



## Histoire de l'éducation

102 | 2004

L'architecture scolaire

---

# Architecture scolaire et éducation en Afrique anglophone, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles

*School architecture and education in English-speaking Africa, 19th-20th centuries*

*Schulbauten und Bildungsorientierungen in englisch-sprachigen Ländern Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert*

**Ola Uduku**

Traducteur : Françoise Balogun et Marc Le Cœur

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/719>

DOI : [10.4000/histoire-education.719](https://doi.org/10.4000/histoire-education.719)

ISSN : 2102-5452

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2004

Pagination : 247-266

ISBN : 2-7342-0984-5

ISSN : 0221-6280

### Référence électronique

Ola Uduku, « Architecture scolaire et éducation en Afrique anglophone, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 102 | 2004, mis en ligne le 18 mai 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/719> ; DOI : [10.4000/histoire-education.719](https://doi.org/10.4000/histoire-education.719)

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Architecture scolaire et éducation en Afrique anglophone, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles

*School architecture and education in English-speaking Africa, 19th-20th  
centuries*

*Schulbauten und Bildungsorientierungen in englisch-sprachigen Ländern  
Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert*

**Ola Uduku**

Traduction : Françoise Balogun et Marc Le Cœur

---

- 1 Les Anglais ont colonisé de vastes territoires à l'ouest et au sud du continent africain, notamment le Nigeria et la Côte-de-l'Or (actuel Ghana) en Afrique occidentale, l'Afrique du Sud et la Rhodésie (d'où sont issus le Zimbabwe et la Zambie) en Afrique australe. Bien que ces deux régions soient très éloignées l'une de l'autre, l'histoire et l'évolution de leurs systèmes éducatifs respectifs présentent des ressemblances frappantes depuis le temps des missions, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, jusqu'au milieu des années 1950, époque où, pour des raisons essentiellement politiques, elles ont adopté des voies radicalement différentes<sup>1</sup>. Dans les pays de l'Afrique occidentale britannique, il s'agissait alors de répondre à la demande croissante d'indépendance des autochtones les plus instruits. Le gouvernement colonial dut s'engager à offrir aux citoyens de ces contrées des chances de progresser et de se développer grâce à un meilleur accès à l'éducation. Il s'ensuivit des campagnes de construction de nouvelles écoles et une modification des programmes scolaires qui devaient désormais se conformer aux aspirations élevées des nouvelles élites indigènes ; jusqu'alors, ces programmes encourageaient seulement l'enseignement des trois matières fondamentales (lecture, écriture et arithmétique) afin de répondre aux besoins des missionnaires puis des administrateurs coloniaux en personnel compétent pour les emplois de bureau subalternes, les postes de coursiers de tribunaux et autres fonctions de l'administration coloniale. Cette nouvelle politique conduisit à la construction de collèges universitaires, tels que Fourah Bay en Sierra Leone, le *Yaba College of Technology* au Nigeria et l'université du Ghana à Legon.

- 2 Dans le cas de l'Afrique du Sud, d'anciens collèges des missions, comme ceux de Lovedale et Tigerkloof, furent élevés au rang d'établissements d'enseignement supérieur et reçurent des subventions gouvernementales jusqu'à ce que le régime de l'apartheid, mis en place en 1948, mette fin au financement public des établissements missionnaires.

## 1. L'éducation avant l'arrivée des missions : les maisons d'initiation

- 3 Des systèmes éducatifs traditionnels existaient en Afrique avant l'arrivée des Européens à partir de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Au sud comme à l'ouest du continent, les rites d'initiation avaient en effet une vocation pédagogique formelle, quoiqu'en un sens très différent de ce qu'on connaissait alors en Europe. De tels rituels, qui formaient aux mœurs sociales et culturelles de la tribu, se pratiquaient en un lieu déterminé, souvent dans un bâtiment désigné à cet effet dans l'enceinte du village. Ces locaux, choisis avec soin, étaient spécifiquement des lieux d'instruction, mais aussi de résidence temporaire pour les futurs initiés. Ils existent encore de nos jours – comme cases d'initiation en Afrique du Sud et maisons d'engraisement (pour les femmes) dans le sud-est du Nigeria –, et sont les plus anciens bâtiments d'enseignement de l'Afrique subsaharienne. Il s'agissait de constructions traditionnelles sommaires, faites de clayonnages enduits de torchis, mais souvent situées à l'écart des habitations afin de préserver leur singularité et leur caractère mystérieux<sup>2</sup>.

## 2. Les missions

- 4 Du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à celui du XX<sup>e</sup>, les sociétés missionnaires pourvurent à la plupart des besoins éducatifs de l'Afrique. Celles-ci avaient pour objectifs le développement socio-économique des régions où elles étaient implantées, mais aussi leur évangélisation. Dans les territoires sous domination britannique du sud et de l'ouest du continent, la CMS (la *Church Missionary Society*, une branche de l'Église anglicane), la Mission catholique, les Missions presbytérienne et méthodiste disposaient des réseaux les plus importants. Leur action essentiellement sanitaire et éducative se poursuivit après que de nombreux pays furent devenus, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des protectorats ou des colonies asservis à un gouvernement colonial qui avait pris le contrôle des affaires politiques et économiques. Il importe toutefois de noter que celui-ci contribuait financièrement à l'éducation à l'aide d'un système de subventions destinées à la fois aux écoles missionnaires et aux quelques écoles indépendantes, dont le montant était calculé en fonction de leurs performances, évaluées par des inspections annuelles, et des résultats aux examens. Jusqu'à ce que l'organisation du système éducatif change radicalement, il y eut donc plus d'écoles construites et administrées par des missionnaires que d'écoles publiques en Afrique australe comme en Afrique de l'Ouest.
- 5 Les bâtiments de la mission avaient une configuration et un style particuliers, ainsi que des fonctions très définies. Son agencement et son aspect font du collège Adisadel de Cape Coast (Ghana), construit en 1935, une école missionnaire caractéristique (ill. 1). Son caractère clos et la disposition des constructions sur le pourtour d'une aire centrale sont particulièrement remarquables ; généralement, tout converge vers l'église, les bâtiments secondaires se déployant ensuite par ordre d'importance. Outre l'école et l'église, la

« concession » de la mission, comme on disait souvent, abritait également l'hôpital ou le dispensaire, et pouvait donc constituer un campus à part entière. Toutefois, les concessions élémentaires se réduisaient souvent à un regroupement de certains de ces services sous un même toit : l'église pouvait ainsi tenir lieu d'école primaire et la maison même de la mission, de dispensaire<sup>3</sup>.



