



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 20 – juillet 2012

Linguistiques et colonialismes

Numéro dirigé par Cécile Van den Avenne

SOMMAIRE

Cécile Van den Avenne : *Linguistiques et colonialismes : communiquer, décrire, imposer.*

Cécile Van den Avenne : *Linguistique et colonialisme, 1974-2012, un entretien avec Louis-Jean Calvet.*

Gilles Couffignal, Michel Jourde : *Linguistique et colonialisme : la place des études sur le XVI^e siècle européen.*

Christian Lagarde : *Le « colonialisme intérieur » : d'une manière de dire la domination à l'émergence d'une « sociolinguistique périphérique » occitane.*

El Hadji Abdou Aziz Faty : *Les enjeux du processus de grammatisation du pulaar vus à partir de la Grammaire de la langue poul (Faidherbe, 1882).*

Aurélia Ferrari : *Des archives coloniales de Lubumbashi aux pratiques et représentations linguistiques actuelles : persistance d'un « impérialisme » linguistique ?*

Alice Goheneix : *Stratification linguistique et ségrégation politique dans l'Empire français : l'exemple de L'AOF (1903-1945).*

Géraldine Méret : *Le nom propre et la propriété. Quelques problèmes posés par la nomination en situation coloniale et missionnaire : le cas des Capucins français de Maragnan.*

Cécile Van den Avenne : *« De la bouche même des indigènes ». Le statut de l'informateur dans les premières descriptions de langues africaines à l'époque coloniale.*

Comptes rendus

Céline Amourette : *T. Stolz, C. Vossman, B. Dewein (dirs.), 2011, Kolonialzeitliche Sprachforschung. Die Beschreibung africanischer und ozeanischer Sprache zur Zeit der deutschen Kolonialherrschaft [Recherches linguistiques au temps des colonies. La description des langues africaines et des langues océaniques au temps de la domination coloniale allemande], Akademie Verlag, Brême, 312 p., ISBN: 978-3050051901.*

Clara Mortamet : *Sara Pugach, 2012, Africa in translation – A history of Colonial Linguistics in Germany and Beyond, 1814-1945, The University of Michigan Press, 291 p., ISBN : 978-0-472-11782-6.*

STRATIFICATION LINGUISTIQUE ET SÉGRÉGATION POLITIQUE DANS L'EMPIRE FRANÇAIS : L'EXEMPLE DE L'AOF (1903-1945)

Alice Goheneix

Centre de Recherches Politiques de Sciences Po

À partir de 1881, la francisation des citoyens métropolitains, conçue depuis 1789 comme un symbole et un outil de l'intégration nationale, entre dans sa phase décisive avec la mise en œuvre des lois Ferry. De nombreux travaux de référence se sont attachés à décrire les étapes de la francisation métropolitaine, sa dimension symbolico-politique, ses subtilités sociologiques et sociolinguistiques (Balibar, 1974 ; Certeau, Julia et Revel, 1975 ; Soboul, 1989 ; Schlieben-Lange, 1996 ; Chervel, 1992-1995 ; Vigner, 2001 ; l'encyclopédie de Ferdinand Brunot complétée par Antoine et Martin, 1985 et 1995, etc.). À leur lecture, l'établissement de la langue française comme langue nationale unique apparaît à la fois comme le résultat d'une politique publique de la langue restreignant l'usage des langues régionales à l'espace privé, mais également de l'adaptation progressive des populations métropolitaines aux transformations socio-économiques (Deutsch, 1969 ; Anderson, 1983 ; Chanet, 1996). Ce processus s'est longtemps accompagné d'une dévalorisation des langues régionales et d'une répulsion tenace de la République française à l'égard du pluralisme linguistique (Weber, 1983). Mais, paradoxalement, l'unification linguistique de la France métropolitaine a participé simultanément d'une démocratisation de l'espace métropolitain. Ainsi, le suffrage universel masculin, accordé en 1848 – en métropole mais également dans les territoires des Quatre Communes du Sénégal (Bouche, 1968a ; Zucarelli, 1987 ; Duval, 2008) – précède-t-il et justifie-t-il la massification scolaire, en langue française, des futurs citoyens (Rosanvallon, 1992 : 341-372). La capacité linguistique réelle des citoyens en français y a donc suivi l'octroi des droits politiques, conduisant à la veille de la Première Guerre Mondiale à une congruence entre nationalité, citoyenneté et scolarisation en français (Duchesne, 2007 ; Colas, 2004 ; Rosanvallon, 1992 ; Weil 2001 et 2005).

Dès lors que l'on accepte cette imbrication entre la politique de la langue et l'édification républicaine de la métropole, la question de savoir quelle langue devaient parler les populations colonisées de l'empire prend une dimension intrinsèquement politique, puisque le fait d'inclure ou d'exclure les colonisés dans la communauté des parlant-français peut constituer un indice de leur inclusion ou de leur exclusion de la communauté des citoyens. Il existe bien, au sein des travaux sur la scolarisation coloniale, des données historiographiques nombreuses sur les usages de la langue dans les écoles des colonies françaises (Bouche, 1975 ; Ageron, 1968 ; Léon, 1991 ; Van Thao, 1995 ; Bezançon, 2002 ; Ha, 2003 ; Labruno-Badiane, 2008 ; etc.) sur les expériences bilingues (Nishiyama, 2006 et 2007), sur les manuels en usage (Itti, 2007), sur la formation des instituteurs (Colonna, 1975 ; Jézéquel, 2002 et

2005 ; Ly, 2009), sur les origines et la didactique du français langue étrangère (Spaëth, 1998 ; Cortier et Parpette, 2006). Mais l'enjeu politique du choix de la langue d'enseignement y reste souvent posé marginalement (dans un chapitre unique au sein d'un ouvrage) ou implicitement, comme une composante imposée des systèmes scolaires (Bouche, 1968b) – à l'exception notable des travaux de Christiane Achour (1985) et de Yasmina Bencheffra (1990) sur l'Algérie, et des articles de Marie Salaün (2010) pour la Nouvelle-Calédonie, ou de Linda Lehmil (2006) pour l'Algérie et Madagascar, qui s'y intéressent directement, mais à partir d'une ère géographique spécifique. Quant aux réflexions d'ensemble sur le « colonialisme linguistique » ou « l'impérialisme linguistique », elles ont été trop peu factuellement documentées pour le cas français (Calvet, 1974 ; Pennycook, 1998), et diluent souvent la période coloniale dans un « linguicisme » anhistorique (Phillipson, 1996). En outre, certains de ces travaux (Calvet, 1974 ; Phillipson, 1996) tendent à considérer que le « colonialisme » ou « l'impérialisme linguistique » vont de pair avec un usage expansif de la langue du colonisateur. Or il nous faut pouvoir envisager que les politiques coloniales de la langue visaient au contraire à restreindre le nombre de ses locuteurs (Pennycook, 1998 ; Salaün, 2010).

Dans cet article, nous défendons l'hypothèse selon laquelle la francisation des populations des nouvelles colonies¹ de l'Empire, dans la première moitié du XX^e siècle, a été conçue de façon paradoxale, à la fois perçue par les administrateurs et les colons comme la condition *sine qua non* d'une conquête pérenne, mais enseignée relativement peu ou superficiellement à la majorité des enfants indigènes. Compte tenu des contraintes éditoriales, et pour la clarté du propos, nous avons choisi dans cet article d'analyser plus spécifiquement les évolutions doctrinaires à l'égard de la langue dans la fédération d'AOF. Après avoir rappelé brièvement les caractéristiques du système scolaire public mis en place en 1903 et la place centrale qu'y occupait la langue française, nous analyserons les ressorts idéologiques de la politique coloniale de la langue. Dans un second temps, nous mettrons en lumière les évolutions du discours politico-linguistique en AOF dans l'entre-deux guerres. Nous verrons qu'en dépit des progrès de l'anthropologie, des thèses associationnistes et d'expériences pédagogiques alternatives, le paradigme de la francisation restreinte perdure jusqu'à la veille de la Seconde Guerre Mondiale. En définitive, la maîtrise différenciée de la langue française par les populations indigènes, valable pour l'AOF mais également à l'échelle impériale, témoigne et participe bien de l'ancrage de celles-ci à la périphérie de la communauté politique.

Aux origines des politiques coloniales de scolarisation, un consensus équivoque sur l'expansion de la langue française

Dans le dernier quart du XIX^e siècle, la diffusion de la langue nationale à l'ensemble des indigènes a fait l'objet d'un large consensus politique et pédagogique : sous l'égide des précurseurs du « parti colonial » (Ageron, 1978 ; Brunschwig, 1960 ; Andrews et Kanya-Forstner, 1971 et 1974 ; Miller, 1976 ; Lejeune, 1993 ; Marseille, 1984), un argumentaire nationaliste s'est tissé depuis 1860 en vertu duquel la langue française ne constitue pas seulement un outil de communication. Elle est peu à peu réputée tout à la fois convertir les indigènes à l'œuvre française de « civilisation », favoriser le commerce métropolitain et augmenter le prestige national, dans un contexte international extrêmement compétitif. À partir de 1883, l'Alliance française (« Association nationale pour la propagation de la langue

¹ L'expression « vieilles colonies » désigne les territoires conquis par la monarchie et conservés par la France à l'issue des guerres napoléoniennes, c'est-à-dire après la cession au Royaume-Uni en 1814 de Tobago, de Sainte-Lucie, des Seychelles et de l'île de France (l'actuelle île Maurice). Par convention, les « nouvelles colonies » sont les territoires conquis après cette date.

française dans les colonies et à l'étranger») donne à cet argumentaire, grâce au nombre exponentiel de ses membres et de ses « comités de propagande », un essor considérable (Chaubet, 2006). Selon la même dynamique, les congrès coloniaux nationaux et internationaux tenus à Paris en 1889 et 1890 se penchent très directement sur la diffusion de la « langue nationale » dans les colonies². Dans les comptes-rendus de ces débats, il ne fait alors aucun doute que la langue française ne doive à terme s'imposer dans l'Empire colonial, comme elle achève de s'imposer en métropole (Goheneix, 2011 : 78-101).

