



Enquêtes au sud-est du Burundi chez des paysans du Kumoso...

histoire, université et société

Les réflexions proposées ici font référence à une double expérience, scientifique et pédagogique : celle de l'évolution actuelle de l'histoire de l'Afrique et celle de la maturation progressive de l'enseignement supérieur en cette discipline dans un pays d'Afrique orientale que nous connaissons depuis quinze ans, le Burundi. Dès qu'il s'agit de définir la place de l'histoire dans un enseignement universitaire, la convergence des problèmes de la recherche, de l'éducation et de la culture nous semble essentielle.

**J.-P. Chrétien, chargé de recherches au C.N.R.S., a été plusieurs années professeur à l'École normale supérieure du Burundi. A ce titre, il a été particulièrement bien placé pour observer les transitions difficiles des systèmes postcoloniaux d'enseignement et de recherche vers des structures mieux adaptées aux besoins de l'Afrique.*

l'histoire entre l'académisme et le pédagogisme

Le cas du Burundi, pris ici en exemple, nous a permis de mesurer à quel point même un pays « jeune » peut être marqué, soit par des blocages liés à la tradition universitaire en tant que telle, soit par des contradictions socio-culturelles léguées par la dépendance coloniale. L'ouverture de perspectives nouvelles et adaptées exige d'abord la mise au clair de positions extrêmes qui, malgré des intentions louables peut-être, feront ici figure de repoussoirs. La situation du Burundi, analogue à celle du reste de l'Afrique sur ce plan, a présenté à nos yeux le mérite d'avoir vu s'exprimer de façon particulièrement nette, parfois caricaturale, les options en cause, puisqu'elles tendaient à s'in-

carner dans des établissements distincts, voire rivaux : d'une part, une faculté de Philosophie et Lettres fondée dans le cadre de l'Université officielle de Bujumbura en 1964 et inspirée à l'époque par le modèle de Lovanium, et de l'autre, le département de Lettres, Histoire et Géographie de l'École normale supérieure en 1965 selon le modèle des E.n.s. africaines définies sous les auspices de l'Unesco.

L'accent était mis dans le premier cas sur une institution destinée à sécréter la première génération d'« universitaires », l'élite née de l'Indépendance, alors que, pour le second cas, on invoquait l'urgence pratique de former

des professeurs du second degré (en 1969 encore, 8 % seulement de ces enseignants étaient des Burundais dûment qualifiés, les étrangers y représentant les deux tiers de l'effectif). La différence des objectifs se refléta dès le début dans le contenu des études, et singulièrement dans celles d'histoire. Les programmes de la « candidature » (premier cycle du supérieur) en histoire visaient à répondre à un principe défini dès 1958, avec le jargon du lieu et de l'époque, dans un rapport de l'Université de Liège : « L'interculturalité et l'équivalence souhaitée des diplômes imposent l'identité des cycles d'études, des programmes et des méthodes. » En clair, cela signifiait le décalque de telle ou telle université belge et des questions portant sur l'histoire européenne. Compte tenu de cette orientation et des professeurs disponibles, l'accent fut mis en général sur le Moyen Âge occidental et, si l'on considère l'ensemble des sciences humaines, l'Afrique atteignait dans les années 60 à peine 10 % des heures d'enseignement (pour l'essentiel en dehors de l'histoire). Il faut ajouter qu'au lendemain de l'Indépendance, là comme ailleurs en Afrique, les programmes des écoles secondaires étaient eux-mêmes de simples décalques des programmes de la métropole. Nous avons par exemple eu à enseigner en 1964-1965 aux écoliers d'une École normale d'instituteurs de Bujumbura des questions portant sur la Fronde, Charles Quint, la principauté de Liège ou le comté de Flandres. L'insertion de questions africaines ne relevait que d'initiatives personnelles, souvent entravées par le contrôle tâtonnant de directeurs soucieux de voir « homologuer » les diplômes de leurs établissements.

Les significations sociales de ce modèle « académique » ne peuvent être sous-estimées. Le caractère « universel » (« mondialement reconnu » selon le vocabulaire employé alors) de l'histoire enseignée répondait, consciemment ou non, à un européocentrisme forcené, si bien que l'aliénation culturelle était presque renforcée au moment où l'indépendance politique venait de s'affirmer. Ce choix se présentait en outre comme intimement lié à la garantie internationale des diplômes, avec le culte de l'élitisme social et de l'individualisme que cette préoccupation exclusive reflétait. Tant par son contenu que par son esprit, ce système aboutissait donc à une véritable distorsion entre la formation histo-

rienne des étudiants et leur conscience historique propre. L'histoire diplômée d'un côté et l'histoire vécue de l'autre ! Et encore celle-ci était ressentie de façon confuse, car les étudiants, invités à un certain raffinement dans la connaissance de l'Europe, étaient au contraire bloqués dans la connaissance de leurs pays non seulement à un niveau quasi primaire, mais à la lecture coloniale de ce passé, les imprimés les plus bornés étant *a priori* considérés comme plus savants que la parole des grands parents de la campagne.