1. Collège Adisadel, Cape Coast (Ghana), 1935.

- 6 La disposition des salles de classe était inspirée du modèle traditionnel anglais des années 1860 : des rangées de tables d'élèves faisaient face au bureau du maître et au tableau noir se trouvant sur le devant de la pièce. Les matériaux de construction et l'ameublement étaient généralement d'origine locale, parce que le budget des missions ne permettait pas de les importer. Dans les régions chaudes et humides, les murs étaient ainsi faits de torchis et les toits recouverts de chaume, tandis que dans les zones arides et plus sèches du nord du Nigeria et du Ghana, par exemple, la norme était aux murs de terre cuite (une sorte d'adobe)<sup>4</sup>.

### 3. Les écoles de l'époque coloniale

- 7 L'époque de la colonisation coïncida avec celle des missions, de 1900 jusqu'aux environs des années 1960 en Afrique occidentale, et jusqu'à l'établissement du régime de l'apartheid en Afrique du Sud (1948). Durant cette période, le gouvernement colonial renforça progressivement son contrôle sur la politique éducative et son volet matériel. Cette implication accrue eut des conséquences directes sur la conception des écoles. En général, le gouvernement disposait de plus d'argent que les diverses missions confessionnelles, ce qui se reflétait dans les établissements scolaires qu'il fit construire. Une autre différence capitale résidait dans la laïcité du régime colonial et dans sa volonté d'afficher son équité dans la gestion des infrastructures. Ainsi, tandis que les écoles missionnaires avaient ouvertement pour objectif de convertir au christianisme les populations païennes de régions pauvres et sans ressources en leur procurant l'éducation et des soins médicaux, les établissements gouvernementaux devaient être officiellement

ouverts à tous les colonisés, quelle que soit leur confession ou leur origine sociale. Cela signifie qu'ils accueillait les jeunes gens les plus brillants, à l'issue d'un examen sélectif que quelques privilégiés étaient toutefois en mesure d'épargner à leurs enfants. En outre, le choix de leurs emplacements obéissait souvent à des considérations stratégiques, voire carrément politiques ; ils étaient peu nombreux et rarement implantés en milieu rural, contrairement aux écoles missionnaires, parce que le développement d'une offre éducative dans les régions isolées des colonies ne constituait pas leur ambition première. Ces écoles symbolisaient donc une éducation faite pour une élite qui, dans le cas de l'Afrique de l'Ouest, pourrait être amenée à gérer la colonie par la suite<sup>5</sup> ; en l'absence d'établissements d'enseignement supérieur sur presque tout le continent, elles pouvaient être perçues comme les « tours d'ivoire » de leur époque. Elles n'en étaient pas moins des modèles que les écoles privées ou les établissements des missions s'efforçaient d'égalier.

- 8 Ce contexte est d'une grande importance dans l'élaboration du plan de l'école coloniale type puis, en fin de compte, du modèle d'école générique adopté dans les deux régions d'Afrique considérées. Parce qu'elles subventionnaient, de fait, toute l'éducation, les administrations coloniales étaient à même de déterminer, dans une large mesure, les programmes scolaires, mais aussi le type d'architecture qu'elles jugeaient appropriés. Au Nigeria, où il existe de grandes variations climatiques, et dans certaines régions de l'Afrique australe, la variété des bâtiments scolaires est manifeste. La célèbre école normale de Katsina (*Katsina Teaching College*), au nord du Nigeria, est entièrement construite en terre séchée, conformément à la politique éducative coloniale du moment, mise en œuvre par Visher<sup>6</sup>, qui était favorable aux modes de construction et aux styles traditionnels locaux<sup>7</sup> (ill. 2). Cet établissement tranche de manière saisissante avec le Collège gouvernemental (*Government College*) construit en 1929 à Umuahia, au sud-est du pays, qui représente le style d'architecture coloniale pavillonnaire type, avec surélévation des principaux bâtiments scolaires au-dessus du sol pour assurer une ventilation efficace<sup>8</sup>



2. Katsina Teaching College (Nigeria).

- 9 Les établissements s'ordonnaient symboliquement autour du bâtiment administratif, se focalisant sur la tour de l'horloge, incarnation de la puissance coloniale. À l'inclination spirituelle des écoles missionnaires, axées sur la communauté et la religion, et s'organisant autour de l'église ou de la chapelle, se substitua donc, dans les établissements gouvernementaux, la volonté d'exprimer l'autorité du système colonial à travers la valorisation des constructions où se manifestait son pouvoir séculier<sup>9</sup>.
- 10 En Afrique australe, on trouve l'équivalent de ces bâtiments publics dans le chapelet d'établissements des banlieues sud du Cap, entre autres le lycée de filles Rustenburg (*Rustenburg Girls High School*) à Rondebosch, bâti vers 1941 (ill. 3), et le lycée Windsor (*Windsor High School*) qui lui est antérieur (1939)<sup>10</sup>. Ce dernier présente des similitudes avec les écoles publiques britanniques traditionnelles, ce qui témoigne que la municipalité était au fait de la politique anglaise en matière d'éducation et d'architecture scolaire, laquelle s'adaptait à son climat presque européen. À proprement parler, il n'existait pas ou peu d'écoles fondées par le gouvernement en Afrique du Sud pour la population de couleur à l'époque coloniale, mais le système en vigueur avant la politique d'apartheid du Parti nationaliste autorisait certains Sud-Africains d'origine extra-européenne à fréquenter les établissements publics.