Cependant, ce consensus colonial sur la nécessité de diffuser la langue nationale aux colonies va s'accompagner, jusqu'aux indépendances, d'un intense débat sur le degré de maîtrise auquel il est jugé raisonnable d'amener les sujets des colonies, et sur lequel l'Alliance française est très en pointe, dès sa création. Pendant la décennie 1880, Louis Faidherbe, alors membre de son conseil d'administration, y prône en effet une stratégie explicitement duale : une méthode « expéditive », c'est-à-dire pratique, fonctionnelle, pour « les écoles indigènes des postes avancés, dans les cours d'adultes indigènes » et la « méthode classique qui consiste à faire épeler, lire, écrire, orthographier, etc. » pour « les écoles des centres civilisés et, par exception, dans les classes où se rencontreront des écoles hors ligne »³. Sous la direction de Pierre Foncin, secrétaire général de l'Alliance française entre 1883 et 1897, des membres de l'association réfléchissent au développement d'une « didactique du français pour indigènes » (Cortier, 1999 : 128). Dans les publications qui s'en font l'écho, telles que *Le français enseigné par la pratique* (Havet, 1888), le projet « d'école de langage »⁴ est ainsi souvent associé à la défense d'un enseignement terre-à-terre, fuyant l'abstraction, et visant à l'acquisition de savoir-faire manuels et techniques. Pour ce faire, beaucoup considèrent qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner la langue dans sa complexité et ses subtilités et qu'il faut d'abord viser l'efficacité. En 1889, le premier congrès de l'Alliance amorce ainsi un large débat sur la « planification de corpus », posant des questions telles que les modalités d'adoption d'une écriture phonétique en Indochine (*quôc ngu*) ou la réforme orthographique visant à « simplifier l'enseignement de notre langue aux indigènes des pays coloniaux » (Cortier, 1999 : 133). Se développe alors l'idée d'un français pratique et « réduit », adapté aux contextes locaux et aux intelligences « limitées », qui puisse être utilisé dans les colonies comme dans les campagnes. Ferdinand Brunot, Antoine Meillet, Louis Rinn sont alors également très engagés dans ces débats pédagogiques, grammaticaux et orthographiques et cherchent à favoriser l'enseignement d'un français plus vivant et plus fonctionnel, voire simplifié, mis en œuvre dans les cours proposés par l'Alliance de Paris à partir de 1894 (Cortier, 1999 : 131-132). En témoignent ces réflexions de Rinn, officier berbérissant, conseiller du gouvernement à Alger et attaché au service des Affaires indigènes, alors vice-président du comité de l'Alliance française d'Alger :

Ce que nous demandons, c'est qu'on nous donne une langue suffisamment accessible aux intelligences qui ne sont pas disposées à se plier à toutes les règles de l'orthographe. Si nous allons plus loin et si nous demandons qu'on fasse un français moins fidèle à ses origines étymologiques que notre français actuel et qu'on l'impose, non seulement aux petits nègres et aux petits jaunes de nos colonies, mais encore aux écoles de France, nous aurons contre nous tous les adversaires de la réforme orthographique et ils sont

² Congrès colonial international, *Congrès colonial international de Paris. 1889. (30 juillet - 3 août)*, Paris, Challamel, 1890, 382 p. ; Congrès colonial national, *Recueil des délibérations du Congrès colonial national : Paris, 1889-1890, 1. Séance d'inauguration, séance des sections, 1890*, Paris, Librairie des Annales économiques, XIV-429 p. ; 2. *Rapports des commissaires, documents annexes*, Paris, Librairie des Annales économiques, 1890, XIV-354 p. ; 3. *Assemblées générales. Résolutions adoptées par le congrès*, Paris, Librairie des Annales économiques, 384 p.

³ *Bulletin de l'Alliance française*, n° 6-7, 1885.

⁴ *Bulletin de l'Alliance française*, n° 52-53, 1894.

*nombreux. Si au contraire, nous nous en tenons à demander un français réduit, et même plusieurs français réduits, un pour les arabes, un pour les Annamites, etc., nous arriverons à répandre notre langue très rapidement, sans pour autant mécontenter les adversaires de la réforme et sans altérer le caractère historique de notre langue à nous.*⁵

L'objectif est toujours double dans ces réflexions : en interne, il s'agit de faciliter l'instruction des indigènes et, à long terme, leur conversion politique à l'œuvre coloniale française, mais, en externe, il s'agit également de faire mieux que les autres puissances coloniales. En 1893, Rinn adresse ainsi un mémoire au deuxième congrès de l'Alliance dans lequel il déclare :

*Si la réforme orthographique doit être faite, ce n'est pas pour donner des satisfactions intellectuelles à l'élite des Lettres mais pour faciliter l'instruction [...]. La réforme aura pour objectif de faciliter à tous, même aux ignorants et aux plus humbles, surtout à ceux-là qui sont le nombre, l'accès à notre langue, d'en faire, non plus seulement un objet de luxe et un outil de haute culture intellectuelle, mais un instrument de civilisation et de conquête morale, plus commode, plus maniable que les langues des nations concurrentes.*⁶

Et dans les débats, un commentateur ajoute que « *si des moyens de simplification ne sont pas mis en œuvre, [...] nous serons dépassés par nos rivaux qui possèdent un instrument de propagande plus souple que le nôtre [...]. Il y a des transformations nécessaires, il ne faut pas reculer devant elles quand elles sont aussi urgentes, aussi pressantes que celles-ci* »⁷.

Ce calibrage pédagogique ne relève pas seulement du pragmatisme pédagogique – transmettre rapidement un outil de communication commun – dans un environnement dont le multilinguisme est réputé ingérable, mais également d'une inquiétude politique. Le niveau de maîtrise de la langue française que l'on demande à la masse des enfants indigènes scolarisés est en fait minimum ; le système scolaire permettant parallèlement de dégager une petite élite que l'on formera aux subtilités de la langue et que l'on intéressera socialement et financièrement à la colonisation. Les écoles franco-indigènes de l'Algérie (constituées à partir de 1848 de trois départements dans lesquels les lois Ferry sont en vigueur à partir de 1883) et de l'AOF (dont le système scolaire est unifié en 1903), avaient bien pour objectif prioritaire de former les enfants au français oral. Cependant, contrairement au territoire métropolitain, seule une petite minorité d'enfants indigènes des colonies, sélectionnée pour les niveaux supérieurs, devait être amenée à une réelle diglossie :

*[En 1898] Il est superflu de faire remarquer que l'école primaire n'a pas pour mission d'initier les jeunes indigènes à la beauté de notre langue littéraire, aux richesses de notre langue scientifique, aux spécialités de notre langue industrielle ou commerciale, ni même aux exigences savantes de notre grammaire. La langue usuelle, réduite à l'expression de quelques connaissances élémentaires et de quelques idées d'ordre pratique ou d'ordre éducatif, tel est l'objet du programme qui va suivre.*⁸

[En 1900] Ce serait sans aucun doute une erreur que d'enseigner à des Annamites ou à des Malgaches toutes les finesses grammaticales de notre langue. À une élite seule doit être réservé, dans nos colonies nouvelles à tout le moins, un enseignement un peu

⁵ Louis Rinn, cité par Cortier, *op. cit.* : 134. En définitive, l'Alliance adoptera une position moins offensive. Ces débats sont repris dans les BAF n° 26 (1888) et n° 53 (1894). Cortier note en outre que cette idée ressurgira sous l'égide de Unesco sous l'appellation de « français fondamental ». Voir également Cortier et Parpette, 2006 ; Goheneix, 2011 : 334-344.

⁶ Louis Rinn, en 1893, cité par Cortier, *op. cit.* : 133.

⁷ *Ibidem.*

⁸ *Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie de 1898.* Reproduit notamment dans Colonna, 1975.

développé, donnant accès aux emplois officiels après un concours très sérieux et très difficile [...]. Mais, pour tous les autres indigènes, c'est-à-dire pour la très grande majorité de la population, il faut se borner [...] à un enseignement très rudimentaire, mettant simplement le Français venu de la métropole à même de se faire comprendre sans intermédiaire, sans interprète, des habitants du pays où il se trouve. (Froidevaux, 1900 : 201)

Le système scolaire mis en place dans les colonies veut ainsi explicitement différencier linguistiquement et socialement les enfants indigènes scolarisés des enfants de citoyens français, en métropole comme en colonie⁹. C'est dans ce contexte linguistiquement équivoque qu'est mis en place le premier système fédéral d'enseignement en AOF¹⁰.

La diffusion de la langue française, priorité précoce et cruciale de l'école publique AOFienne

Les autorités coloniales se sont très tôt préoccupées de diffuser le français en Afrique de l'Ouest. En 1826, l'arrêté « portant établissement à Saint-Louis d'une école de jeunes négresses » stipule en son article 8 que « la langue française sera la seule employée par les élèves »¹¹ et, en 1829, dans un long rapport adressé au ministre, le gouverneur Jubelin indiquait que le but des entreprises scolaires était d'« amener les habitants indigènes à la connaissance et à l'habitude du français et associer pour eux à l'étude de notre langue celle des notions élémentaires les plus indispensables »¹². En 1857, le général Louis Faidherbe¹³ tente d'obliger les marabouts à envoyer les élèves des écoles coraniques de Saint-Louis et Gorée à suivre les cours de français dans les écoles françaises¹⁴. En 1870, un nouvel arrêté conditionne ainsi l'établissement des nouvelles « écoles musulmanes » à la connaissance orale du français¹⁵.

Cela étant dit, jusqu'à la réorganisation de l'enseignement en AOF en 1903, les moyens humains et financiers ne seront jamais suffisants à l'édification d'un système public autonome. En conséquence, jusqu'à la veille de la laïcisation, les administrateurs français d'Afrique de l'Ouest, pris en tenaille par les requêtes contradictoires de leurs ministères de tutelle – « scolarisez, diffusez la langue, mais sans effort financier de la métropole » – recourent aux services scolaires des congrégations religieuses, catholiques et protestantes¹⁶. Afin de favoriser la diffusion du français, des accords sont alors établis entre certaines congrégations et le gouvernement général. Ces dernières s'engagent, contre rémunération, à

⁹ Ces derniers sont en effet scolarisés dans des écoles françaises, qui leur assurent une complète équivalence des diplômes.

¹⁰ C'est à partir des comptoirs côtiers établis sous la Monarchie de Juillet et le Second Empire, et à partir des vieilles colonies du Sénégal que la Troisième République s'engage dans la conquête des terres intérieures. La France conquiert progressivement la Côte-d'Ivoire (officiellement créée en 1893), le Soudan (détaché de la colonie du Sénégal en 1890), le Dahomey (1892-1898), la Guinée (1881-1890), la Haute-Volta (en 1896). L'AOF est créée en 1895 et définitivement organisée en 1904. Elle est dirigée depuis Dakar par un gouverneur général ayant autorité sur les lieutenants-gouverneurs à la tête de chaque colonie (Bouche, 1991 : 44-51, 68-72).

¹¹ Arrêté n°14 du 15 juillet 1826. Cité par Turcotte, 1983 : 13.

¹² Cité par Bouche, 1975 : 82.

¹³ Diplômé de Polytechnique, Louis Faidherbe (1818-1889) fait tout d'abord de longs séjours en Algérie comme officier du génie à partir de 1842. Envoyé au Sénégal en 1852, il y devient gouverneur général (1854-1861 et 1863-1865) et y étend notablement les territoires sous domination française, qu'il organise en « cercles » administratifs. En 1855, il fonde l'école des otages, qui devient, en 1857, l'école des fils de chefs. Il est également à l'origine du corps d'armée des tirailleurs sénégalais.

¹⁴ Arrêté n° 96 du 22 juin 1857 sur les écoles musulmanes. Reproduit dans Turcotte, 1983 : 14.

