évangélique Luthérienne du Cameroun — la *Sudan Mission* et la *Norwegian Missionary Society*, implantées dans l'Adamaoua dès 1923-1925 — donnent à cette autonomie partielle un contenu institutionnel précis. Leur engagement scolaire s'ouvre sur des écoles en langues locales, vite abandonnées sous la pression coloniale : le régime du mandat, qui subordonnait toute reconnaissance à l'usage exclusif du français (arrêtés Carde du 1er octobre et du 26 décembre 1920, proscrivant l'emploi pédagogique des langues locales), rendait l'école vernaculaire irrecevable et intenable — signe déjà de la puissance formatrice de l'appareil colonial sur la pratique missionnaire. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la réponse des missions prend sa forme caractéristique : ni ralliement ni retrait, mais dédoublement. L'œuvre scolaire se scinde en deux régimes coexistant jusqu'à l'indépendance — des écoles autorisées, francophones et reconnues, insérées dans le dispositif d'État, et des écoles catéchétiques non autorisées, maintenues dans ses marges (Lode, 1990, 1999). Ce partage n'est pas une hésitation mais une stratégie : l'aile autorisée — accepter le français, solliciter la reconnaissance — est une accommodation à l'ordre colonial qu'aucune innocence rétrospective ne saurait effacer ; l'aile non autorisée, dont la persistance quinze années durant atteste un domaine que l'appareil n'a jamais capturé, n'est pourtant pas hors d'atteinte du pouvoir : sa marge relève de la tolérance (*forbearance*) coloniale, non d'une extériorité. Ni l'une ni l'autre n'échappe donc à la « bibliothèque coloniale » (Mudimbe, 1988/2021, p. 122, 390) : autorisée ou non, l'école transforme dans la même direction civilisatrice. L'autonomie de l'école des Églises est institutionnelle, jamais épistémique : on tient là le fondement de la réforme et sa limite — le lieu propre d'où réformer, celui que l'appareil n'a jamais possédé. Mais parce que la mission a aussi, de son plein gré, édifié le versant autorisé, la réforme ne saurait se donner pour la restauration d'une pureté : elle doit assumer le reste autonome et l'accommodation consentie. Le dédoublement interdit ainsi les deux sorties faciles — l'innocence, que l'aile autorisée dément ; la fusion, que l'aile non autorisée dément. Réformer depuis ce lieu, ce n'est pas

relégitimer l'appareil : c'est reprendre lucidement un héritage dont une part échappa toujours à cet appareil, et dont l'autre s'y plia.

De l'innocence à la conversion

Dès lors, la légitimité réformatrice ne se fonde pas sur l'innocence, mais sur la capacité de conversion et d'autocritique — une metanoia — catégorie proprement ecclésiale. L'« engagement prophétique de l'Église dans l'éducation », mot d'ordre du colloque de Douala (1974), est exactement cela : une parole prophétique retournée contre l'institution ecclésiale elle-même. On rejoint ici l'exigence portée par Jean-Marc Ela (1994) d'une Église qui restitue son histoire aux dominés et se range de leur côté — une autocritique par le bas. La réforme est légitime comme acte de conversion, non comme auto-absolution : elle ne blanchit pas le passé, elle en tire les conséquences.

Le sujet de la réforme a changé — reste l'argument qui dénoue le nœud. Ce ne sont pas les sociétés missionnaires métropolitaines qui réforment, mais les Églises africaines devenues autonomes, et un pédagogue africain — Jean-Djoman Agbassi — qui en prend l'initiative. L'objection « missions complices donc missions réformatrices » suppose une identité du sujet qui, précisément, ne tient plus. Ce qui est à l'œuvre, c'est la réappropriation endogène d'un héritage ambivalent par ceux qui en furent les objets et s'en font les sujets.

Cet héritage inclut jusqu'aux appuis matériels. On ne le dissimulera pas : le RED a bénéficié de l'accompagnement d'agences chrétiennes de développement allemandes, cofinancées par la puissance publique — la mission d'hier devenue développement d'aujourd'hui. Le reconnaître n'affaiblit pas la thèse ; le nier reviendrait à revendiquer pour la réforme l'innocence refusée aux missions. Le financement chrétien-développementaliste n'est pas un dehors de l'héritage ambivalent : il en est le troisième terme, celui que la bibliothèque coloniale institua lorsqu'elle fit de l'Africain un objet à convertir, à civiliser, à développer. L'assumer sans en être l'objet, c'est exactement ce que signifie s'en faire le sujet.