3. Rustenburg Girls High School, Rondebosch (Afrique du Sud), vers 1941.

- 11 En dépit des différences que nous avons évoquées, les écoles coloniales et les écoles missionnaires présentaient de nombreuses analogies dans leur conception et leur usage, les secondes devant se conformer aux exigences imposées par le gouvernement si elles ne voulaient pas perdre leurs subventions. Ainsi, dans les deux cas, la classe rectangulaire constituait la norme. Malgré la subvention plus généreuse dont bénéficiaient les collèges gouvernementaux, la disposition et le mode d'utilisation de la salle de classe n'y furent ni remis en question, ni perfectionnés. Les principes pédagogiques et les dispositifs spatiaux qui avaient inspiré les établissements fondés en Afrique par la Grande-Bretagne influençaient désormais les plans des écoles gouvernementales des colonies, dont seuls l'aspect extérieur et le choix des matériaux de construction faisaient parfois des concessions à l'architecture traditionnelle. On y retrouvait la même succession de rangs

d'élèves, le même emplacement pour le maître et son tableau noir. En outre, le fonctionnement de ces établissements, tant en Afrique occidentale qu'en Afrique australe, dépendait beaucoup de maîtres et d'un personnel administratif venus du Royaume-Uni ; en retour, ceux-ci renforçaient les similitudes avec les écoles britanniques qui représentaient alors le modèle à atteindre dans le cadre colonial. Une grande partie des conceptions élaborées à cette époque perdurent dans les écoles africaines de nos jours.

#### 4. Le changement postcolonial : l'éducation pour tous des années 1960 et 1970. « Apprendre à être »

- 12 Ces vingt années, les plus démocratiques pour une grande partie de l'Afrique avec l'accession à l'indépendance de beaucoup d'États de l'ouest et de l'est du continent, connurent des fortunes variées en matière d'éducation. Elles furent marquées par le rapport de l'Unesco « Apprendre à être » (*Learning To Be*), qui proposait aux pays en voie de développement un programme ambitieux pour éradiquer l'illettrisme et parvenir à scolariser tous les enfants dans le primaire à l'horizon 2000<sup>11</sup>.
- 13 Ce rapport, dont le principal auteur était le Français Edgar Faure<sup>12</sup>, fut rédigé au début des années 1970, à un moment où les travaux d'Ivan Illich<sup>13</sup>, Ronald Dore<sup>14</sup> et autres commentateurs sociaux de gauche, dominaient le monde intellectuel. Ces auteurs préconisaient d'améliorer l'accès à l'éducation afin de la mettre à portée des déshérités, ainsi qu'un meilleur engagement des États. Dans la majeure partie de l'Afrique, le rapport eut pour effet d'inciter les gouvernements à nationaliser et à développer l'éducation de base, avec le soutien de l'Unesco et de la Banque mondiale, mais souvent au détriment des écoles missionnaires semi-autonomes que l'on trouvait sur tout le continent : nombre d'entre elles devinrent des établissements privés, où la scolarité était payante ; au Nigeria, elles furent condamnées à disparaître. L'Afrique du Sud, seule, se distinguait, parce que le Parti nationaliste avait déjà établi son système d'« éducation bantoue » et, par la loi sur l'habitat séparé (le *Group Areas Act*) de 1950, avait en fait remis la responsabilité de l'éducation de la population de couleur aux divers départements éducatifs des zones ségréguées. Situation qui allait soudainement exploser avec le soulèvement de Soweto en 1976.
- 14 À la fin des années 1970, l'éducation en Afrique était donc en grande partie aux mains des gouvernements nationaux, et son champ d'action s'était considérablement élargi, particulièrement au niveau primaire, afin de relever le défi d'une augmentation des effectifs scolaires. Statistiquement, ce fut un grand succès, mais ces progrès allaient être largement entravés dans les décennies suivantes.

#### 5. Écoles de l'AID vs éducation bantoue

- 15 Avec la fin de l'époque coloniale, à partir du milieu des années 1950, les ressemblances entre l'Afrique australe et le reste du continent s'estompèrent. Les gouvernements nouvellement élus en Afrique occidentale qui, tous, avaient accordé une large priorité à l'éducation dans leurs professions de foi électorales, s'attachèrent, une fois en place, à offrir des programmes éducatifs à leurs concitoyens. Cela se fit sous la forme de partenariats avec les organismes de développement économique. Dans le cas de l'Afrique de l'Ouest, le plus important d'entre eux fut l'Agence internationale de développement

(AID), prédécesseur du Fonds monétaire international (FMI) comme organe financier de la Banque mondiale. Ces dispositions aboutirent à la construction d'un ensemble d'écoles qui, au Nigeria, faisaient partie du programme de constructions scolaires de l'AID (*Nigerian IDA schools project*) et, au Ghana, du premier puis du second programmes d'écoles nationales<sup>15</sup>.