¹⁵ Arrêté n° 85 du 28 février 1870. Reproduit dans Turcotte, 1983 : 20-21.

¹⁶ Implantées véritablement depuis le 18^e siècle, celles-ci se sont fixées pour objectifs de propager la foi chrétienne et de lutter contre la traite des esclaves (Prudhomme, 2004 ; Delacroix, 1958).

n'utiliser que la langue française. C'est en particulier le cas des colonies du Sénégal où l'instruction est confiée aux frères de Ploërmel de 1841 à 1903 ; en Côte d'Ivoire et au Dahomey, où l'instruction publique est également brièvement confiée à la Société des missions africaines de Lyon (Bouche, 1991 : 243-245, 250-252 et 1975 : 119-182, 434-474 ; Queffélec, 1995b : 826-827). Par conséquent, à la fin du XIX^e siècle, la situation scolaire ouest-africaine est très hétérogène : la population chrétienne et métisse des Quatre Communes (Gorée, Saint-Louis, Dakar et Rufisque), dépositaire de la citoyenneté française depuis un demi-siècle, est très largement scolarisée en langue française ; la population musulmane des mêmes zones commence à l'être, mais le reste du Sénégal n'a pratiquement pas été touché par l'école (Bouche, 1975 : 424-435 ; Lanly, 1985 : 405).

C'est donc avec l'objectif d'unifier la politique scolaire sur le territoire qu'en 1903, le gouverneur général Roume décide de faire de l'éducation des sujets français africains un objectif officiel, calqué, en théorie, sur les ambitions métropolitaines. Le système scolaire unifié qu'il met alors en place est gratuit et laïc – ce qui n'ira pas sans difficulté dans les Quatre Communes – mais non obligatoire¹⁷. L'ampleur du territoire et sa forte démographie rurale, combinée à l'insuffisance des moyens, conduisent à la mise en place d'un système fédéral dans lequel l'unité de base est l'école primaire. En ville, les écoles dites « urbaines » comprennent deux niveaux (élémentaire puis primaire), quand les zones rurales sont divisées en régions scolaires. Dans chacune d'entre elles, des écoles de village peuvent être ouvertes sous la supervision d'un instituteur formé à Dakar, et pour autant qu'elles puissent réunir 30 à 40 élèves par an. Ces écoles rurales offrent alors trois à six années de scolarisation couvrant un à deux niveaux élémentaires. Les meilleurs élèves peuvent ensuite continuer à l'école régionale, mise en place dans la capitale de chaque région scolaire. Dirigée par un européen, cette dernière offre deux niveaux successifs. La scolarité est censée y durer trois années, mais ne connaît en réalité pas vraiment de durée limitée. Un certificat d'études primaires doit être délivré aux élèves qui passent avec succès un examen au bout de la troisième année, mais, dans la pratique, les élèves peuvent rester à l'école régionale sans qu'aucun examen ne soit jamais mis en place, à l'exception notable du Sénégal et de la Guinée (Kelly, 1984 : 524-525).

Pour évaluer la dimension linguistique de ce système scolaire, il est bon de se reporter au recensement des textes législatifs et administratifs établi en 1983 par Denis Turcotte. À la lecture de ces derniers, il apparaît très clairement que la diffusion de la langue française par l'école publique constitue une préoccupation majeure de l'administration coloniale. Jusqu'en 1910 cependant, des aménagements sont explicitement prévus pour l'usage et l'apprentissage de la langue arabe à l'école. Ainsi l'arrêté du 24 novembre 1903 énonce-t-il que « *la langue arabe est enseignée aux côtés de la langue française et qu'un marabout doit être attaché à l'école pour l'enseignement de l'arabe* »¹⁸. Mais à partir de 1911, sous l'égide du gouverneur général William Ponty, la politique de francisation par l'école se rigidifie, et des arrêtés récurrents rappellent l'usage exclusif du français et l'interdiction des langues ethniques dans les enceintes officielles, juridiques et scolaires :

*[En 1912] Le but de l'enseignement élémentaire est la diffusion parmi les indigènes du français parlé. [...] La langue française est seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays.*¹⁹

¹⁷ L'arrêté du 24 novembre 1903 « organisant le service de l'enseignement dans les Colonies et Territoires de l'AOF » est reproduit dans Bouche, 1975 : 501-509.

¹⁸ « Arrêté n°86 du 24 novembre 1903 organisant le service de l'enseignement dans les Colonies et Territoires de l'AOF », reproduit dans Turcotte, 1983 : 41.

¹⁹ « Arrêté n°1633 du 2 novembre 1912 réorganisant le service de l'Enseignement dans la colonie du Haut-Sénégal et Niger », reproduit dans Turcotte, 1983 : 65.

[En 1913] La langue française doit être (la) seule employée. Les dialectes locaux sont rigoureusement interdits.²⁰

[En 1924] La langue française est la seule qui doive nous occuper et que nous ayons à propager. Cette diffusion du français est une nécessité. Nos lois et règlements sont diffusés en français. C'est en français que les jugements des tribunaux sont rendus. L'indigène n'est admis à présenter ses requêtes qu'en français. Notre politique d'association l'appelle de plus en plus à siéger dans nos conseils et assemblées à la condition qu'il sache parler français. Il faut donc qu'administrations et administrés se comprennent. [...] Il est de toute nécessité que le français, sans prétendre supplanter les idiomes, véhicule les idées communes qui fusionnent les races.²¹

Dès lors, l'usage des idiomes locaux ne sera légalement toléré qu'à titre complémentaire pour l'enseignement religieux, chrétien ou coranique, et professionnel²² (dans les écoles de ménagères et les formations techniques courtes) ou encore pour l'enseignement aux adultes²³.

Bien sûr, cette revue des textes juridiques ne prétend pas traduire la réalité des pratiques pédagogiques. Les maîtres indigènes, pour autant qu'ils n'aient pas été assignés à une région étrangère à leur(s) langue(s) maternelle(s), les quelques instituteurs français instruits en langues locales (quand ils étaient assignés à un poste conforme à leurs compétences linguistiques), disposaient d'une marge de manœuvre certaine dans l'application des textes. Ceci étant dit, il est bien certain que l'apprentissage du français s'impose peu à peu comme l'objectif prioritaire des programmes scolaires, et que la compétence des enfants en français constitue le critère fondamental de leur passage dans la classe supérieure.

L'entre-deux-guerres ou la francisation paradoxale : impérative mais superficielle

Parallèlement, sur la question des droits politiques accordés aux colonisés, l'entre-deux-guerres est une période également contradictoire. En effet, d'un côté, dans la continuité des débats du début du siècle, comparaisons internationales et sciences sociales raciales ou culturalistes se combinent pour favoriser les thèses associationnistes (Betts, 1961 : 33-89 ; Wilder, 2005 : 41-145). De l'autre, l'élargissement de la conscription obligatoire aux indigènes et leur participation à l'effort de guerre permettent aux courants libéraux d'argumenter en faveur d'un accès plus large à la citoyenneté. Ainsi, en février 1918, la Commission des Affaires extérieures, des Protectorats et des Colonies demande-t-elle au député Marius Moutet d'étudier « six propositions de lois ayant pour but, soit de faciliter pour certains indigènes de l'Algérie ou de nos colonies les conditions d'accès à la qualité de citoyen français, soit de leur accorder certains droits politiques ou d'étendre ceux dont ils peuvent jouir actuellement »²⁴. En AOF, grâce à l'action de Blaise Diagne, la loi du 29 septembre 1916 clarifie l'imbroglio juridique qui régnait jusque-là, en assurant aux citoyens des Quatre Communes du Sénégal et à leurs descendants le statut de citoyen (Zucarelli, 1987 :

²⁰ Arrêté n°302 du 28 février 1913 « réorganisant l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade », art. 45, reproduit dans Turcotte, 1983 : 67. L'article est reproduit presque à l'identique (suppression de « la ») dans l'« arrêté du 7 mai 1913 réorganisant l'École normale d'instituteurs de l'AOF », *ibidem*, *loc.cit.*

²¹ Arrêté du 1^{er} mai 1924 « créant à Dakar une école d'apprentissage » (JOAOF, 10 mai 1924, p. 362), reproduit dans Turcotte, 1983 : 85.

²² Arrêté du 26 octobre 1938 « promulguant le décret du 29 septembre 1938 » (JOAOF, 5 novembre 1938, p. 1324), reproduit dans Turcotte, 1983 : 100.

²³ Circulaire 20 janvier 1932 « au sujet de l'enseignement populaire » (JOAOF, 30 janvier 1932, pp. 105-106), reproduite dans Turcotte, 1983 : 91-92.

²⁴ « Rapport n° 4383 annexé au procès-verbal de la séance du 1^{er} mars 1918 », cité par Duval, 2008 : 303.

119 ; Duval, 2008 : 301-310) ; en outre, le décret du 14 janvier 1918 élargit la citoyenneté aux indigènes sénégalais ayant servi dans l'armée française, à la condition *sine qua non* qu'ils renoncent à leur statut personnel²⁵. En Algérie, la loi Jonnart du 4 février 1919²⁶ augmente le nombre d'électeurs musulmans et de représentants indigènes dans les conseils généraux et les conseils municipaux.

Ces avancées cheminent conjointement à des initiatives scolaires et linguistiques apparemment assimilatrices. Ainsi, en matière de scolarité, l'expérience des écoles auxiliaires est abandonnée en Algérie en 1915, un arrêté organique réunifie en 1918 le système d'enseignement en AOF (Ly, 2009 : 435, vol. 1) tandis que la Réforme Sarraut en 1917, pour l'Indochine, apparaît comme une entreprise de francisation massive – qui sera abandonnée en 1924 (Bezançon, 2002 : 134-142). Et cependant, la ségrégation *de facto*, scolaire, linguistique et politique, reste la tendance de fond jusqu'à la fin de la Seconde Guerre Mondiale : la pénurie de moyens pour la scolarisation et la francisation des indigènes reste une constante de la période et, bien que les revendications indigènes se fassent de plus en plus audibles, l'octroi de la citoyenneté française reste rare²⁷.