Encore faut-il distinguer ce dont dépend la légitimité de ce dont dépend la ressource. Le sujet qui fonde la légitimité est celui de la conception, de la décision et de la fin — non le sujet du financement. Tant que l'autorité pédagogique et la maîtrise d'œuvre demeurent africaines, le sujet a changé, quand bien même une part des moyens vient du Nord : exiger l'inverse reviendrait à faire de la pauvreté produite par l'ordre colonial le motif d'une seconde disqualification. L'endogénéité légitime ne signifie donc pas l'autarcie, mais la maîtrise du sujet et de la finalité : endogène par l'autorité et la fin, hétéronome pour un temps par la ressource — forme réaliste de tout processus décolonial, qui commence là où il est et non où une pureté rêvée le placerait. C'est pourquoi l'endogénéité — premier principe du fondement — n'est pas seulement pédagogique : elle est la condition même de la légitimité de la réforme, l'école cessant d'être portée depuis l'extérieur pour l'être depuis le milieu qu'elle sert.

Mais ce changement de sujet ouvre la légitimité sans la garantir : il en est la condition nécessaire, non suffisante. Un sujet devenu endogène peut encore reconduire ce qu'il a hérité, car l'opresseur y demeure intériorisé et guette celui qui, faute de l'avoir expulsé, se fait à son tour sous-oppresseur (Freire, 1968/1983). La légitimité doit donc se soumettre à une épreuve que le seul déplacement du sujet ne fournit pas : celle de la praxis — cette conscientisation par

laquelle la libération se conquiert au lieu de se recevoir, et qui seule atteste que l'école a rompu avec ce qu'elle a hérité plutôt que de le reconduire.

Une légitimité conditionnelle

L'objection la plus dure revient pourtant : et si ce retournement n'était qu'un récit de réhabilitation, relançant sous le nom du développement le vieux projet institutionnel et religieux ? On ne peut l'écarter par principe. La réponse est que la légitimité ainsi acquise est conditionnelle : elle se valide par la pratique — selon que l'école-projet rompt avec la logique de reproduction, s'ancre dans les cultures, préserve la maîtrise de sa propre orientation face à ceux qui la financent, et sert l'émancipation plutôt que la reconquête d'une clientèle. Le fondement retourne ainsi contre la réforme elle-même la critique qu'il adressait à l'école-reflet : il ne délivre aucun brevet de légitimité, il en fixe les conditions. La tension ne se résout donc pas par la disculpation (*exculpation*), mais par une conversion de la réforme sur elle-même — une métanoïa au sens propre : le retournement du sol depuis lequel on pense et l'on agit, seul à même de légitimer une école jadis instrument d'une conversion imposée aux autres.

3.4. De l'école-reflet à l'école-projet : rupture épistémique et redéfinition du développement

L'école-reflet : un régime dominant, non une essence

Le concept d'« école-reflet » a son socle dans la sociologie durkheimienne (Durkheim, 1922/1985) : l'éducation y reflète l'ordre social établi, organe de reproduction plutôt qu'institution d'un ordre nouveau — s'opposant ainsi à l'« école-projet », ordonnée à une société à construire. Appliquée à l'école héritée de la colonisation, la notion se charge toutefois d'un trait qui l'aiguise : c'est une école-reflet qui ne reflète pas la société qu'elle scolarise, le miroir renvoyant l'image de la société colonisatrice — langue, hiérarchie, temporalité — érigée en norme sur une société dont il nie la réalité propre. Le régime linguistique du mandat en fournit l'opérateur concret : conditionnant la reconnaissance des écoles à l'usage du français puis bannissant les idiomes du pays (arrêtés de 1920 et 1924), il inscrit dans l'institution l'ordre de l'autre et en exclut celui de l'élève.

Le reflet opère à deux niveaux. Au niveau social, l'école reproduit une hiérarchie et des finalités fixées ailleurs. Au niveau épistémologique — le plus décisif —, elle reflète un locus de savoir non africain, ce que Mudimbe nomme la « bibliothèque coloniale » (1988/2021, p. 122, 390) : le curriculum, le canon et les catégories par lesquelles l'élève apprend à se penser sont ceux de l'ordre colonial de la connaissance. Le miroir est alors déformant au sens plein : il renvoie à l'Africain une image de lui-même inventée par le colonisateur — objet à convertir, à civiliser, à développer (p. 65, 310).