- 16 Dans les années 1950 également, le gouvernement du Parti nationaliste sud-africain commença à appliquer à l'éducation sa politique d'apartheid. Le principe de l'apartheid en éducation reposait sur la répartition de toute la population dans des établissements scolaires différenciés, mais présumés égaux. Dans les faits, cela aboutit à une stricte ségrégation raciale à chaque degré de l'enseignement, du jardin d'enfants à l'université. La mise en œuvre de cette politique entraîna la construction de bâtiments scolaires pour chaque type d'enseignement (on en compta dix-sept à l'apogée du système).
- 17 Les établissements sud-africains de l'éducation bantoue se distinguaient nettement des établissements élevés à la même époque en Afrique de l'Ouest. Ces derniers étaient conçus pour apporter l'éducation à différentes communautés, couvrant un large éventail socio-économique, et s'adaptaient aux diverses conditions climatiques ; conçus par Fry et Drew<sup>16</sup>, l'agence Architects Co-Partnership (ACP)<sup>17</sup> et d'autres expatriés de premier plan, ils devinrent des classiques du genre. Les premiers, en revanche, se contentaient de dispenser les rudiments d'un enseignement professionnel qu'on jugeait approprié pour la population noire indigène, et étaient presque exclusivement conçus par des architectes attachés au Département d'éducation et de formation (*Department of Education and Training*, ou DET), ou travaillant en étroite collaboration avec ceux-ci, ce qui assurait la diffusion d'un même modèle architectural dans tout le pays, sans véritable souci du site ou du contexte. La conception des écoles (blanches) du Département d'éducation était autrefois plus souple.
- 18 Les établissements bâtis dans l'Afrique occidentale postcoloniale avant la fin des années 1960 se caractérisaient par l'attention qu'avaient portée les architectes, dans leurs études, au climat et aux matériaux de construction, en fonction des différents sites. L'école de Christ Church Cathedral (1956) (ill. 4) et le nouveau lycée baptiste (*Baptist High School* ; 1965) (ill. 5), construits tous deux à Lagos par Godwin et Hopwood<sup>18</sup>, montrent la variété des solutions architecturales retenues à l'époque. Toutefois, l'agencement de la salle de classe perpétuait le dispositif adopté dans l'éducation missionnaire puis coloniale, et la solennité du rapport spatial maître/élèves. Puisque les cours se déroulaient toujours à peu près de la même manière et qu'ils faisaient peu appel à l'apprentissage en groupes, il n'était pas nécessaire de reconsidérer l'organisation de l'espace de la classe. La création de plans plus flexibles aurait d'ailleurs été plus onéreuse.





4. École de Christ Church Cathedral, Lagos (Nigeria), 1956. Godwin et Hopwood, architectes.



5. Baptist High School, Lagos (Nigeria), 1965. Godwin et Hopwood, architectes.

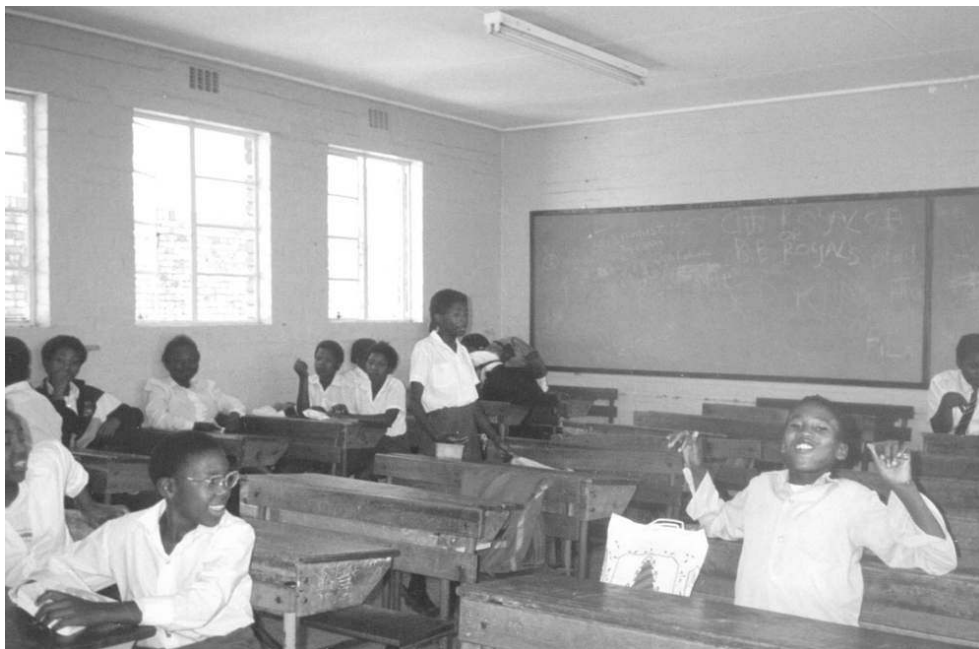
- 19 Le nombre de ces écoles était insuffisant, cependant, pour satisfaire à la demande du sous-continent en matière d'éducation. La méthode employée au Nigeria pour étendre leur influence consista à créer un réseau d'écoles « modèles », conçues selon les normes supérieures de l'AID : espace optimisé et adoption de principes environnementaux tels que la double aération des locaux et l'utilisation de pare-soleils<sup>19</sup>. Ces établissements formeront l'ébauche des Collèges fédéraux (*Federal Government Colleges*), construits à partir de la fin des années 1960. À l'origine, ils furent situés dans trois régions qui correspondaient peu ou prou au découpage administratif du pays : à Sokoto, au nord ; à Warri, au sud-ouest ; et à Okposi, au sud-est. Aujourd'hui, les deux premiers sont toujours

des écoles fédérales, mais le troisième, dont le chantier fut paralysé par la guerre civile du Biafra, est devenu un collège supérieur d'enseignement scientifique.

- 20 Les écoles sud-africaines du DET, bien que ségrégatives, étaient construites selon les exigences de confort qu'avait scientifiquement définies l'Institut de Recherche sur la Construction (le CSIR)<sup>20</sup>. Mais, en raison du type d'éducation qu'elles devaient dispenser, leur architecture et leur implantation dans les townships noirs avaient une dimension hautement politique. Ces écoles devinrent bientôt les cibles d'incendies criminels et d'autres formes de protestation. En retour, pour se protéger des agressions, elles prirent cette allure de forteresses qui devait devenir pour nombre d'entre elles un trait caractéristique éloquent. Situé à Guguletu, un township distant de huit kilomètres environ du centre du Cap, le lycée (*High School*) I.D. Mkhize, construit vers 1976 par l'agence d'architecture du DET, sans doute en association avec Stauch Vorster Architects, présente ces particularités (ill. 6). Ces écoles étaient d'une conception assez rudimentaire. Comme dans les établissements d'Afrique occidentale, la configuration des classes restait traditionnelle (ill. 7); il n'y avait aucune salle aménagée pour les enseignements spécialisés, peu d'entre elles disposaient de bibliothèques et moins encore, de terrains de jeux.