Pendant la même période, la francisation par degré des populations ouest-africaines prend des allures de paradigme tenace, en dépit de l'influence des thèses associationnistes et d'expériences pédagogiques alternatives dans les empires britanniques et hollandais. En 1917, Georges Hardy, directeur de l'enseignement pour l'AOF, officialise sa position en publiant *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*. Dans sa préface à l'ouvrage, le gouverneur Clozel en fait alors une synthèse d'une remarquable clarté :

*Je pense que le premier résultat à obtenir de l'enseignement que nous donnons dans nos colonies doit être un résultat d'utilité pratique, pour nous d'abord, pour nos indigènes ensuite. [...] Il fallait donc qu'à son premier degré notre enseignement, aussi largement répandu que possible, fût tout à fait simple. Il peut se borner à une connaissance pratique de notre langue permettant de multiplier les contacts directs et de contrôler nos interprètes, qui, par la force des choses, tirent trop souvent parti de leur situation pour exploiter l'indigène ; à des notions élémentaires d'hygiène et d'enseignement professionnel, d'un usage immédiat et facile. À un degré au-dessus se formeront les petits employés et les ouvriers d'art dont nous avons besoin. Plus haut, une instruction plus forte nous fournirait des collaborateurs d'un rang plus élevé. Enfin, pour une élite, notre enseignement dans sa plénitude. Qu'à chacun de ces degrés une porte fût ouverte donnant aux plus capables d'en profiter l'accès de l'étage supérieur.*²⁸

La place donnée à la langue dans l'enseignement au début de l'extrait, et le rappel qu'à une élite de l'élite (Smith, 1972) seulement doit être réservé « *notre enseignement dans sa plénitude* », nous font comprendre assez clairement qu'au fur et à mesure de la scolarisation,

²⁵ « Ce régime initialement réservé aux Sénégalais est étendu en 1933 aux indigènes de l'Indochine, de Madagascar, de la Nouvelle-Calédonie et des établissements français d'Océanie ». Duval, 2008 : 304.

²⁶ La loi du 4 février 1919 sur « l'accession des indigènes de l'Algérie aux droits politiques » élargit le corps électoral algérien. Cependant, cet accès à la citoyenneté reste soumis à de nombreuses conditions : être âgé de 25 ans, être célibataire ou monogame, avoir résidé au même endroit deux années consécutives, avoir un casier judiciaire vierge et remplir l'une des conditions suivantes : 1° avoir servi dans l'armée française ; 2° **savoir lire et écrire en français** ; 3° être propriétaire ou fermier d'un bien rural ; 4° être propriétaire d'un immeuble urbain ou patenté depuis un an dans une profession sédentaire ; 5° être fonctionnaire ou retraité ; 6° être titulaire d'un mandat électif ou d'une décoration française. Duval, 2008 : 304.

²⁷ Marius Moutet note dans son rapport de 1918 qu'« après 50 ans d'application, il [le sénatus-consulte de 1865] n'a donné lieu qu'à environ 1700 naturalisations d'indigènes musulmans, soit une moyenne annuelle de 34 naturalisations ». Cité par Duval, 2008 : 303. Pour l'Algérie, « de 1919 à 1924 il n'y eut que 359 demandes [de naturalisation] instruites dont 27 furent rejetées ». Cité par Ageron, 1959 : 148.

²⁸ Préface de Marie-François Joseph Clozel dans Hardy, 1917 : I-XI. Clozel fut gouverneur par intérim avant d'être officiellement nommé gouverneur général de l'AOF, de mai 1903 à novembre 1905, puis à nouveau entre octobre 1906 et avril 1908.

la connaissance de la langue transmise aux indigènes doit également progresser. À chaque degré d'utilité sociale pour le colonisateur doit correspondre un degré supérieur de maîtrise de la langue. De la masse des indigènes doit ainsi émerger, par des sélections successives, une quantité plus réduite d'assistants administratifs et techniques, de « *petits employés et [d]es ouvriers d'art* ». De cette première sélection émergeront à leur tour quelques « *collaborateurs d'un rang plus élevé* ». Et parmi ceux-là, enfin, « *une élite* ». C'est donc un enseignement parcimonieux du français, fonctionnel, purement utilitaire, aride presque, qui doit prédominer pour les masses. La langue enseignée dans les petites classes doit être dénuée de conceptualisation, et se réduire à établir une relation entre le mot et la chose :

*Nous n'enseignerons que le français usuel, la langue de tous les jours, ou, du moins, nous ne passerons à des exercices plus délicats que le jour où nos élèves auront l'esprit parfaitement mûr et manieront sans hésitation la syntaxe et le vocabulaire courant. Nous éliminerons avec soin de nos leçons les termes abstraits, les mots figurés ; il faudra qu'à travers nos leçons on aperçoive immédiatement la réalité.*²⁹

L'objectif officiel est donc essentiellement de transmettre aux enfants des capacités immédiates de traduction et de désignation. Certes, la scolarisation et la langue française étant considérées comme des instruments civilisateurs – à l'égard des dialectes locaux en métropole comme à l'égard des langues traditionnelles dans les colonies – la langue des écoles primaires publiques algériennes et AOFiennes est également le français, et l'ambition de faire entrer les petits indigènes à l'école primaire et de les familiariser à la langue française reste l'objectif affiché. En revanche, seule une minorité d'entre eux a vocation à une réelle diglossie : la minorité que l'on aura pu convaincre des bienfaits de la colonisation française en lui assurant des positions socioprofessionnelles satisfaisantes. En effet, lorsque Hardy publie ce plaidoyer paradoxal en faveur de la scolarisation des enfants indigènes, nombreux sont les colons qui considèrent la scolarisation comme une nécessité périlleuse. Hardy tente de leur donner des gages de tranquillité en estimant que la mission civilisatrice impose de ne pas renoncer à la scolarisation des masses (en français), mais que, pour ne pas travailler à la déstabilisation du régime colonial, il faut d'une part surveiller soigneusement le contenu de l'enseignement des petites classes, d'autre part être bien sûr de pouvoir assurer aux jeunes indigènes éduqués un intérêt direct à la colonisation, de façon à ce que, convaincus des *bienfaits* de la colonisation française, ils n'envisagent pas de renverser sa tutelle. On surveillera ainsi soigneusement le contenu des bibliothèques. Ne pas donner un contenu trop élevé aux leçons de langues, ne pas ouvrir l'esprit des enfants aux « *beautés de la langue* » est une préoccupation qui affleure dans les méthodes, mais également dans les textes donnés à lire aux enfants. On veut les former à une langue sobre, claire, sans imaginaire politique. Jules Verne, Labiche, archétypes de la science-fiction et de la comédie de mœurs du XIX^e siècle, constituent le summum des œuvres littéraires que l'on peut conseiller aux enfants indigènes sans danger :

*Dès qu'il [l'enfant indigène] est assez cultivé pour lire tout seul de gros livres, nous montons sa bibliothèque, non point de textes d'une haute valeur littéraire, mais d'ouvrages écrits sobrement, simplement, et capables d'éveiller sa curiosité plutôt que de flatter ses prétentions. Précisons : pour les grands élèves, nous ne nous soucions pas de les initier aux beautés de notre littérature classique, dont l'intelligence suppose, en même temps qu'un grand nombre de connaissances accessoires lentement acquises, un sens certain de la langue française ; nous préférons les voir lire du Jules Verne ou du Labiche, ce qui, du reste, leur plaît infiniment et les garde d'une grandiloquence peu désirable.*³⁰

²⁹ Hardy, *op. cit.* : 189.

³⁰ Hardy, *op. cit.* : 193. On retrouvera l'argument sous la plume de Davesne, alors inspecteur de l'enseignement primaire au Dahomey, qui s'insurge contre les instituteurs qui donnent à lire Mallarmé (Davesne, 1930 : 25-26).

Les dictées sont choisies selon les mêmes règles. Elles ne se prêtent pas à de brillants commentaires, mais elles meublent l'esprit et l'habituent à travailler sur des objets précis.³¹

Pour les mêmes raisons, il suggère également d'encourager la méthode directe, dite aussi « méthode maternelle », tombée en désuétude en France métropolitaine depuis une vingtaine d'années :

En s'appliquant à présenter simultanément à l'esprit de l'enfant l'objet ou l'action et le mot ou l'expression qui y correspond, [la méthode directe] limite, dit-on, le champ de l'enseignement, elle ne parvient pas à sortir du concret, de l'usuel, du terre-à-terre, elle interdit tout contact direct avec l'esprit et les beautés de la langue, elle ferme la porte à l'étude des littératures, elle n'est pas un instrument de culture intellectuelle. Or, ces défauts ne nous choquent pas, au contraire [...]. Nous n'avons pas la prétention d'ouvrir un cours de littérature française, nous cherchons simplement la langue véhiculaire la plus commode, et la méthode directe nous convient pour sa rapidité et aussi pour ce qu'on appelle ses imperfections.³²

Ainsi, en 1917, pour l'inspecteur de l'enseignement Hardy, le « concret, [l'] usuel, [le] terre-à-terre » constituent toute l'ambition légitime d'une politique de la langue pour la majorité des élèves indigènes. Il serait ainsi inutile, voire déraisonnable de mettre en contact direct « l'esprit [indigène] » et « les beautés de la langue »³³. Cette entreprise est inutile parce que pour la masse des enfants indigènes, la langue ne doit avoir qu'une utilité communicationnelle, on pourrait dire vectorielle : la langue est le vecteur de transmission des pratiques et valeurs de la civilisation française – civilisation de l'objet, de la propriété privée, de l'hygiène – mais n'a pas de valeur pour elle-même :

Cet enseignement [du français] ne sera, si l'on peut dire, que l'accessoire des autres ; il sera intimement mêlé à l'acquisition des notions utiles qui forment le fond de nos programmes ; dès l'école, l'apprentissage de la langue sera considéré, non point comme une fin en soi, mais comme un simple moyen d'acquérir des connaissances pratiques. Ce sont ces connaissances qui constitueront le centre d'intérêt de la classe. Il y a là un renversement nécessaire des valeurs, qui est trop souvent négligé et qui pourtant garantirait la solidité et l'utilité de notre enseignement³⁴.

Cette ambition paradoxale, qui vise à la fois à convertir le plus grand nombre d'indigènes à une capacité communicationnelle en français, mais à limiter le nombre de ceux capables de la manier aussi bien qu'un métropolitain éduqué, doit être en fait rapprochée des représentations associées à la langue française et à la scolarisation. Réputée langue des droits de l'homme, langue de la Révolution, sa maîtrise pourrait conduire à des lectures dangereuses pour la stabilité des colonies. Les mêmes arguments étaient d'ailleurs avancés au XIX^e siècle pour justifier le cens électoral (Rosanvallon, 1996 : 185-194, 230-252) :

Éviter que l'enseignement indigène ne devienne un instrument de perturbation sociale. Les nations colonisatrices – la nôtre surtout – seraient facilement tentées de réserver toute leur bienveillance aux indigènes les plus instruits, sans distinction de condition sociale ni d'origine, et de fonder sur des diplômés universitaires une nouvelle hiérarchie. Il y aurait là un grave danger, qu'on n'a pas toujours évité, et qui a valu à l'enseignement colonial le reproche de former des déclassés.³⁵

³¹ *Op. cit.* : 194.

³² Hardy, *op. cit.* : 189.