Cette assimilation ne vaut toutefois que comme régime dominant, non comme essence close. Le reflet n'est jamais total : le dédoublement analysé plus haut — aile autorisée intégrée, aile catéchétique tolérée dans les marges — atteste un « reste » que l'appareil n'a jamais capturé, et l'élève lui-même lit, détourne et finit par produire un « récit pour soi ». C'est cette fêlure du miroir qui rend l'école-projet pensable : de même que l'objectivation coloniale n'interdit pas la subjectivation postcoloniale, l'école-reflet ne referme jamais entièrement son miroir.

L'école-projet : de l'éducation bancaire à la conscientisation

Qu'est-ce alors qu'une « école-projet » ? Non plus une institution qui reflète l'ordre donné, mais une institution ordonnée à une transformation voulue de la société, enracinée dans son milieu et comptable de ses effets sur lui. Ce déplacement emporte une double rupture : avec le calque colonial d'abord — l'école part des cultures, langues, savoirs et besoins des sociétés qu'elle sert, là où l'école coloniale, par les arrêtés de 1920 et 1924, proscrivait jusqu'à l'usage des langues du pays ; avec la logique instrumentale du « capital humain » ensuite — se contenter de mieux former une main-d'œuvre pour un développement défini ailleurs réinscrirait le développementalisme que la critique précédente déconstruit.

Ce déplacement trouve sa traduction pédagogique dans la pédagogie de libération dont le RED se réclame. Ce que Freire nomme l'« éducation bancaire » — le dépôt d'un savoir dans un élève-réceptacle — est la forme scolaire même du reflet ; à quoi il oppose une éducation dialogique et conscientisante où l'apprenant se fait sujet nommant son propre monde (Freire, 1974). L'école-projet est, en ce sens, l'école de la conscientisation : elle opère le passage de l'élève-objet, institué par la bibliothèque coloniale, au sujet d'un « récit pour soi » — la subjectivation postcoloniale que la gnose africaine appelait de ses vœux (Mudimbe, 1988/2021) et que la théologie africaine de la libération formulait déjà comme condition d'une sortie de la domination (Eboussi-Boulaga, 1981).

L'école de la conscientisation, dans la perspective du RED (RED, 2003), ne forme pas un esprit critique en général, mais la lecture critique de sa propre situation dans les structures que le miroir colonial avait instituées : lire le monde, c'est d'abord déchiffrer l'ordre — école-reflet, bibliothèque coloniale, dépendance — qui l'avait institué en objet. Cette lecture ne demeure pas contemplative : elle mobilise les capacités du sujet pour agir sur cet ordre et le transformer, conformément aux aspirations de sa communauté — créativité, initiative, imagination, portées par l'autonomie, la liberté, la responsabilité, valant comme la puissance d'un sujet qui, avec les siens, s'assume et refait son monde, cessant d'être l'objet d'un développement décidé ailleurs pour en devenir, solidairement, l'acteur.

C'est pourquoi « École et Développement » suppose de redéfinir le second terme autant que le premier. Le développement visé par le RED n'est pas celui, exogène et imposé, des plans d'ajustement ; il s'entend comme endogène, émancipateur et culturellement ancré, solidaire de la « mission holistique » que les Églises revendiquent — service de l'homme tout entier, non reconquête intégrale des existences. Cette redéfinition distingue un appui matériel assumé, même venu du Nord, d'une soumission à l'agenda développementaliste : un financement ne réinscrit la réforme dans le développementalisme que si la notion de développement mise en œuvre demeure celle qu'il s'agissait de rompre. Le développement n'est plus la finalité extérieure à laquelle l'école fournirait des ressources humaines, mais le processus dont l'éducation est à la fois le moteur et l'horizon.

3.5. Les principes du fondement

De la matrice de l'école-projet se laissent déduire les principes sur lesquels repose la réforme. On peut lire les pratiques documentées du RED comme l'instanciation de ces principes — lecture interprétative, non simple constat : l'ouvrage de référence du RED, *Correspondances*,

vers la pédagogie de libération (2003), en atteste les dispositifs, dont il reste à évaluer, au-delà de ce que la réforme dit d'elle-même, les effets émancipateurs.