6. I.D. Mkhize High School, Guguletu (Afrique du Sud), vers 1976. DET, sans doute en association avec Stauch Vorster Architects.



7. I.D. Mkhize High School, Guguletu (Afrique du Sud), vers 1976.

## 6. L'époque de l'après-indépendance

- 21 À la fin des années 1970, la grisante époque des indépendances s'était achevée en Afrique de l'Ouest et les fonds commençaient à manquer. L'éducation n'étant plus la priorité des gouvernements, il était devenu difficile de financer la construction d'écoles selon les principes élaborés dans les années 1950 et 1960. La plupart des architectes expatriés qui s'étaient auparavant investis dans les chantiers scolaires avaient quitté le continent et avaient été remplacés par de jeunes collègues ouest-africains qui eurent bientôt à mettre en œuvre un programme squelettique<sup>21</sup>. Celui-ci portait moins d'attention à l'analyse du climat et des matériaux que le programme de construction précédent. En outre, il n'y avait plus assez d'argent pour poursuivre d'ambitieux projets architecturaux.
- 22 Le Nigeria faisait exception. Devenu fabuleusement riche à partir des années 1960 grâce à la découverte de gisements de pétrole brut de grande qualité, ce pays élaborait un plan d'éducation primaire universelle et gratuite, aujourd'hui bien documenté, qui entra en application en 1979. Destiné à répondre à la déclaration de l'Unesco prônant l'éducation gratuite pour tous et l'éradication de l'illettrisme à l'horizon 2000 (un objectif qui ne sera pas atteint), ce plan engendra la construction soudaine de milliers de salles de classe et d'écoles pour accueillir, au niveau primaire, une population scolaire qui avait beaucoup augmenté<sup>22</sup>. Elles furent affectueusement appelées les « écoles Jakande » (*Jakande Schools*) dans certaines parties de l'ouest du Nigeria, en hommage à Alhaji Jakande, alors gouverneur de l'État de Lagos, qui avait commandé leur construction. Ailleurs, on parlait d'écoles UPE (*Universal Primary Education*), et la responsabilité en revenait parfois aux communautés locales.
- 23 Dans l'ensemble, ces écoles étaient hâtivement et médiocrement construites, et, bien que les programmes scolaires du nouveau plan d'éducation accordassent une grande place à l'enseignement professionnel, elles ne proposaient aucun changement dans la disposition des salles de classe. Il est cependant intéressant de noter qu'à Lagos, la nécessité d'aller

vite entraîna pour la première fois l'usage généralisé de la préfabrication en béton, comme le montre la construction des écoles Jakande, dont les plans et les principes constructifs étaient imaginés par une firme israélienne, HFP Engineering, qui construisit également, toujours à Lagos, un certain nombre de lotissements avec des habitations préfabriquées pour des familles aux revenus moyens ou élevés.

- 24 Ces écoles, pourtant, furent insuffisantes pour accueillir tous les enfants, et beaucoup d'entre elles durent recourir à deux sessions d'enseignement quotidiennes, une le matin et une l'après-midi, pour faire face au nombre d'élèves. Plus de vingt ans après, elles sont toujours utilisées, mais posent plus de problèmes d'entretien que les écoles de l'AID, dont beaucoup ont maintenant un demi-siècle d'existence.

## 7. Les décennies 1980 et 1990, années d'ajustement structurel

- 25 Les deux dernières décennies du xx<sup>e</sup> siècle ont été importantes pour l'éducation sur le continent. L'effondrement de nombre d'économies africaines a eu des conséquences désastreuses sur le financement et le fonctionnement des établissements d'enseignement de tous niveaux. Au milieu des années 1980, les nations africaines furent aussi durement frappées par les effets de la récession mondiale que les autres pays en voie de développement. La plupart d'entre elles se trouvèrent dans l'incapacité de régler les échéances des emprunts internationaux qu'elles avaient contractés et durent négocier l'attribution de financements auprès du Fonds monétaire international, par l'intermédiaire de la Banque mondiale. À l'optimisme des années 1960 et 1970 succéda donc le démantèlement de nombreux projets éducatifs.
- 26 Les terribles politiques d'ajustement structurel auxquelles durent généralement se soumettre les États nuisirent aux investissements dans les infrastructures sociales, telles que les écoles, les établissements de soins et autres services publics. La pléthore de documents officiels produits par la Banque mondiale dans les années 1980 soulignait la nécessité d'avoir un système responsable et rentable. Les frais de scolarité élevés et la reconnaissance de systèmes d'enseignement privés<sup>23</sup> remettaient en cause les mesures prônant l'éducation publique et « gratuite » soutenues dans les décennies précédentes.
- 27 À l'autre bout du continent, les années 1970-1980 virent le déclin du régime nationaliste et de l'apartheid. Cela eut peu de conséquences sur l'architecture scolaire, même si la ségrégation stricte qui avait régné sur toute la vie sud-africaine commençait à montrer des signes de faiblesse. Conformément à diverses mesures législatives, les riches écoles blanches d'autrefois s'ouvrirent peu à peu aux élèves de couleur, et les « écoles de l'éducation bantoue », à l'origine pauvrement dotées, purent s'améliorer grâce à l'aide d'un certain nombre d'agences de développement. Les écoles Vusisiswe, construites au début des années 1990 à Port Elizabeth, en témoignent. Leur point faible était leur localisation dans des communautés dépourvues d'électricité et d'eau courante, ce qui imposait donc le recours à un générateur et le creusement d'un puits. Dans l'ensemble, la conception de ces écoles restait conventionnelle, si ce n'est qu'on y voyait désormais une salle de réunion, local qu'on refusait au temps de l'apartheid.
- 28 Pour continuer à percevoir des aides publiques, les riches écoles blanches d'État devaient s'agrandir pour accueillir un plus grand nombre d'élèves ainsi que l'exigeaient les nouvelles directives éducatives. Dans l'extension du lycée Westerford (*Westerford High*

*School*) à Rondebosh, construite en 1994, on résolut ce problème de façon innovante, en créant des salles de cours pour petits et grands groupes (ill. 8), et en s'associant avec un bureau financier voisin, ce qui permettait aux élèves d'avoir accès à un équipement informatique moderne et, en échange, aux employés d'utiliser les terrains de jeux de l'établissement.