³³ *Ibidem.*

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ *Ibidem.*

Un diplôme universitaire ne prouve qu'imparfaitement la valeur de l'individu et ne peut remplacer que rarement certaines acquisitions héréditaires de moralité et d'honorabilité, et cette vieille vérité vaut surtout pour les populations primitives, chez qui les mobiles sont plus simples que chez nous. Nous ne pouvons non plus, du jour au lendemain, imposer à des indigènes cette idée que la preuve d'une supériorité intellectuelle suffit à justifier une élévation sociale : qu'un fils de griot, brillant élève de nos écoles du Soudan ou du Sénégal, devienne, à cause de son instruction, chef de canton, c'en sera assez pour déconsidérer notre enseignement aux yeux des indigènes et compromettre pour longtemps notre œuvre de civilisation.³⁶

Ainsi émerge l'idée d'un système scolaire dual : d'une part un large accès au système élémentaire, focalisé sur des connaissances usuelles et concrètes ; d'autre part la sélection d'une élite restreinte et loyale :

Il est nécessaire que tous les enfants indigènes, sans exception, aient accès à un enseignement primaire, composé de lecture et d'écriture, de calcul élémentaire, de leçons de choses, d'hygiène, d'agriculture et de menus travaux manuels ; mais le recrutement de l'enseignement primaire supérieur doit faire l'objet d'un triage attentif ; il s'agit en effet, de faciliter l'accès des carrières administratives à ceux dont la famille a toujours secondé notre œuvre civilisatrice et mis son prestige héréditaire au service de nos intentions, il s'agit de distinguer parmi les autres ceux dont les qualités de caractère sont absolument certaines, et il faut, surtout, éliminer avec un soin impitoyable tous ceux dont les facultés, même brillantes, sont insuffisamment équilibrées, tous ceux qui feront servir à la satisfaction de leurs appétits le savoir qu'on leur donnera, qui pousseront leurs congénères à des révoltes et qui garderont toute leur vie l'inquiétude et la cruauté de loups mis en cage.³⁷

Il s'agit bien, avec cette stratégie scolaire, de dompter des populations sauvages dont certains individus resteront rétifs à la meilleure éducation. Derrière la métaphore animale se profile l'impact des théories naturalistes et évolutionnistes qui, depuis un demi-siècle, irriguent travaux sociaux et ethnographiques (Betts, 1961). En ce début de XX^e siècle, l'incertitude demeure en effet au sein du courant colonial quant aux capacités d'évolution des populations indigènes ; certains héritages biologiques, raciaux peuvent bloquer les progrès de la raison. Pour certains individus, l'instinct animal est trop fort et trop dangereux pour être dompté. Ceux-là doivent être éloignés très vite du système scolaire. Ainsi, la crainte de voir se former des hordes d'enfants, que l'entreprise coloniale serait incapable d'absorber, c'est-à-dire d'intéresser aux « bénéfiques » de la colonisation – par des distinctions sociales, salaires, etc. – pousse en faveur d'une scolarisation mesurée, d'un « triage », d'une sélection soignée des enfants, et de la mise en place d'« une élite intellectuelle », « d'une bourgeoisie conservatrice qui nous sera d'autant plus attachée qu'elle distinguera mieux le chemin parcouru sous notre domination et les progrès réalisés à notre bénéfice »³⁸.

Avec la crise économique qui s'est ouverte en 1929, l'argument du « déclassement » prend encore plus de poids, et se combine de façon équivoque aux avancées des sciences sociales, sensibilisées aux cultures indigènes (Wilder, 2005 : 54-75), pour orienter les efforts en matière de scolarisation dans le sens d'une « adaptation de plus en plus étroite de l'école aux conditions sociales et économiques du pays », pour « répandre cette idée que l'école, pour être un bienfait certain, une force d'équilibre et de progrès, doit être l'expression même de la vie indigène et répondre à ses besoins essentiels »³⁹. La peur de l'exode rural indigène, de revendications politiques et de rébellions potentielles encouragent alors les doctrines de

³⁶ *Op. cit.* : 19.

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ L'expression est du recteur Jonnart, et cité par Ageron, 1968 : 940.

³⁹ Brévié, 1932 : 167.

l'adaptation, qui, en même temps qu'une dimension libérale – qui vise à préserver les coutumes indigènes – possède une dimension illibérale : ancrer les populations colonisées à leurs terres, à leurs coutumes, à leur langue, de façon à ne pas mettre en péril la majorité électorale métropolitaine. Cet argumentaire connaît un apogée en 1931, d'une part sous la plume d'Albert Sarraut (ancien ministre des Colonies et de la Marine), d'autre part dans les débats de l'Exposition coloniale internationale :

Il ne suffit pas d'ouvrir des écoles et de les peupler. L'obsédant problème aussitôt se représente : assurer des débouchés aux élèves ; car le grave danger serait de fabriquer des « ratés » en série. Toute notre œuvre scolaire est, d'ailleurs, dans la tenaille d'un redoutable dilemme : ou bien nous mesurerons très prudemment l'instruction en ne recrutant des élèves qu'autant que nous pourrions les pourvoir d'emplois au sortir de l'école, – et nous serons accusés de lésiner sur l'enseignement –, ou bien nous ouvrirons audacieusement les portes d'écoles chaque jour plus nombreuses, – et nous risquons alors de courir aux aventures. (Sarraut, 1931 : 158)

Dans les sociétés encore jeunes et socialement peu développées, les débouchés offerts par les carrières privées aux titulaires de diplômes sont peu abondants. Si donc l'administration ne peut les absorber, ils deviennent des déclassés, des aigris et trop souvent de mauvais bergers. (Op. cit. : 154)⁴⁰

L'expression de « mauvais berger » est ici à double entente. La première est littérale, elle incarne ainsi l'étudiant forcé de retourner à l'élevage, à l'agriculture en général, contre son gré. En effet, dans des pays ruraux, un jeune diplômé qui ne trouverait pas à s'employer dans l'administration coloniale ou dans les jeunes industries ne pourrait se tourner que vers le commerce ou l'agriculture, autrement dit vers des professions dont le statut social est inférieur à celui pour lequel il a potentiellement été formé. Il retournerait ainsi au métier de ses pères avec plus de connaissances mais surtout plus d'amertume. Cependant, « le mauvais berger » constitue également une métaphore du mauvais pasteur, du mauvais guide spirituel ou politique. En effet, la grande peur des coloniaux, et même des plus favorables à la scolarisation, est dans le fond la grande peur sociopolitique du XIX^e siècle industriel : celle des masses prolétaires incontrôlables (Chevalier, 1958 ; Giolitto, 2003). Car dans leur esprit, si la scolarisation nourrit la frustration, elle ne peut qu'alimenter la révolte contre le pouvoir colonial et n'engendrer ainsi que des « perturbations sociales »⁴¹.

Cette inquiétude liée à la scolarisation et à la francisation des populations indigènes est également très lisible dans les congrès coloniaux qui se sont tenus à l'occasion de l'Exposition coloniale internationale de Paris de 1931. Les sociologues et les ethnologues y ont beaucoup gagné en influence et les théories racialistes sont peu à peu délaissées, à la faveur d'un courant culturaliste compréhensif. Désormais, comme le note Robert Delavignette à l'occasion du Congrès intercolonial et international de la Société indigène, en octobre 1931, « l'esprit actuel des recherches, qui commence à pénétrer le grand public [...], n'établit plus, entre les civilisations indigènes et la nôtre, de cloisons étanches ni de rapports hiérarchiques » (Delavignette, 1931 : 554). Cependant, cette revalorisation des cultures indigènes a des effets équivoques, dans la mesure où l'argument du non-déracinement culturel des sociétés indigènes vient renforcer celui du blocage scolaire, linguistique et politique : la

⁴⁰ En 1936, Le lieutenant-colonel Cortot fera écho à Sarraut, en recommandant « d'organiser et d'encourager les migrations intérieures » dans les colonies tout en préconisant de « [rester] toutes les fois que cela est possible, dans le cadre familial, afin d'éviter de créer des aigris et des déracinés. [...] La création d'une forte paysannerie indigène est à rechercher, de préférence à la création d'un prolétariat industriel, sans racines profondes et voué à toutes les incertitudes » (Cortot, 1936 : 307-308).

⁴¹ L'expression est de Hardy (*op. cit.* : 19).

singularité culturelle remplace désormais la singularité raciale pour éloigner les perspectives assimilationnistes, qu'elles soient culturelles ou politiques.

Du 5 au 8 mai 1931, à l'occasion de l'Exposition coloniale internationale de Paris, l'Institut colonial tient sa 21^e session. Cette dernière est consacrée à trois thèmes : la répartition des activités économiques entre les colonies et les métropoles, l'enseignement aux indigènes et le respect des coutumes indigènes. Dans ce congrès, chacun des empires français, britannique, hollandais, italien et portugais présente aux membres de l'Institut un rapport sur l'éducation aux indigènes. Les relations aux populations autochtones dans les colonies pendant les cinquante dernières années y sont assez largement présentées comme tâtonnantes, expérimentales. En fait, la seule doctrine qui s'affirme au fur et à mesure des interventions est bien celle de l'adaptation aux peuples, à la géographie, aux coutumes indigènes. Les discours tenus par les intervenants français à cette occasion apparaissent comme une nouvelle consécration de la bascule de la doctrine coloniale française en sa faveur (Betts, 1961 : 106-132). Ainsi, le congrès de 1931 consacre la généralisation de l'enseignement comme « *un des besoins incompressibles des peuples colonisés* » (Louwers⁴², 1931 : 13-17). Il apparaît désormais inutile de lutter contre une aspiration qui se généralise. Comme en métropole, l'enseignement obligatoire est la visée reconnue par tous⁴³ mais, simultanément, « *la règle de l'adaptation est admise partout* »⁴⁴. Ceci étant dit, la civilisation occidentale est pour certains toujours considérée comme « *de loin supérieure à toutes les autres* »⁴⁵.

Parallèlement, la question des déclassés reste prégnante et les bouleversements susceptibles d'être induits par la généralisation de l'enseignement doivent être maîtrisés. Il est donc indispensable de choisir et de mesurer l'enseignement « *à l'état social des indigènes, à leur mentalité, à leurs besoins, au rôle qu'ils ont à remplir dans l'économie générale et dans l'évolution de la civilisation* »⁴⁶. Le contrôle de cet enseignement est d'autant plus indispensable que des tendances « *subversives* » se font jour, certaines nourries par « *Moscou* », « *et qui ne vise à rien moins qu'à saper dans leurs fondements les dominations coloniales* »⁴⁷, d'autres « *invertébré[e]s* », « *rétrogrades* » et susceptibles de « *compromettre l'ordre et la sécurité publics* » sur « *des initiatives autochtones* »⁴⁸. Ainsi, la politique éducative aux colonies est-elle publiquement reconnue comme essentiellement, fondamentalement politique :

*Une fois de plus nous nous trouvons en présence d'un problème qui n'est pas seulement moral ou pédagogique, qui est aussi politique ; car la question qui se pose est de savoir si les pays colonisateurs entendent assurer la pérennité de leur œuvre ou préparer eux-mêmes leur déchéance*⁴⁹.