- **Endogénéité et ancrage culturel** — l'école part des cultures, des langues et des savoirs des milieux, contre la désarticulation héritée du modèle colonial. Débattus lors des colloques du RED dès le début, ces concepts sont traduits en contenus d'enseignement de manière participative pendant les séminaires-ateliers. Les écoles pilotes, véritables laboratoires de la pédagogie de libération du RED, disposaient ainsi de manuels d'éducation agro-pastorale, artistique et artisanale pour le primaire, associant aux enseignants et élèves d'autres membres de la communauté éducative (agriculteurs, éleveurs, artisans, artistes) ; des espaces d'exposition des productions des élèves (journées portes ouvertes, semaines culturelles) ancrèrent régulièrement l'école à son milieu.
- **Finalité émancipatrice** — former des sujets et des citoyens capables de transformer leur société, non de reproduire un ordre subi. Les écoles pilotes du RED constituaient un environnement où les apprenants expérimentaient des valeurs telles que la démocratie, les droits humains, la paix, la conscience écologique, à travers des institutions comme la coopérative ou le conseil de classe ou d'école — autant d'espaces de participation, d'expression et d'émancipation.
- **Articulation organique école–milieu–développement** — l'école n'est pas séparée du développement local : elle en est un opérateur, le développement étant à la fois processus et finalité de l'éducation. Les écoles pilotes du RED étaient des milieux ouverts, interagissant avec leur environnement grâce à des activités qui intégraient et valorisaient celles du milieu ; parents et membres de la communauté locale étaient associés à la vie de l'école.
- **Requalification de l'inspiration confessionnelle** — non pas les idéaux religieux érigés en caution, mais l'engagement prophétique retourné en autocritique de l'institution et de son école : celle-ci cesse, en droit, d'être un simple instrument d'évangélisation pour devenir un projet éducatif à part entière, ce qui répond au non-renouvellement de stratégie diagnostiqué en amont. Ce principe engage la conversion revendiquée plus qu'il ne s'atteste dans des dispositifs propres ; sa réalisation effective reste à établir empiriquement, et c'est à ce prix qu'il échappe au récit de réhabilitation.
- **Pertinence et qualité** — la qualité ne se mesure plus à la conformité au modèle importé, mais à la pertinence de l'école pour le développement de son milieu. Le mode d'organisation de l'école l'ancre à son milieu, pour l'enrichir et le transformer par des interactions réciproques — modèle véhiculé par les écoles pilotes.

Ces dispositifs relèvent d'écoles pilotes : ils ne valent pas comme renversement du régime hérité, mais comme la preuve, à l'échelle du laboratoire, que l'école-projet est possible — l'actualisation de cette « fêlure du miroir » par où, on l'a vu, le reflet ne se referme jamais tout à fait.

3.6. Les mécanismes de la transformation

Ces principes n'opèrent qu'à travers des dispositifs. Là où 3.5 disait pourquoi la réforme s'engage, il s'agit ici de dire comment elle procède : ses principes se traduisent en opérations — curriculum, pédagogie, rapport au milieu, formation des maîtres, évaluation. C'est cette traduction que le RED a cherché à conduire à travers quatre stratégies articulées (RED, 2003 ; Buhler et al., s.d., p. 7-11) :

- La formation vise à familiariser les acteurs du RED avec ses bases théoriques et pratiques. Dispensée en séminaires-ateliers précédés de colloques thématiques, elle donne une vision globale du champ philosophique, pédagogique, social et culturel qui structure le RED : démocratie, droits humains, développement durable — entendu non comme l'objectif d'un agenda global reçu du dehors, mais dans l'acception endogène redéfinie plus haut —, écologie, théorie des cultures, éducation et libération, éducation et culture, pédagogie et praxis ;
- Production du matériel didactique. Cette production prend pour appui les théories d'apprentissages et les méthodes actives et participatives qui la sous-tendent ;
- Les écoles pilotes. Les écoles pilotes sont apparues comme des dispositifs clés en servant comme lieux d'expérimentation des bases théoriques du RED afin d'en mesurer les impacts au plan des pratiques de classe et de la compréhension du concept d'une bonne école en termes de qualité ;
- La démultiplication des acquis du RED ne s'entend pas comme la diffusion descendante d'un modèle éprouvé vers des bénéficiaires — ce qui reconduirait l'« extension » que la pédagogie de libération récuse (Freire, 1983) —, mais comme la reprise dialogique des acquis par d'autres communautés éducatives, qui se les approprient à partir de leur propre milieu. Un guide a été conçu pour accompagner cette phase, non comme prescription d'un modèle clé en main, mais comme support d'une conscientisation située : la généralisation demeure elle-même conscientisante.

Ces dispositifs sont actionnés de manière complémentaire. Des mécanismes de suivi-évaluation ont été mis en œuvre, ponctués d'évaluations externes tant des écoles pilotes que du cadre institutionnel global du RED. L'évaluation finale du RED est intervenue en 2011, soit 22 ans d'existence institutionnelle. En dépit des défis relevés, le RED est apparu comme une réforme porteuse au regard des résultats enregistrés, dont l'impact sur les différents terrains reste à évaluer.