8. Westerford High School (extension), Rondebosh (Afrique du Sud), 1994.

- 29 Durant cette période, les politiques éducatives et leur incidence sur la conception des établissements ont été très différentes à l'ouest et au sud du continent, bien que la préfabrication s'y soit pareillement répandue (dans les écoles Jakande de Lagos, comme dans les écoles Vusisiswe de Port Elizabeth) et qu'ici et là, on ait admis qu'il fallait se donner les moyens d'augmenter les effectifs scolaires : tandis que les écoles nigérianes entreprenaient de répartir les élèves sur deux sessions quotidiennes, le recours aux salles de groupes et les débats sur l'aménagement des espaces d'enseignement commencèrent à devenir la règle en Afrique du Sud<sup>24</sup>, comme en témoigne le lycée Westerford, ce qui allait ouvrir la voie à des changements plus radicaux à la fin de l'apartheid.

## 8. Architecture scolaire contemporaine

- 30 Depuis les années 1990, l'éducation est redevenue une question essentielle, tant sur le plan international qu'au niveau national. L'ambition actuelle de l'Unesco est d'encourager chaque pays à rendre l'éducation primaire accessible à tous avant 2007<sup>25</sup>. Dans certains pays d'Afrique occidentale, comme le Nigeria, cet objectif peut être atteint ; il peut l'être aussi en Afrique du Sud, depuis qu'avec l'avènement de la démocratie et d'un gouvernement majoritaire en 1994, d'énormes progrès ont été faits en matière éducative<sup>26</sup>. Mais dans ces régions, il existe des pays qui ont connu de graves guerres civiles ou des insurrections, tels que la Sierra Leone et le Zimbabwe ; ceux-là devront rebâtir et étendre leurs infrastructures scolaires afin d'accueillir l'importante population d'enfants qui ne sont pas scolarisés actuellement. Cette tâche se fera probablement en relation avec des agences internationales comme la Banque mondiale et l'Unesco.

- 31 Tel n'est pas le cas des pays sur lesquels nous avons axé notre étude, qui pourraient, s'ils le veulent, soutenir des programmes sur toute leur région. En dépit des considérables progrès accomplis au cours des quarante années qui ont suivi l'indépendance, l'éducation et les écoles nigérianes sont encore indigentes et manquent de réglementation. Il en résulte, aux niveaux primaire et secondaire, un système scolaire à deux vitesses, où se côtoient de pauvres établissements publics pour le plus grand nombre, délaissés depuis quelques années et insuffisamment entretenus, et des établissements privés pour une minorité de familles aisées, quand celles-ci n'envoient pas leurs enfants étudier à l'étranger.
- 32 Les écoles privées construites ces dernières années ne rentrent pas dans le cadre de cette étude, étant des entreprises commerciales qui, souvent, n'obéissent pas aux programmes de l'éducation nationale. Il suffit de dire que celles-ci tiennent à la fois des lycées américains et des internats privés anglais, que les frais de scolarité y sont particulièrement élevés, et que les méthodes pédagogiques comme l'aménagement des classes perpétuent les idéaux du temps de l'éducation missionnaire et coloniale, au début du xx<sup>e</sup> siècle.
- 33 En Afrique du Sud, on s'est plus attaché à reconsidérer l'idéal éducatif et, en matière d'architecture, les concepts d'aménagement traditionnels. L'établissement scolaire est à nouveau au centre des activités de développement dans les zones les plus pauvres. Ainsi, les écoles Cato Manor, construites dans la province du Natal, vers 1996, par l'agence East-Coast architects, comprennent, dans la plupart des cas, une bibliothèque, une salle de réunion et un dispensaire. La conception de la salle de classe a commencé aussi à répondre aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle. Dans les petites classes du primaire, par exemple, un agencement plus informel permet aux enseignants de regrouper bureaux et tables afin de pouvoir appliquer diverses méthodes pédagogiques.

## 9. L'école conçue comme un pivot

- 34 Tandis qu'en Afrique du Sud, les nouveaux établissements sont redevenus, avec succès, le centre de développement de la communauté, la réapparition des écoles religieuses au Nigeria a entraîné des changements dans la conception et le fonctionnement des écoles publiques, qui étaient perçues comme se souciant peu des populations auxquelles elles étaient destinées et comme étant abandonnées à l'incurie de l'État. Dans les petites communautés du sud du pays, l'école n'a toutefois jamais perdu son rôle prédominant et les organisations locales d'entraide n'ont cessé de s'investir dans les activités scolaires quotidiennes et le financement de nouveaux bâtiments.
- 35 Ce principe reste essentiel dans l'organisation et la conception des écoles sur le continent africain. La campagne de constructions scolaires de l'apartheid, son manque de légitimité et le rejet qui s'en est suivi prouvent ainsi combien il est important de répondre aux besoins de la population. Celle-ci accepte mieux un établissement bien agencé si celui-ci lui appartient et si ses représentants ont participé à sa conception. Dans le sud du Nigeria, l'implication déjà ancienne des communautés a permis le meilleur niveau de pénétration de l'éducation d'Afrique subsaharienne. Les architectes des nouvelles écoles sud-africaines se sont vus imposer, quant à eux, l'obligation de travailler en collaboration avec les communautés locales<sup>27</sup>.