De fait, en ce début des années 1930, la crise économique nourrit la peur de l'exode rural et l'augmentation concomitante d'un chômage de masse dans les agglomérations urbaines des colonies. En conséquence, les fonctions sociales productrices et stabilisatrices des métiers traditionnels, en particulier celles du « *paysan noir* » sont louées (Gamble, 2009 : 775-804). Il

⁴² Octave Louwers (1878-1959), magistrat au Congo Belge, fut secrétaire général de l'Institut colonial et membre du Conseil colonial belge. Il est élu en 1936 à l'Académie des Sciences Coloniales, fondée le 8 juillet 1922 au siège de l'Alliance française. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur la législation en vigueur dans cette colonie.

⁴³ Louwers, *op. cit.* : 41.

⁴⁴ *Op. cit.* : 43.

⁴⁵ *Ibidem.*

⁴⁶ *Op. cit.* : 17.

⁴⁷ *Op. cit.* : 35.

⁴⁸ *Ibidem.* Octave Louwers fait sans doute référence aux écoles coraniques qui, sous l'influence du mouvement Ouléma, se développent largement en Algérie depuis 1925.

⁴⁹ *Op. cit.* : 45.

est alors explicitement rappelé qu'il y aurait un « *danger social* » à diffuser auprès de la masse un enseignement « *trop livresque, trop intellectualiste* »⁵⁰, qui « *désaxe l'indigène, le pousse à sortir de son milieu et lui fait rechercher des emplois de bureaucrate par lesquels il croit s'élever au dessus de la masse de ses congénères* »⁵¹. La stratification sociale des colonisés doit être ainsi confortée par l'école, distinguant la masse – vouée aux écoles rurales populaires – d'« *une catégorie sélectionnée de jeunes gens* » susceptible de devenir « *des artisans ou des agriculteurs qualifiés* », par une formation dans « *des écoles spéciales* »⁵². La caractéristique « *réaliste* »⁵³, « *manuelle* »⁵⁴ et « *professionnelle* »⁵⁵ de l'enseignement de la masse indigène vise ainsi à conforter « *les distinctions* » de « *classes sociales* », qui apparaissent comme un gage d'équilibre des sociétés autochtones.

Sous l'influence de ces thèses, le Congrès de 1931 témoigne d'évolutions notables en matière linguistique. Ainsi, lorsqu'Octave Louwers, sur la base des rapports préliminaires rédigés par les différents représentants nationaux, soulève la question, il affirme immédiatement qu'il existe un consensus pédagogique sur l'utilisation des langues indigènes dans les premières années de scolarisation. Étant entendu que seule une petite élite a vocation à continuer au-delà, Louwers admet, au nom de tous les représentants, qu'instruire un enfant dans sa langue maternelle plutôt que dans une langue qu'il ne comprend pas a des vertus didactiques :

Sur la question de savoir quelle doit être la langue véhiculaire dans l'enseignement indigène, si c'est la langue locale ou plutôt la langue métropolitaine, y a-t-il des divergences de vues ?

*Aucune, entre pédagogues. Ils sont tous d'accord pour soutenir qu'une bonne technique scolaire exige l'emploi, au moins dans les premières années, de la langue indigène.*⁵⁶

D'ailleurs, force est de constater que d'autres puissances coloniales (la Grande Bretagne, les Pays-Bas) ont choisi d'établir un système scolaire primaire fondé sur les langues indigènes. Ainsi Hanns Vischer⁵⁷, après avoir exposé dans ses grandes lignes la politique scolaire indigène de l'Empire britannique depuis 1923⁵⁸, présente-t-il le parti pris selon lequel, désormais, « *partout la langue indigène [doit] être employée pour l'enseignement aux indigènes* » (1931 : 164). Les difficultés liées au nombre de langues en usage dans les colonies britanniques sont ainsi les mêmes que dans les colonies françaises – plusieurs centaines de langues, dont beaucoup se déclinent en « *dialectes* » – mais une trentaine d'entre elles ont été sélectionnées et transcrites, avec l'aide de l'Institut international des Langues et des Civilisations africaines, pour servir de support à l'enseignement dans les premiers degrés

⁵⁰ *Ibidem.*

⁵¹ *Op. cit* : 46-47.

⁵² *Op. cit* : 49.

⁵³ *Op. cit* : 47.

⁵⁴ *Op. cit* : 45.

⁵⁵ *Ibidem.*

⁵⁶ *Ibidem.*

⁵⁷ Hanns Vischer (1876-1945) est un missionnaire d'origine suisse qui est naturalisé britannique en 1903. D'abord directeur de l'Education au Northern Nigeria, il achève sa carrière, en 1939, comme Secrétaire général du *Advisory Committee on Education in the Colonies*. Il est également connu pour avoir, en 1906, traversé le Sahara à cheval, de Tripoli aux rives du lac Tchad. (Parkinson, 1998).

⁵⁸ En 1923 s'est tenue à Londres une conférence sur l'éducation des indigènes. À sa suite, un comité permanent chargé des questions d'éducation indigène (*Advisory Committee On Native Education In Tropical Africa*) est créé au ministère britannique des Colonies. Ce comité présente alors un mémoire intitulé *Policy of Native Education*, publié en France dans Institut colonial international, 1931, *Rapports préliminaires, XXI^e Session, Paris, 5-6-7-8 Mai 1931, L'enseignement aux Indigènes/ Native Education*, pp. 765-775.

de scolarisation. Vingt-trois langues sont ainsi spécifiquement mentionnées comme langues d'enseignement ou faisant l'objet d'un intérêt particulier dans cette perspective au Nigeria, en Côte-d'Or, en Sierra Leone, en Afrique de l'Est.

Le désaccord franco-anglais ainsi mis en évidence sur la politique scolaire et linguistique en Afrique n'est plus seulement pédagogique, il est également éthique. L'instruction des enfants des colonies dans la langue métropolitaine n'est pas seulement, du point de vue britannique, une ineptie pédagogique, mais une « *aliénation* », une violence exercée contre le droit des indigènes à développer leur pensée dans leur propre langue⁵⁹.

Dans un article rédigé en 1968, Denise Bouche soulignait que bon nombre d'éducateurs coloniaux ont fait des efforts sincères, dans tout l'entre-deux guerres, pour donner à l'enseignement des enfants sénégalais un contenu plus adéquat à leur environnement familial et social. À partir de 1914, les leçons de géographie intègrent celle du Sénégal et de l'AOF ; les leçons d'histoire celle de l'AOF (Bouche, 1968b : 117). Cependant, sur la question linguistique, les efforts portent sur la pédagogie du français (l'inspecteur Davesne publie la célèbre série des Mamadou et Bineta à partir de 1930), mais en aucun cas sur le choix de la langue d'enseignement elle-même. Or Denise Bouche nous semble avoir admis cette donnée linguistique un peu rapidement, en l'expliquant par « *des raisons si contraignantes qu'aucun État indépendant n'a encore à ce jour [1968] mis sur pied d'enseignement en langue vernaculaire* » (*Ibidem*). Certes, il est bien certain que le plurilinguisme ouest-africain compliquait singulièrement le choix de langues d'enseignement vernaculaires. Mais il est important de souligner qu'admettre cette contrainte comme une impasse absolue relevait en soi d'un choix politique. En fait, l'une des spécificités françaises de la scolarisation indigène réside dans la résistance très forte du crédo de la francisation, alors même que d'autres puissances coloniales ont opté pour un enseignement primaire en langues locales. Ainsi, alors que la doctrine de l'adaptation triomphe à l'Exposition coloniale de 1931, Louwers justifie ainsi la position française (*op. cit* : 51-57) :

C'est que le problème n'est pas si simple qu'on le croit de prime abord.

1° Il y a les exigences politiques. La langue est un élément de cohésion, de fusion entre le peuple colonisé et le peuple colonisateur, et ces exigences sont surtout impérieuses dans les colonies de peuplement. [...]

2° La « langue indigène », c'est vite dit. Mais quelle langue indigène ? Il y a bien peu de colonies qui n'en aient qu'une. On connaît l'immense diversité des dialectes indigènes ; chaque tribu presque à la sienne ; alors laquelle choisir ? Et va-t-on maintenir dans une même colonie entre toutes ces tribus, appelés tout de même à se compénétrer dans les mêmes intérêts économiques, administratifs, sociaux, politiques, la cloison étanche des langages différents ? [...]

Faut-il retenir en faveur d'une application stricte de la règle professée par les compétences pédagogiques un argument, pris en dehors du domaine pédagogique, à savoir qu'il est dangereux de donner à la population indigène le moyen de saisir toutes les pensées du dominateur, et qu'il ne faut pas exposer l'indigène à se laisser intoxiquer par la littérature, hélas pas toujours très saine, d'exportation ? Ce serait peut-être se faire des illusions de croire à la solidité de semblables barrières, dans le siècle du cinéma et de la TSF.

En définitive, « *si la théorie est dans le sens qui a été signalé, l'expérience pratique montre que l'emploi de la langue métropolitaine, même dans les premières années, même pour la masse, à condition d'y adopter des méthodes pédagogiques spéciales, ne donne pas de si mauvais résultats* ».

⁵⁹ On trouve là le germe de l'une des grandes batailles de l'Unesco dès sa fondation en 1946.

Il existe bien, au sein des colonies françaises et de l'AOF en particulier, des indices d'une relative revalorisation des langues indigènes dans les années 1930, que l'on a pu mettre en évidence à travers le dépouillement du *Bulletin de l'Enseignement en Afrique occidentale française* (BEAOF), rebaptisé *L'éducation africaine* à partir de 1934⁶⁰ et des circulaires du gouvernorat général. Les études sociolinguistiques y sont plus nombreuses et moins hiérarchisantes, les « littératures orales » sont reconnues comme dépositaires d'un patrimoine culturel légitime, les cours d'adultes en langues maternelles sont encouragés (Goheneix, 2011 : 267-279). La très grande majorité des colonisés doit être ancrée dans ses terres, ses cultures et ses langues. C'est cette ambition culturaliste qui légitime la nouvelle attention de l'administration coloniale aux cultures et aux langues indigènes, et c'est en définitive toujours la peur du déclassement qui agit :

Il est certain que la part des éléments indigènes dans l'œuvre coloniale doit aller en augmentant ; c'est là une des conditions de notre progrès. Mais il est non moins certain que cette collaboration doit plutôt s'améliorer en qualité que se développer en quantité. [...] Nous devons exercer un choix sévère et doser la formation des cadres en fonction des débouchés. Cette recherche des débouchés, qu'il s'agisse de bacheliers, des élèves des écoles du Gouvernement et des cadres locaux doit être l'objet d'une étude attentive⁶¹.

Mais ces concessions accordées aux langues locales vont en fait dans le même sens : c'est toujours à une poignée seulement de « collaborateurs éprouvés et avertis ayant fourni la preuve de leur valeur intellectuelle et de leur solidité morale » (*ibidem*) que pourra être confiée la maîtrise complète de la langue française, et des responsabilités administratives ou politiques. D'ailleurs, les langues locales ne sont jamais élevées au rang officiel de langue d'enseignement pour les enfants. Seule la formation des adultes justifie que l'on y ait recours. Et c'est seulement à partir de 1939 que des indemnités substantielles sont accordées aux fonctionnaires français maîtrisant une langue indigène, de façon à relever leur prestige⁶². En fait, jusqu'à la veille de la Seconde Guerre, le crédo public de la francisation n'est jamais abandonné, et les effectifs d'enfants scolarisés ne connaissent pas de progrès notables.