Si l'académisme tel que nous venons de l'évoquer faisait de l'histoire une sorte de passeport vers la culture universelle, le pédagogisme qui se dessinait à l'opposé tendait à la réduire à un outil méthodologique spécialisé dans la stratégie des rapports entre maître et élève. Les sciences humaines, plus accessibles semblait-il que les mathématiques ou les langues vivantes aux expériences pédagogiques, se voyaient alors privilégiées pour l'application de différentes recettes sur l'art d'user de « l'intuition indirecte » ou d'animer les élèves, sans que les différences culturelles entre une classe européenne et une classe africaine soient réellement mises en valeur, ni que l'importance des contenus (baptisés « matières ») soit vraiment perçue.

Sous le couvert de cette opposition entre une connaissance « libérale » désincarnée dont le seul résultat concret serait en fin de compte la délivrance de diplômes et une formation « professionnelle » dont l'application se limiterait aux horizons d'une classe, on voit se développer un faux dilemme entre niveau scientifique et finalité pratique qui permettait d'évacuer le débat essentiel, celui de l'articulation entre la recherche historique de haut niveau et sa diffusion au plan national, entre la nouvelle culture universitaire et l'ancienne – et toujours présente – culture paysanne.

enseignement et recherche

Face aux défis culturels qui se présentent aujourd'hui dans les sociétés africaines, les visées scientifiques et éducatives nous semblent devoir s'épauler plutôt que se contrecarrer. Si l'on nous permet de revenir à notre exemple burundais, il apparaît qu'un effort spécifiquement éducatif peut être le moteur d'un renouveau dans la recherche historique. Nous avons pu en

effet y observer comment une nouvelle politique au niveau du secondaire a représenté le choc initial de ce renouveau. La réforme entreprise dans ce pays depuis 1964, à l'image de ce qui se passait dans d'autres pays d'expression française, donna à l'Afrique une place beaucoup plus importante dans les programmes. Les réactions du corps enseignant (en majorité étranger) furent plutôt négatives : le manque de manuels fut souvent invoqué, mais les réticences étaient plus globales et on en retrouvera des échos analogues dans les lettres adressées dans les années 60 à la Société française des professeurs d'histoire et géographie par des enseignants exerçant en Afrique de l'Ouest. Le lien entre la réforme du second degré et les objectifs d'une École normale supérieure était donc évident : les futurs professeurs burundais consacreront deux à trois fois plus d'heures à l'Afrique que leurs camarades de la Faculté. Cette option suscita d'abord des commentaires sceptiques sur le « niveau » de l'établissement ; or c'est exactement l'inverse qui en découla. La nécessité de confier, par-delà toutes les recettes pédagogiques, une large responsabilité éducative aux futurs enseignants, conduisit les professeurs de l'E.n.s. à définir des travaux et des champs d'action inspirés par un authentique esprit de recherche, l'initiative intellectuelle devant absolument l'emporter sur la mémorisation de questions de cours. L'enracinement – culturel et professionnel – des objectifs conduisit les étudiants à intégrer leurs aspirations personnelles dans une curiosité plus globale pour le monde où ils allaient travailler, c'est-à-dire pour les réalités de leur pays, auxquelles ils allaient précisément devoir sensibiliser leur futur public scolaire. Durant une dizaine d'années, l'E.n.s. du Burundi vit donc se développer modestement mais réellement un véritable laboratoire dans sa section d'histoire et géographie. Les petites enquêtes menées à titre d'exercices se prolongèrent dans des mémoires de fin d'études (11 en histoire et 16 en géographie, portant sur le Burundi, entre 1968 et 1976) ; du matériel pédagogique (cours photocopiés, cartes scolaires) y fut élaboré, certains de ses anciens étudiants ou de ses enseignants (Burundais ou étrangers) préparèrent des thèses de doctorat en histoire, en géographie ou en linguistique. Nous avons récemment publié dans ces colonnes la recension de la thèse de M. Mworoha (ancien étudiant et ancien enseignant de cette



... et avec des notables du Nkoma.

E.n.s.) publiée par les N.e.a. sous le titre **Peuples et rois de l'Afrique des lacs** (1).