3.7. Les défis : les points de rechute possible en école-reflet

La légitimité conditionnelle posée plus haut a une contrepartie : chacun des principes du fondement porte en lui un point où l'école-projet peut rebasculer en école-reflet. Ces défis ne sont pas extérieurs à la réforme ; ils en sont les conditions de vérification, et appellent, à la mesure de chaque principe, une conversion que seule la pratique — non le discours — peut valider. Leur épreuve empirique relève de la partie suivante ; on se borne ici à les mettre en regard des principes du fondement.

Chaque défi désigne le lieu précis où l'école-projet peut rebasculer en école-reflet ; la colonne de droite énonce ce que la pratique, et non le discours, doit valider pour que l'inscription tienne.

Principe du fondement	Défi — point de rechute en « école-reflet »	Signe de conversion — ce que la pratique doit valider
Endogénéité et ancrage culturel	Autonomie institutionnelle sans autonomie épistémique : langue, curriculum et « thèmes générateurs » restés allogènes.	La conscientisation part du monde nommé par les apprenants ; endogénéisation effective de la langue et des contenus.
Finalité émancipatrice	Pesanteur reproductrice : diplôme, sélection, marché du travail des PAS — reconquête d'une clientèle.	La pédagogie dialogique remplace l'éducation bancaire dans les structures, non seulement dans le discours.
Articulation école-milieu-développement	Télos hétéronome : le « développer » colonial et le développementalisme exogène des bailleurs.	Développement redéfini comme endogène ; l'école opératrice de son milieu, non fournisseuse de main-d'œuvre.
Requalification de l'inspiration confessionnelle	Paradoxe institutionnel : une Église héritière de la mission recapture la conscientisation au profit de la transmission doctrinale.	L'institution se soumet elle-même au retournement (métanoïa) ; l'école cesse d'être instrument d'évangélisation.
Pertinence et qualité	Écart discours / pratique : qualité proclamée mais mesurée encore à l'aune du modèle importé.	Évaluation à la pertinence et à l'impact sur le milieu ; autocritique instituée.
Légitimité conditionnelle et appuis matériels	Fragilité de la distinction sujet / ressource : la ressource du Nord redevient sujet par ses conditionnalités.	Maîtrise africaine de la conception et de la fin ; le financement demeure ressource, jamais principe directeur.

3.8. Conclusion

Ainsi défini, le fondement du RED n'est pas l'addition d'une école « de plus » au service d'un développement défini ailleurs, mais la refondation du rapport entre école, culture et développement, portée par des Églises qui réforment depuis l'assomption lucide de leur propre héritage. C'est en ce sens que « École et Développement » n'est pas un intitulé mais un programme : l'école y est pensée comme agent — non comme reflet — de la transformation sociale. Reste à en éprouver la mise en œuvre, à en mesurer les acquis et à en marquer les limites, ce à quoi s'attache la partie suivante.

Références bibliographiques

- BUHLER Hans, DJOMAN AGBASSI Jean, FUOSS-BUHLER Simone & SOVOESSI Jacob Léandre (s.d.). *Pédagogie de libération : Quelques pratiques*. Réseau École et Développement, Abidjan, Réseau Ecole et Développement
- COMAROFF Jean & COMAROFF John, 1991, *Of revelation and revolution: Christianity, colonialism, and consciousness in South Africa (Vol. 1)*, Chicago, University of Chicago Press.
- DURKHEIM Émile, 1985, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1922)
- EBOUSSI-BOULAGA Fabien, 1981, *Christianisme sans fétiche : Révélation et domination*, Paris, Présence Africaine.
- ELA Jean-Marc, 1980, *Le cri de l'homme africain : Questions aux chrétiens et aux Églises d'Afrique*, Paris, L'Harmattan.