Mise en perspective impériale

Certes, ces directives pédagogiques, tenues dans des instances officielles ou inscrites dans des textes de loi n'impliquent pas que les maîtres, dans les territoires considérés, les aient systématiquement suivies, en particulier ceux, français ou indigènes, qui parlaient une langue locale. Seules des monographies circonscrites, ou des biographies d'instituteurs peuvent permettre de répondre à cette question. On sait par exemple que Louis Machuel, directeur de l'enseignement en Tunisie, s'est engagé tout au long de sa carrière pour un enseignement véritablement bilingue des enfants de colons comme des enfants tunisiens (Nishiyama, 2006 et 2007). Cependant la lecture des Congrès coloniaux, du dépouillement du BEAOF sur près

⁶⁰ Ce périodique mensuel, puis trimestriel, constitue la référence en matière pédagogique pour l'Afrique de l'Ouest. Depuis 1913, année de sa création, le *Bulletin* comprend une rubrique dédiée aux textes officiels (circulaires, arrêtés, mutations), une rubrique pédagogique (programmes, méthodes, leçons-type, extraits de rapports d'inspection) et une rubrique varia (chroniques d'ouvrages sur l'AOF, études sur agriculture et sur les coutumes indigènes)

⁶¹ Brévié (Jules), « Extrait du discours de M. le Gouverneur général Brévié prononcé à l'ouverture du Conseil de Gouvernement le 24 novembre 1932 », *BEAOF*, juillet-décembre 1932, n° 80, pp. 167-168.

⁶² Arrêté du 12 janvier 1939 « promulguant le décret du 8 décembre 1938, portant institution [...] d'une prime pour la connaissance des dialectes locaux », reproduit dans Turcotte, 1983 : 100-101 et Arrêté du 16 août 1939, reproduit dans Turcotte, 1983 : 101-104. Lettre du 14 avril 1939 du Gouverneur général de l'AEF au Ministre des Colonies. Citée par Queffélec, 1995 : 838.

de 20 ans et des programmes d'études pour les écoles franco-indigènes en AOF, en Algérie et en Cochinchine, permettent de mettre en évidence des motifs discursifs itératifs et des représentations linguistico-politiques qui, légitimement à l'époque, stratifient les populations colonisées et les ancrent à la marge de la communauté politique métropolitaine. Dès lors, une certaine cohérence apparaît entre les objectifs assignés à la langue – instrument utilitaire, visant à développer des connaissances concrètes et à limiter les capacités de conceptualisation des populations indigènes – et la scolarisation réduite des enfants colonisés : la francisation de surface souhaitée pour la majorité ne demandait que quelques brèves années, et des objectifs de communication simples ne nécessitaient pas une scolarisation sur le modèle métropolitain. Nous avons développé essentiellement ici les discours relatifs à l'AOF. Mais, parallèlement, nous avons pu mettre en évidence ailleurs que, sur des terrains différents (Algérie, Cochinchine), dont le statut colonial était différent, l'école franco-indigène a partout contribué à une stratification linguistique des populations, distinguant la masse de non-francophones ou de pidginisants d'une population minoritaire scolarisée, dont la maîtrise de la langue française croissait avec les années passées à l'école. Les élites formées étaient ainsi, structurellement, parfaitement francophones. En Algérie, les lois Ferry se sont appliquées en théorie à partir de 1883, mais l'obligation scolaire n'a jamais été réellement mise en œuvre. Il est vrai que, jusqu'à la Première Guerre Mondiale, les familles musulmanes rechignaient à envoyer leurs enfants à l'école française (Ageron, 1968). Cependant, après cette date, la demande d'école est réelle et ce sont les colons français qui bloquent le financement de la massification scolaire (Léon, 1991 ; Colonna, 1975 ; Mérad, 1963, Queffélec, 1995a). En Indochine, en dépit d'un système scolaire très différent – les trois premières années élémentaires sont officialisées en langue locale à compter de 1924 – et relativement étendu, la stratification linguistique apparaît encore plus prégnante : c'est en effet, selon Pascale Bezançon, seulement 10 % des enfants qui poursuivent une scolarisation post-élémentaire, c'est-à-dire en français. Nous avons pu ainsi estimer qu'en Algérie, en 1934, seuls 2 sujets musulmans sur 10 parlent français⁶³ ; qu'en Cochinchine, dans les années 1920, 1 enfant sur 100 seulement est scolarisé en français⁶⁴. Quant aux territoires d'AOF, la scission est très nette entre les territoires des Quatre Communes, urbanisés, où le français s'impose, notamment par l'école, et le reste de l'Afrique de l'Ouest où isolement des villages, pénurie de moyens et idéologie du « français réduit » se combinent en faveur de la diffusion d'un seul pidgin oral. Là encore, c'est un pourcentage dérisoire de la population qui est alphabétisée en français par l'école, de l'ordre de 5% d'une classe d'âge en 1936⁶⁵ (Goheneix, 2011, 229-239).

Certainement, des similitudes existent entre les processus d'unification linguistique à l'échelle métropolitaine et à l'échelle impériale. Les représentations hiérarchisées des « petites langues » et des « petits peuples » régionaux et coloniaux se font écho puisque dans les deux cas, il s'agit de corriger les défauts de langue mais surtout les « défauts d'esprit » des enfants des campagnes que sont la superstition et le fanatisme. Les questions et les expériences pédagogiques des maîtres de provinces et de brousse se transmettent également

⁶³ Ce chiffre est calculé à partir des données collectées dans Gouvernement général de l'Algérie, *Statistique de la Population algérienne*, t.1, Alger, Pfister, 1934, pp. 131, 181-183.

⁶⁴ Ce chiffre est calculé à partir des données collectées dans Gouvernement général de l'Indochine, *Annuaire statistique de l'Indochine*, 1. *Recueil de statistiques relatives aux années 1913 à 1922*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1927 et Gouvernement général de l'Indochine, *Annuaire statistique de l'Indochine*, 2. *1923-1929*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931. Nous avons retenu le résultat de Bezançon (2002) selon lequel 90 % des enfants ne poursuivaient pas au-delà des trois années de scolarisation élémentaire en quoc-ngu.

⁶⁵ Estimation réalisée à partir des données collectées dans Gouvernement général de l'AOF, *Annuaire statistique de l'AOF (et du territoire du Togo placé sous mandat français)*, 2. *1934-1935-1936*, Paris, Agence économique de l'AOF, 1937, p. 26.

d'un continent à l'autre à travers la diffusion des revues pédagogiques⁶⁶. Sans aucun doute non plus, ici et là, la langue et l'école françaises sont invoquées pour parvenir tantôt à la francisation, tantôt à l'assimilation des colonisés comme des ruraux⁶⁷.

Cependant, ces similarités ne doivent pas occulter les singularités de la diffusion de la langue française aux colonies. Alors qu'en métropole le suffrage universel masculin précède la francisation de masse (par la massification scolaire), c'est le processus inverse que l'on observe en AOF hors des Quatre Communes : l'octroi de droits politiques ne pourra que couronner le rapprochement « des races », des cultures, des langues... sans que la métropole ne se donne les moyens d'une scolarisation massive effective dans les nouvelles colonies.

Bibliographie indicative

- ACHOUR C., 1985, *Abécédaires en devenir : idéologie coloniale et langue français en Algérie*, Entreprise nationale de presse, Alger.
- AGERON Ch.-R., 1959, « Une politique algérienne libérale sous la Troisième République (1912-1919) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 6.
- AGERON Ch.-R., 1968, *Les Algériens musulmans et la France, 1871-1919*, PUF, Paris.
- AGERON Ch.-R., 1978, *France coloniale ou parti colonial ?*, PUF, Paris.
- ANDERSON B., 1983, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London.
- ANDREWS C. M., KANYA-FORSTNER A. S., 1971, "The French 'Colonial Party': Its Composition, Aim and Influence, 1885-1914", *The Historical Journal*, vol. 14, n° 1, mars, pp. 99-128.
- ANDREWS C. M., KANYA-FORSTNER A. S., 1974, "The Groupe Colonial in The French Chamber of Deputies, 1892-1932", *The Historical Journal*, vol. 17, n° 4, décembre, pp. 837-866.
- ANTOINE G., MARTIN A. (dirs.), 1985, *Histoire de la langue française. 1880-1914*, éditions du CNRS, Paris.
- ANTOINE G., MARTIN A., (dirs.), 1995, *Histoire de la langue française. 1914-1945*, éditions du CNRS, Paris.
- BALIBAR R., 1974, *Le Français national : politique et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française*, Hachette, Paris.
- BENCHEFRA Y., 1990, *Contacts de langues et enseignement du français en Algérie*, thèse de lettres, Université de Constantine, 2 vol.
- BETTS R., 1961, *Assimilation and Association in French colonial theory, 1890-1914*, Columbia University Press, New York.
- BEZANÇON P., 2002, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, L'Harmattan, Paris.
- BOUCHE D., 1968a, *Les villages de la Liberté en Afrique noire française, 1887-1910*, Mouton & Co, La Haye.
- BOUCHE D., 1968b, « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarque sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'études africaines*, vol. 8, n°29, pp. 110-122.

⁶⁶ Voir par exemple : Carré (Irénee), « Sur l'enseignement des premiers éléments de français aux habitants de nos colonies et aux régions placées sous notre protectorat », *Revue pédagogique*, vol. 18, n° 4, avril 1891. Cet article constitue en fait une nouvelle mouture d'un article publié en 1888 : « L'enseignement des premiers éléments de français dans les écoles de Basse-Bretagne (*Revue pédagogique* vol. 12, n° 3, 15 mars 1888). Sur les passerelles établies par les pédagogues, ministres et inspecteurs de l'Instruction publique entre la francisation des petits campagnards et celle des enfants des colonies, voir Weber, 1983 :695.

⁶⁷ En Algérie mais pas seulement.