- 36 Traiter de ces questions et considérer leur impact sur la conception des bâtiments est de la plus haute importance pour le développement et l'agencement des écoles en Afrique. Bien qu'une grande partie de l'Afrique subsaharienne ait subi l'influence de l'éducation et de l'architecture scolaires occidentales pendant plus d'un siècle, les évolutions y ont été limitées depuis l'époque précoloniale. Au fil des bouleversements historiques et des réformes éducatives successives, on a privilégié la nécessité politique d'avoir un plus grand nombre d'élèves scolarisés et diplômés. On s'est peu soucié de savoir si la conception conventionnelle et surannée de la salle de classe convenait encore ou s'il fallait développer un enseignement innovant, centré sur la culture locale. Dans presque tous les systèmes d'éducation publique africains, il y avait une réticence à remettre en question l'agencement de la classe et les méthodes d'enseignement adoptés de longue date, en dépit même des recherches sur le développement de l'enfant et les équipements scolaires qui font partie du programme de formation des maîtres et auxquelles travaille l'Unesco depuis les années 1960.
- 37 À la courte période d'architecture scolaire moderniste en Afrique de l'Ouest, ont succédé un programme d'éducation nationale pauvrement financé et des bâtiments mal conçus ; quant à la politique scolaire de l'apartheid, ce fut un désastre tant politique qu'architectural. En replaçant récemment l'éducation au cœur des activités communautaires et en se donnant pour mission de bâtir des écoles qui soient accessibles à tous, le secteur public a prouvé qu'il peut rivaliser avec le secteur privé qui l'a pourtant longtemps supplanté en matière d'innovation architecturale (cela est particulièrement vrai dans des pays comme le Nigeria, où la fortune des parents constitue encore un critère de sélection pour entrer dans les belles écoles privées). Les fondements historiques de l'éducation missionnaire, qui consistaient à organiser et construire les établissements scolaires comme des pivots de la vie communautaire, en impliquant les populations à tous les niveaux, dans la plus grande partie du continent, reviennent en force aujourd'hui. Ce sont les deux principes essentiels qui peuvent garantir aux écoles une architecture adéquate et un accueil bienveillant dans les différentes communautés de l'Afrique contemporaine.
- 

## NOTES

1. Pour une histoire de l'éducation au Nigeria, voir A. B. Fafunwa : *History of Education in Nigeria*, Londres, Allen and Unwin, 1974 ; pour l'Afrique du Sud, voir (pour le temps des missions) Richard Elphick et Rodney Davenport (Ed.) : *Christianity in South Africa*, Oxford, James Currey, 1997, et (pour l'époque contemporaine) P. Kallaway (Ed.) : *Education after Apartheid, South African Education in Transition*, Le Cap, University of Cape Town, 1997.

2. L'introduction la plus accessible à l'architecture traditionnelle africaine est l'ouvrage de Susan Denyer : *African Traditional Architecture. An Historical and Geographical Perspective*, Londres, Heinemann, 1978.

3. Ola Uduku : « The European Face of Educational Space », in Lesley Lokko (Ed.) : *White Papers, Black Marks. Architecture, Race, Culture*, Londres, Athlone Press, 2000, pp. 44-65.

4. Ola Uduku : « Wusasa – Where the Future Acknowledges the Past », *Habitat International*, vol. 18, n° 4, novembre 1994, pp. 67-79.
5. Pour les règlements coloniaux en Afrique, voir Colonial Office : *African Education. A Study of Educational Policy and Practice in British Tropical Africa*, Oxford, Oxford University Press, 1953.
6. Hanns Vischer (1876-1945) fut le premier responsable colonial chargé de l'éducation au Nigeria, à l'époque où Lord Lugard était gouverneur et lors de l'unification des deux protectorats du Nord et du Sud du pays. On lui doit l'introduction d'une politique limitée de l'éducation dans le Nord du Nigeria qui, suivant les principes de l'éducation musulmane traditionnelle, mettait l'accent sur l'enseignement professionnel accordé à une poignée d'élèves triés sur le volet, plutôt que sur l'éducation de masse de tous les enfants d'âge scolaire qui était préférée dans le Sud du pays. Voir S. Graham : *Government Mission Education in Northern Nigeria, with special reference to the work of Hanns Vischer*, Ibadan, Ibadan University Press, 1966.
7. Voir Ola Uduku : *An Analysis of the Factors Affecting the Design of Secondary Schools in Nigeria*, thèse PhD, Université de Cambridge, 1992, ch. 2, pp. 2.27-2.33, et particulièrement p. 2.31.
8. *Ibid.*, pp. 2.1-2.33.
9. Ola Uduku : « The European Face [...] », *op. cit.*, pp. 47-54.
10. Tous deux ont été construits par la section d'architecture du Département d'éducation du Cap-Ouest (Western Cape Education Department, Architects Division).
11. Edgar Faure (dir.) : *Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris/Londres, Unesco/Harrap, 1972 (éd. française : *Apprendre à être*, Paris, Unesco/Fayard, 1972).
12. Edgar Faure (1908-1988) présida la Commission internationale sur le développement de l'éducation en 1971-1972, sous l'égide de laquelle fut rédigé le rapport cité, après avoir été notamment ministre de l'Éducation nationale en France (1968-1969).
13. Ivan Illich (1926-2002) passait pour « l'un des grands penseurs mondiaux ». Né à Vienne, il fit ses études à Florence, entra dans les ordres et œuvra à Porto Rico et au Mexique. Revenu à l'état laïc au début des années 1970, il devint un philosophe radical, bien connu dans le champ éducatif pour son livre *Deschooling Society* qui, remettant en question la conception occidentale officielle de l'éducation, suggérait que celle-ci soit intégrée à toute la vie sociale et soit moins fondée sur les compétences, d'où la nécessité d'une société « déscolarisée ». Voir I. Illich : *Deschooling Society*, New York/Londres, Harper and Row/Calder and Boyars, 1971 (trad. française : *Une société sans école*, Paris, Le Seuil, 1971).
14. Ronald P. Dore (né en 1925) critiquait l'importance excessive accordée aux diplômes dans l'éducation occidentale, ce qu'il qualifiait de « maladie du diplôme » (*diploma disease*). À ses yeux, cela ne faisait que rehausser leur valeur propre, mais pas celle de la qualité ou du rôle de l'enseignement ou du cadre scolaire (l'école). Voir R. P. Dore : *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*, Londres, Allen and Unwin, 1976.
15. Ola Uduku et Hannah Le Roux : exposition « The AA in Africa », Londres, Architectural Association, 17 janvier-14 février 2003, et conférence « AA Networks and Personalities », *idem*, 18 janvier 2003 ; vidéo de Remi Vaughan-Richards, « The AA in Africa », Londres, juin 2003.
16. Maxwell Fry (1899-1987) et son épouse et associée Jane Drew (1911-1996) étaient des architectes britanniques impliqués dans le Mouvement moderne de l'après-guerre. Tous deux furent nommés urbanistes-conseils dans la Côte-de-l'Or (Ghana) en 1946, puis se virent confier la construction de quantité de bâtiments importants en Afrique de l'Ouest, dont les plus connus sont l'école de filles Wesley au Ghana (1952), l'université d'Ibadan (1953-1959) et les immeubles de la Cooperative Bank d'Ibadan et de Lagos (1958-1959). En 1951, Le Corbusier les invita à travailler au plan de Chandigarh, en Inde.
17. Architects Co-Partnership fut fondé à Londres en 1939 par onze membres de l'Architectural Association qui voulaient travailler sans hiérarchie et sur des projets à caractère social. À l'initiative de Leo de Syllas (1917-1964), ils s'investirent pour la première fois en Afrique de l'Ouest vers 1951. Parmi leurs principaux travaux, on relève l'école primaire Ansar-ud-Deen à