Aujourd'hui, Faculté et E.n.s. ont fusionné dans la nouvelle Université du Burundi, dont les programmes ont été profondément transformés, à l'égal de ce qui s'est d'ailleurs réalisé dans les universités des pays voisins ces dernières années. L'expérience de l'E.n.s. avait au fond mis en valeur une banalité qui était restée inaperçue trop longtemps : c'est sur l'histoire d'Afrique que les universités africaines ont d'abord vocation de développer une recherche historique de haut niveau. Les motivations et les débats, à la fois théoriques et pratiques, susceptibles d'être alors mis en œuvre au service de l'histoire peuvent donner un réel dynamisme à la recherche. Chaque pays modèle certes ses structures et ses orientations compte tenu de ses moyens et de ses traditions, d'autre part les différents objectifs peuvent être hiérarchisés selon les moments ou les secteurs, mais une coupure radicale entre la préparation à la recherche et la formation à l'enseignement comporte toujours le risque d'un repliement sur les solutions de facilité de l'académisme ou du pédagogisme.

développement et personnalité culturelle

Le lien entre la recherche et l'enseignement répond à un souci plus essentiel encore que celui du dynamisme universitaire : il répond au besoin d'une insertion de l'histoire dans la culture populaire ; ou plus exactement d'un dialogue entre l'histoire des lettrés et celle des villageois. Les congrès des historiens africains tenus à Dakar en 1972 et à Yaoundé en 1975 insisteront sur cette participation au développement de leurs pays, la croissance économique n'ayant pas de sens si elle ne s'accompagne pas de l'indépendance culturelle et de la désaliénation des esprits. Le recours aux traditions orales, en tant que technique d'historien, relève donc aussi d'une éthique culturelle : il faut savoir écouter le peuple qu'on est censé instruire et combler le fossé existant entre l'histoire « enseignée » et l'histoire « racontée ».

L'historien se trouve alors confronté à une option fondamentale : doit-il se mettre en quête d'une tradition « nationale » au sens classique, ou d'une tradition populaire, plus diffuse et plus profonde ? D'un côté les États, les chefs militaires, les cités, les axes commerciaux à longue distance seront

mis en valeur ; de l'autre les sociétés paysannes, les solidarités lignagères, les technologies anciennes, les visions du monde, les rituels, les échanges non monétaires. Il est piquant de constater qu'au moment où la connaissance historique européenne se tourne vers ces aspects plus humbles, plus secrets, mais aussi plus vitaux, des mouvements sociaux, la jeune histoire africaine des années 60 s'est lancée avec ardeur dans la première voie, apparemment plus brillante et plus édifiante. On pourrait n'y voir qu'une étape normale dans la construction des nations modernes, soucieuses de réagir contre le dénigrement colonial, à condition de prendre conscience d'un double risque : celui de voir se prolonger la dénégation des réalités sociologiques, économiques et religieuses du monde rural ancien et des capacités d'adaptation et d'innovation de ce dernier ; et celui de voir entretenir la confusion entre le rôle respectif des structures « traditionnelles » et des manipulations coloniales dans les blocages et les conflits de l'Afrique moderne.

Comme on le sait les orientations universitaires sont inséparables d'options culturelles, politiques, sociales, pédagogiques et scientifiques plus globales. Nous pensons néanmoins que les programmes d'histoire de l'enseignement supérieur peuvent refléter plus ou moins fidèlement l'ampleur de ces problèmes et fournir avec plus ou moins d'efficacité les moyens intellectuels et pratiques d'y répondre. De ce point de vue, l'articulation entre les préoccupations scientifiques et pédagogiques peut représenter, tant par les motivations que par les contenus et les méthodes de travail qu'elle implique, un atout essentiel. L'héritage historique africain exige autant de qualité dans sa diffusion auprès de la nouvelle génération que dans sa collecte auprès des Anciens. Ce double effort pourrait se traduire notamment par la multiplication des publications susceptibles de refléter à la fois les recherches des étudiants et des professeurs et de fournir aux enseignants du second degré les matériaux (anthologie de textes d'origine orale ou archivistique, séries audiovisuelles, manuels, ouvrages de synthèse, etc.) leur permettant de présenter à leurs élèves une histoire plus précise, plus concrète et plus vivante. Loin de déroger, les universitaires y trouveront un rayonnement accru.

(1) Sur cet ouvrage, cf. Recherche, Pédagogie et Culture, vol. VII, n° 37, mai-août 1978. On pourra trouver une bibliographie de l'ensemble des travaux réalisés à Bujumbura ces dernières années dans « Le Burundi vu du Burundi », Jour-

nal des Africanistes, 1978 (sous presse). Voir aussi notre article « L'Enseignement au Burundi », Revue française d'études politiques africaines, avril 1972.