- ELA Jean-Marc, 1994, *Restituer l'histoire aux sociétés africaines : Promouvoir les sciences sociales en Afrique noire*, L'Harmattan.
- ENSEIGNEMENT PROTESTANT, 1998, *Annuaire 1998/99 (éd. bilingue)*. Yaoundé, Éditions CLE.
- FONSSI, Eugène ; HARRISSON, Pierre. *Rapport final de l'évaluation du Réseau Ecole et Développement*. Rapport d'évaluation externe pour le compte d'Evangelischer Entwicklungsdienst (EED), Document non publié, Abidjan, juin 2011, 132 p.
- FREIRE Paulo, 1983, *Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et Révolution*, Traduit du brésilien. La Découverte/Maspero. (Ouvrage original publié en 1968)
- KANE Cheikh Hamidou, 1961, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- LODE Kåre, 1990, *Appelés à la liberté : Histoire de l'Église évangélique luthérienne du Cameroun*, Amstelveen, IMPROCEP Éditions.
- LODE Kåre, 1993, L'apport culturel de la mission norvégienne en Adamaoua. In ADALA Hermenegildo & BOUTRAIS Jean (dir.), *Peuples et cultures de l'Adamaoua (Cameroun)* (p. 249–263). Paris, ORSTOM ; Ngaoundéré-Anthropos.
- LODE Kåre, 1999, « Enseignement et transformation sociale : L'action de la Mission protestante norvégienne dans l'Adamaoua de 1930 à 1995 ». In HOLTEDAHN Lisbet, GERRARD Siri, NJEUMA Martin Zachary & BOUTRAIS Jean (dir.), *Le pouvoir du savoir de l'Arctique aux Tropiques*, Paris, Karthala, pp. 231–253.
- MOUTANEWO Samuel, 2002, Préface. In *Rapport du forum (Yaoundé, 25 et 26/10/2001. Thème : « L'Education Chrétienne, gage de la Transformation Sociale et Spirituelle au Cameroun »* Yaoundé, Micro-Éditions, pp. 4-5.
- MUDIMBE Valentin-Yves, 1988, *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Indiana University Press. [édition consultée trad. fr. 2021]
- MUDIMBE Valentin-Yves, 2021, *L'invention de l'Afrique : Gnose, philosophie et ordre de la connaissance*, Traduction française de LAURENT Vannini, Préface de MAMADOU Diouf, Paris, Présence Africaine Éditions
- RESEAU ÉCOLE ET DEVELOPPEMENT, 2003, *Correspondances, vers la pédagogie de libération*. Yaoundé, Editions CLE.
- SALATOU Paul, 2018, Le financement et la gestion de l'œuvre scolaire de l'Église évangélique luthérienne du Cameroun (EELC) de 1930 à nos jours. In PAHIMI Patrice, BATIBONAK Sariette & BATIBONAK Paul (dir.), *Le financement du religieux chrétien au Cameroun : Enjeux pluriels et défis nouveaux*, Yaoundé, Éditions Cheikh Anta Diop, pp 157–189.
- SALATOU Paul, 2019, *Le financement et la gestion des œuvres de l'Église évangélique luthérienne du Cameroun (EELC) de 1923 à 2019 : Approche sociohistorique* [Thèse de doctorat, Université de Maroua – École normale supérieure].

- SALATOU Paul, 2021, Religion et modes de vie des peuples de montagne : Cas des Père du Cameroun septentrional. In Garakcheme, Gigla, & Kamougnana, Samuel (dir.), *Les sociétés montagnardes du Nord-Cameroun : Regards pluriels* (p. 62–89). Éditions Dinimber et Larimber.
- SALATOU Paul & ASSANA Bello, 2023, Les rites de passage dans les sociétés du Nord-Cameroun : Entre tradition et modernité. *Revue Internationale Dônni*, 3 (1), 128–144.
- SALATOU Paul & ASSANA Bello, 2024, *Le patrimoine culturel des populations des sites défensifs du pourtour du lac Tchad à l'épreuve de la modernité*, Yaoundé, Monange.
- SALVAING Bernard, 2006, Missions chrétiennes, christianisme et pouvoirs en Afrique noire de la fin du XVIIIe siècle aux années 1960 : Permanences et mutations. *Outre-mers*, 93(350–351), pp. 295–333.
- SIGNIE Jean Marie, 2007, *Paroisse et administration des biens. Un chemin vers l'autosuffisance des Eglises d'Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- STUMPF Rudolf, 1979, *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960 : Comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires*. Peter Lang.
- THORSTEN Månson, 1993, The Self-governing, Self-Supporting and Self-Propagating Church: The Three-Self Principle as a Criticism of the Churches in the South and the North, in Sven-Erik Brodd (ed.), *Stewardship: Management - Ethics - Ecclesiology*, Uppsala, Church of Sweden Research Department, pp. 91-102
- ZORN Jean-François, 2015, Le rôle des écoles dans la mission des Églises anglicanes et protestantes du Sud : Héritages, mutations, perspectives. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, (55). <https://journals.openedition.org/dhfles/4259>