Obalende (1953) et l'Hôtel Bristol (1960), tous deux à Lagos. En 1960, ils partirent travailler au Maroc, avant de rentrer au Royaume-Uni.

18. John Godwin et Gillian Hopwood s'installèrent au Nigeria lorsque le premier fut engagé comme coordinateur des bureaux de l'ACP dans ce pays. Bénéficiant de la double nationalité anglo-nigériane, ils y ouvrirent leur propre agence, un an plus tard. Outre les deux établissements cités, ils élevèrent notamment l'immeuble de la Commission des examens de l'Afrique de l'Ouest (West African Examinations Council Building ; 1966) à Yaba. Tous trois avaient été bâtis dans une optique moderniste et selon les principes de l'architecture tropicale. Sur le Lycée baptiste, voir Ola Uduku : « Educational Design and Modernism in West Africa », *Docomomo Journal*, 28 mars 2003, pp. 76-82.

19. Voir IDA/World Bank, IDA Schools Projects for Nigeria, Report Design Guide, Rapport final (documents inédits), 1966-1970 (archives de l'agence Godwin and Hopwood, Nigeria).

20. Voir Calderwood et J. F. van Straaten : *Ventilation and Thermal Considerations in School Building Design*, rapport de recherche n° 203, Pretoria, South African Council for Scientific and Industrial Research (CSIR), 1965.

21. Au Nigeria, les principaux architectes furent dès lors Alex Ekwueme (auquel on doit la conception des collèges fédéraux déjà évoqués), Olumide Olumuyiwa et Femi Majekodunmi.

22. Pour plus d'information sur l'Éducation primaire universelle au Nigeria, voir Mark Bray : *Universal Primary Education in Nigeria, A Study of Kano State*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1981.

23. Voir Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC) : *National Policy on Education Revised*, Abuja, NERDC, 1998.

24. Costas Criticos et Michael Thurlow (Éd.) : *Design of Learning Spaces*, Durban, Media Resources Centre, 1987.

25. Voir Unesco : *Déclaration de Jomtien. L'Éducation pour tous*, Paris, Unesco, 1990 ; voir aussi *Déclaration de Dakar. L'éducation pour tous en Afrique*, 2000.

26. Voir G. Tahir : *Unesco Africa Regional Project, Nigeria report*, Abidjan, Unesco, 2003.

27. Voir ANC : Education Policy Framework Document, South African Government (1995), First White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa ; et aussi South African Government (1996) Act n° 84 of 1996, South African Schools Act.

## RÉSUMÉS

Nous présentons ici une brève analyse de l'architecture et du développement scolaires dans l'Afrique subsaharienne, en se référant plus particulièrement au Nigeria, l'ouest du continent et l'Afrique du Sud. Cet article se concentre sur la période des années cinquante aux années soixante-dix, c'est-à-dire avant et après l'indépendance. Nous suggérons que les programmes récents d'architecture scolaire se tournent vers les théories éducatives du passé, avec comme notion clef l'école publique au centre de la communauté et accessible à tous les citoyens.

Presented here is a short analysis of educational design and development in sub-saharan Africa, with special reference to Nigeria, in West Africa and South Africa. The paper focuses on design developments in the 1950s-1970s, the pre and post independence period in Africa. It suggests that recent programmes in school design are returning to educational theories of the pasts, focusing on the state school being the centre of the community and accessible to all citizens.

Unter besonderer Bezugnahme auf Nigeria, West- und Südafrika wird in diesem Beitrag eine kurze Analyse der Entwicklungslinien bei der Gestaltung von Bildungseinrichtungen in den südlich der Sahara gelegenen Teilen Afrikas vorgelegt. Dabei werden die Entwicklungen im Bereich des Designs in den 1950er bis 1970er Jahren, mithin in der Zeit vor und nach der Unabhängigkeit besonders in den Blick genommen. Er legt nahe, dass neuere Pläne zur Schulgestaltung wieder zu Bildungstheorien der Vergangenheit zurückkehren und die staatliche Schule als allen Bürgern zugänglicher Mittelpunkt des Gemeinwesens im Auge haben.

## AUTEURS

**OLA UDUKU**

Université de Strathclyde, Glasgow