- BOUCHE D., 1975, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Champion, Paris.
- BOUCHE D., 1991, *Histoire de la colonisation 2. Flux et reflux, 1815-1962*, Fayard, Paris.
- BRÉVIÉ J., 1932, « Extrait du discours de M. le Gouverneur général Jules Brévié prononcé à l'ouverture du Conseil de Gouvernement le 24 novembre 1932 », *BEAOF, Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, n° 80, Juillet-Décembre, pp. 167-171.
- BROC N., et al., 1988-2003, *Dictionnaire illustré des explorateurs et grands voyageurs français du XIX^e siècle*. Afrique, Comité des travaux historiques et scientifiques, 4 vol.
- BRUNOT F., 1966 [1913-1924], *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Colin, Paris.
- BRUNSCHWIG H., 1960, *Mythes et réalités de l'impérialisme colonial français, 1871-1914*, Paris, Armand Colin.
- CALVET L.-J., 1974, *Linguistique et colonialisme*, Payot, Paris.
- CERTEAU M., JULIA D. et REVEL J., 1975, *Une politique de la langue : la Révolution française et les patois, l'enquête de Grégoire*, Gallimard, Paris.
- CHANET J.-F., 1996, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris.
- CHAUBET F., 2006, *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue: l'Alliance Française, 1883-1940*, L'Harmattan, Paris.
- CHERVEL A., 1992-1995, *L'enseignement du français à l'école primaire : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Économica, Paris, 3 vol.
- CHEVALIER L., 1958, *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du 19^{ème} siècle*, Plon, Paris.
- COLAS D., 2004, *Citoyenneté et nationalité*, Gallimard, Paris.
- COLONNA F., 1975, *Instituteurs algériens 1883-1939*, FNSP, Paris.
- CONKLIN A., 1997, *A Mission to Civilize, the Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford University Press, Stanford, California.
- CORTIER C., 1999, « Il y a un siècle... "L'enseignement pratique à l'Alliance française" », *Mots*, n° 61, décembre.
- CORTIER C., PARPETTE Ch., dir., 2006, « De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental », *DHFLES*, n°36, juin.
- CORTOT E., 1936, *La France d'au-delà des mers : considérations générales sur l'expansion et le rayonnement de la France au-delà des mers – L'expansion coloniale de la France et les problèmes qu'elle pose*, Paris, Lavauzelles et Cie.
- DAVESNE A., 1930, « Sur l'enseignement du français », *BEAOF, Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, Juillet-Décembre, pp. 20-26.
- DELACROIX S., 1958, *Histoire universelle des missions catholiques, 3. Les missions contemporaines, 1800-1957*, Grund, Paris.
- DELAVIGNETTE R., 1931, « Connaissance des mentalités indigènes en AOF », Exposition coloniale internationale de Paris, Congrès international et intercolonial de la société indigène (5-10 octobre 1931), Paris.
- DEUTSCH K., 1969, *Nationalism and Social Communication. An Inquiry into the Foundation of Nationality*, The MIT Press, Cambridge.
- DUCHESNE S., 2007, « Citoyenneté, nationalité et vote : une association perturbée », *Pouvoirs*, n° 120, pp. 71-80.
- DUVAL E.-J., 2008, *Aux sources officielles de la colonisation, 1870-1940*, L'Harmattan Paris.
- FROIDEVAUX H., 1900, *Les colonies françaises, t.4, L'œuvre scolaire de la France dans les colonies*, Paris, Challamel.

- GAMBLE H., 2009, "Peasants of the Empire. Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa", *Cahiers d'études africaines*, n° 195, mars, pp. 775-804.
- GIOLITTO P., 2003, *Histoire de l'école : Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Imago, Paris.
- GOHENEIX A., 2011, *Français colonial. Politiques et pratiques de la langue française sous l'Empire (1880-1962)*, Th. : Sciences politiques, sous la direction d'Astrid von Busekist : IEP Paris.
- HA M.-P., 2003, « From "Nos Ancêtres, les Gaulois" to "Leur Culture ancestrale": Symbolic Violence and the Politics of colonial Schooling in Indochina », *French Colonial History*, vol. 3, pp. 101-117.
- HAJJAT A., 2010, « La barrière de la langue : Naissance de la condition d'assimilation linguistique pour la naturalisation. », FASSIN D., dir., *Les nouvelles frontières de la citoyenneté française*, La Découverte, Paris, pp. 53-77.
- HARDY G., 1917, *Une conquête morale, L'enseignement en AOF*, Paris, Armand Colin.
- ITTI É., 2007, *L'image des civilisations francophones dans les manuels scolaires : des colonies à la francophonie*, Publisud, Paris.
- JEZEQUEL J.-H., 2002, *Les « mangeurs de craies » : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c.1900-c.1960)* : Thèse d'histoire, sous la direction d'Elikia M'Bokolo, Paris, EHESS.
- JÉZÉQUEL J.-H., 2005, « Les enseignants comme élites politiques en AOF (1930-1945) : des "meneurs de galopins" dans l'arène politique », *Cahiers d'Études Africaines*, vol. 45, Cahier 178, *Le retour du politique*, pp. 519-543.
- KELLY G. P., 1984, "Presentation of Indigenous Society in the Schools of French West Africa and Indochina, 1918 to 1938", *Comparative Studies in Society and History*, vol. 26, n° 3, juillet.
- LABRUNE-BADIANE C., 2008, *Processus de scolarisation en Casamance : rythme et logique (1860-1960)*, thèse d'histoire, sous la direction de Odile Goerg, Université Paris 7.
- LANLY A., 1985, « Le français dans les colonies », dans ANTOINE G., MARTIN A.(dirs.), *Histoire de la langue française. 1880-1914*, éditions du CNRS, Paris, pp. 397-635.
- LEHMIL L. S., 2006, « L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français », *Labyrinthe*, « Faut-il être postcolonial ? », n° 24, pp. 91-112.
- LEJEUNE D., 1993, *Les Sociétés de géographie en France et l'expansion coloniale au XIX^e siècle*, Albin Michel, Paris.
- LÉON A., 1991, *Colonisation, Enseignement et Éducation. Étude historique comparative*, L'Harmattan, Paris.
- LOUWERS O., 1931, « Rapport général », Institut colonial international, *Rapports préliminaires, XXI^e Session, Paris, 5-6-7-8 Mai 1931, L'enseignement aux Indigènes/ Native Education*, Bruxelles, Établissements généraux d'imprimerie.
- LY B., 2009, *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945, L'école et les instituteurs*, L'Harmattan, Paris, 6 vol.
- MANCHUELLE F., 1995, « Assimilés ou patriotes africains ? Naissance du nationalisme culturel en Afrique française (1853-1931) », *Cahiers d'études africaines*, vol. 35, n° 138-139, pp. 333-368.
- MARSEILLE J., 1984, *Empire colonial et capitalisme français : histoire d'un divorce*, Albin Michel, Paris.
- MERAD A., 1963, « Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie 1880-1960 », *Confluent*, juin-juillet, pp. 596-646.

- MILLER A., 1976, "Who were the French colonialists? A reassessment of the Parti colonial, 1890-1914", *Historical Journal*, 19, pp. 685-725.
- NISHIYAMA N., 2006, « La pédagogie bilingue de Louis Machuel et la politique du protectorat en Tunisie à la fin du 19^e siècle », *Revue japonaise de didactique du français, Études francophones*, vol. 1, n° 1, juillet, pp. 96-115.
- NISHIYAMA N., 2007, « Les civilisés ont-ils besoin d'apprendre la langue des indigènes ? La politique linguistique éducative de l'arabe chez Louis Machuel dans la Tunisie sous le Protectorat français à la fin du 19^e siècle », *Revue japonaise de didactique du français, Études francophones*, vol. 2, n° 2, octobre, pp. 23-42.
- PARKINSON S.F.G., 1998, « Sir Hanns Vischer, Champion of African Cultures », *Education Research and Perspectives*, vol.° 25, n° 1, pp. 1-45.
- PENNYCOOK A., 1998, *English and the discourses of colonialism*, Routledge, London.
- PHILLIPSON R., 1996, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- PRUDHOMME C., *Missions chrétiennes et colonisation*, Paris, Éd. du Cerf, 2004, 172 p. ; Delacroix (Simon), *Histoire universelle des missions catholiques*, 3. *Les missions contemporaines, 1800-1957*, Grund, Paris.
- QUEFFÉLEC A., 1995a, « Le français en Afrique du Nord », dans Antoine G. et Martin R. (dirs.), *Histoire de la langue française. 1914-1945*, Paris, éditions du CNRS, pp. 791-822.
- QUEFFÉLEC A., 1995b, « Le français en Afrique Noire », dans Antoine G. et Martin R. (dirs.), *Histoire de la langue française. 1914-1945*, Paris, éditions du CNRS, pp. 822-860.
- ROSANVALLON P., 1992, *Le sacre du citoyen*, Gallimard, Paris.
- SALAÜN M., 2010, « L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945), *Histoire de l'éducation*, n°128, octobre-décembre, pp. 53-77.
- SARRAUT A., 1931, *Grandeur et servitude coloniales*, Paris, Éditions du Sagittaire.
- SCHLIEBEN-LANGE B., 1996, *Idéologie, révolution et uniformité de la langue*, Mardaga, Sprimont.
- SINGARAVELOU P., 1999, *L'École française d'Extrême-Orient ou L'institution des marges, 1898-1956 : Essai d'histoire sociale et politique de la science coloniale*, L'Harmattan, Paris et Montréal.
- SINGARAVELOU P., 2006, « Aux origines coloniales de la francophonie : le rôle pionnier des associations et des sociétés savantes », GUILLAUME (Sylvie), dir., *Les associations de la francophonie*, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, Pessac, pp. 63-92.
- SMITH R. B., 1972, "The Vietnamese Elite of French Cochinchina, 1943", *Modern Asian Studies*, vol. 6, n° 4, pp. 459-482.
- SPAËTH V., 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère : l'enjeu africain*, Paris, CIRELFA-Agence de la Francophonie.
- SOBOUL A. (dir.), 1989, *Dictionnaire historique de la Révolution française*, Paris, PUF.
- TURCOTTE D., 1983, *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en AOF, 1826-1959*, Presses de l'Université Laval, Québec.
- VAN THAO, T., 1995, *L'école française en Indochine*, Karthala, Paris.
- VIGNER G., 2001, « Depuis quand enseigne-t-on le français en France ? Du sermo-vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle », *Revue de didactologie des langues-cultures*, mars-avril, n°123, pp. 425-444.
- VISCHER H., 1931, « Interventions lors des séances des 6 et 7 mai 1931, dans Institut colonial international », *Rapports préliminaires, XXI^e Session*, Paris, 5-6-7-8 Mai 1931, L'enseignement aux Indigènes/ Native Education.

- WEBER E., 1983 [1976], *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale : 1870-1914*, Fayard, Paris.
- WEIL P., 2001, *Être français : les quatre piliers de la nationalité*, Éd. de l'Aube, La Tour-d'Aigues.
- WEIL P., 2005, *Qu'est-ce qu'un français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Gallimard, Paris.
- WILDER G., 2005, *The French imperial Nation-State, Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars*, The University of Chicago Press, Chicago et Londres.
- ZUCCARELLI F., 1987, *La vie politique sénégalaise (1789-1940)*, Paris, Publications du CHEAM.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Pascale Barthélémy, Claude Caitucoli, James Costa, Laurent Demanze, Maria do Céu Fonseca, Michel Jourde, Jean de Dieu Karangwa, Philippe Martel, Bruno Maurer, Didier Péclard, Anna Pondopoulo, Alain Ricard, Henri Tourneux, Gérard Vignier.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425